

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

на правах рукопису

НІКОЛАЄВ ЛЕОНІД ОЛЕГОВИЧ

УДК159.922.6+37.015.3]:316.61

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У РІЗНИХ УМОВАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

19.00.07– педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Хомич Галина Олексіївна

кандидат психологічних наук,
професор

Переяслав-Хмельницький – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АСЕРТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	11
1.1. Генеза поняття асертивності у наукових джерелах	11
1.2. Проблема асертивності особистості у психологічних дослідженнях.....	19
1.3. Особливості розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації	33
1.4. Шляхи соціалізації особистості у підлітковому віці	39
Висновки до розділу 1	50
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ	54
2.1. Методика та організація емпіричного дослідження.....	54
2.2. Дослідження структурних компонентів асертивності підлітків	71
2.3. Аналіз особистісних психологічних характеристик асертивності підлітків.....	95
Висновки до розділу 2	124
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У РІЗНИХ УМОВАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ.....	128
3.1. Методологічні аспекти оптимізації розвитку асертивності підлітків	129
3.2. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності підлітків.....	135
3.3. Якісні показники розвитку асертивності підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу та загальноосвітньої школи	149
3.4. Психолого-педагогічні рекомендації з розвитку асертивності підлітків	159
Висновки до розділу 3	186
ВИСНОВКИ.....	190

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	194
ДОДАТКИ.....	216

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення зростаючої особистості як суб'єкта соціалізації стає засадничою лінією виховного процесу в системі сучасної вітчизняної освіти, яка знаходить своє конкретне втілення у реальній поведінці школярів, їх підготовці до свідомого, відповідального вибору власної позиції у комунікативному просторі, формуванні таких психологічних властивостей, які б дозволили їм повноцінно увійти в соціальну сферу суспільства.

Проблема соціалізації підрастаючого покоління взагалі та розвиток асертивності особистості як суб'єкта комунікації, зокрема, набуває особливої актуальності на тлі радикальних змін у соціальному, політичному та економічному житті нашої країни. Несформованість здатності особистості ставити і втілювати в життя власні цілі та прагнення призводить до невдоволення життям, появи соціального страху.

Різні аспекти проблеми асертивності особистості знайшли відображення у роботах Г. Бейєра, Г. Балла, Є. Головахи, Т. Говорун, М. Джеймса, О. Хохлової та ін. У контексті суб'єктності життєдіяльності розглядають асертивність К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Максименко, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко. У дослідженнях О. Анцупова, С. Гінзера, В. Каппоні, С. Нартової-Бочевар, О. Шипілова робиться наголос на здатності молодих людей долати труднощі, бути впевненими у собі, адекватно оцінювати себе та інших учасників міжособистісних взаємин. У дослідженні В. Москаленко, І. Попової розглядається вплив процесу соціалізації на асертивність особистості.

Під асертивністю вчені вбачають інтегративну здатність особистості бути незалежною, впевненою в собі, мотивованою на успіхи та досягнення (Б. Зінченко, Б. Мещеряков). З огляду на наукові доробки І. Кона, Г. Костюка, Г. Крайга, Н. Максимової, Н. Побірченко, Л. Подоляк, сензитивним періодом розвитку асертивності є підлітковий вік, коли особистість у процесі соціалізації та на основі сформованої самооцінки вчиться управляти спонтанними

реакціями, відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати, володіє достатнім діапазоном прояву емоцій. У сучасній психології основний акцент при розгляді проблеми розвитку асертивності приділяється роботі з поведінковою та мотиваційно-ціннісною сферою особистості, вказуючи при цьому на складність диференціації проявів упевненості та агресивної поведінки (О. Бодальов, Е. Голубєва, Г. Крейг, В. Столін). Численні психологічні програми з активного соціально-психологічного навчання пропонують тренінги, спрямовані на розвиток впевненої поведінки особистості.

Аналіз актуальності та стану розробленості проблеми дослідження в психолого-педагогічній науці та практиці обумовлює необхідність вирішення протиріч між асертивністю підлітків, як важливого фактору їх соціалізації, та особистим простором інших; між зростаючими вимогами сучасного суспільства до молодого покоління та несформованою здатністю особистості створювати ефективне комунікативне середовище. Водночас наша дійсність ставить перед науковцями нові завдання щодо узгодження позицій та наукової аргументації стосовно особливостей розвитку асертивності особистості та психологічних чинників, які зумовлюють цей процес на підлітковому етапі. Недостатня розробленість теоретико-методологічних та прикладних аспектів проблеми, об'єктивна потреба суспільства у формуванні особистості як суб'єкта соціалізації зумовили вибір теми даного дослідження: **«Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження відповідає загальній науковій проблемі і є складовою частиною комплексної теми науково-дослідної роботи кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» «Розвиток особистості в різних умовах соціалізації» (державний реєстраційний номер 0112U004567), затвердженої вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол №2 від 18 жовтня 2006 р.). Тему кандидатського дисертаційного дослідження затверджено вченою радою

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол №6 від 22 березня 2009 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №5 від 16 червня 2009 року).

Мета дослідження – теоретично виявити та емпірично дослідити психологічні особливості розвитку асертивності підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу та загальноосвітньої школи.

У відповідності до поставленої мети визначено основні **завдання** дослідження:

- здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових підходів та базових понять проблеми асертивної особистості;
- емпірично дослідити структуру та означити асертивність підлітків за змістовими показниками і рівнями розвитку;
- дослідити розвиток асертивності підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору та загальноосвітньої школи;
- розробити практико-орієнтовані рекомендації з оптимізації розвитку підліткової асертивності.

Об'єкт дослідження – асертивність особистості як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: загально-психологічні принципи активності, детермінізму, розвитку, системності (Г. Балл, А. Брушлінський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, О. Петровський, С. Рубінштейн, Т. Титаренко); суб'єктно-особистісні підходи у становленні асертивності, які постулюють роль індивідуальних настанов, самооцінок і оцінок інших людей (І. Бех, Р. Зигмунд, К. Роджерс, В. Татенко); емоційно-експресивний підхід (А. Солтер, Дж. Вольпе), на основі якого досліджено причини невпевненості та виділено основні параметри, що характеризують підліткову асертивність; теоретичні

положення, які розкривають структуру асертивності особистості (О. Лентьєв, М. Літвак, В. Каппоні, Т. Новак); положення, у яких відображено різні аспекти процесу соціалізації підлітків (Г. Андреєва, Н. Бігун, Я. Гошовський, І. Кон, М. Корнєв, Н. Максимова, В. Москаленко, В. Поліщук, Г. Хомич).

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – порівняльний та структурний аналіз, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація, контент-аналіз, моделювання для визначення базових понять і теоретичних положень розвитку асертивності, визначення основних компонентів та специфіки різних умов соціалізації; *емпіричні* – констатувальний експеримент (включене спостереження, тестування, опитувальники, бесіди, шкалювання) для вивчення особливостей розвитку асертивності підлітків, формувальний експеримент для апробації тренінгової програми та вивчення впливу соціального середовища на розвиток асертивності підлітків; *кількісної обробки даних* – визначення середніх значень відсоткових співвідношень Т-критерій Стюдента, U-критерій Мана-Уїтні, Т-критерій Уїлкоксона, критерій Фрідмана для оцінки достовірності зрушень у показниках розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації. Статистична обробка емпіричних даних та графічна презентація результатів здійснювалась за допомогою пакету статистичних програм SPSS (версія 17.0), а також за допомогою пакету статистичного аналізу STATISTICA 6.0 – для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними характеристиками асертивності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась впродовж 2009-2015 років на базі Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 (Київська область); Міжнародного дитячого центру «Артек» (АР Крим). На етапі експериментального дослідження було залучено 254 особи підліткового віку; з них у формувальному експерименті взяли участь 72 підлітки.

Дослідницько-експериментальна робота проводилась у три етапи. На першому етапі було опрацьовано понятійний апарат, визначено методологічні

засади дослідження. На другому етапі було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на визначення структурних показників та рівнів сформованості асертивності у підлітків, виокремлено психологічні чинники її розвитку. На третьому етапі розроблено комплексну розвивальну програму, складовою якої є соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації, що реалізувалась на формувальному етапі дослідження, узагальнено його результати.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* представлено асертивність підлітків як особистісне інтегративне утворення, полідетерміновану якість, що визначається системою індивідуально-психологічних характеристик та опосередкована умовами соціалізації; з'ясовано, що у підлітковому віці асертивність розвивається у напрямку усвідомлення цілей, відкритості досвіду, прагнення свободи (загальна вікова тенденція), розвитку відповідальності, самостійності, що індивідуально визначають тенденції подальшого утвердження особистості в підлітковому комунікативному середовищі відповідно до рівня розвитку її асертивності; досліджено психологічні чинники, що детермінують розвиток асертивних якостей у підлітковому віці (мотивація самоствердження, домінуючі ціннісні орієнтації, особистісні властивості, умови соціалізації) та забезпечують ефективне становлення асертивності підлітків за віковою і статевою ознаками; встановлено, що комунікативна спрямованість та інтернальність є універсальними характеристиками асертивних підлітків різної статі, а рефлексивність, альтруїзм і толерантність – диференційована у поведінкових проявах дівчаток та хлопчиків; емпірично підтверджено, що ефективність становлення підліткової асертивності, зокрема, таких її показників як самостійність, відповідальність, впевненість, орієнтація на успіх – значно зростає в умовах дитячого оздоровчого закладу, коли у процесі цілеспрямованого соціально-психологічного впливу ведеться спеціальна робота у напрямку зміцнення Я-концепції, адаптації до нових життєвих ситуацій, диференціації емоційного реагування; *уточнено* зміст понять «асертивність

підлітка», «умови соціалізації», «соціальність підлітків», «депривація батьківського впливу», «впевненість», «невпевненість» та їх прояви; *розширено уявлення* про механізми та закономірності розвитку асертивності особистості у період підліткового дорослішання.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в оптимізації розвитку підліткової асертивності на основі отримання досвіду ефективної комунікації в умовах спеціально організованої підліткової інтеракції. Апробований у дослідженні діагностичний інструментарій створює методичні засади моніторингу психологічних чинників розвитку підліткової асертивності. Обґрунтовано функціональну модель асертивності підлітка як інструменту вивчення складних процесів соціалізації, на базі якого розроблена та зреалізована психологічна програма оптимізації розвитку асертивних якостей (впевненість, комунікативна спрямованість, відкритість). Рекомендації, що містяться у цій програмі, будуть корисними педагогам та психологам різних типів освітніх установ. Положення, висвітлені у дисертації, можуть бути використані для поглиблення змісту навчальних програм з дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Групова психокорекція», «Соціальна психологія», «Основи тренінгової діяльності» тощо.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у формі систематичних тренінгових занять з розвитку асертивності підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу у: Міжнародному дитячому центрі «Артек» (довідка 01/11-221, від 20 вересня 2010 р.), Літньому наметовому таборі «Лісове містечко «Скаутвілль» Молодіжної громадської організації «Молодіжне об'єднання «Скауты Києва» (довідка №01-08 від 1 серпня 2014 р.); тренінгу розвитку асертивності у навчальній дисципліні «Тренінгова діяльність психолога» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка №1198 від 25 грудня 2015 р.), у навчальних дисциплінах «Вступ до спеціальності: психологія», «Психологія тренерської діяльності консультанта» Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова (довідка №07-10/2017 від 16 листопада 2016 р.).

Апробація результатів дисертації. Результати дисертаційної роботи було представлено у доповідях на міжнародних науково-практичних конференціях: «Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах» (Львів, 2012); «Освітній простір МДЦ «Артек» як ресурс розвитку особистості» (Ялта, 2012); «Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд» (Харків, 2013); «Педагогіка та психологія: актуальні питання взаємодії науки та практики» (Харків, 2013); «Проблеми та перспективи розвитку педагогічних і психологічних наук» (Київ, 2013); «Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві (Київ, 2013); «Сучасні наукові дослідження представників психологічних та педагогічних наук – прогрес майбутнього» (Одеса, 2014); другому Міжнародному Кримському конгресі з психотерапії «Проблеми розвитку сучасної психологічної допомоги: концепції і практики» (Ялта, 2009); доповідались на засіданнях кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 15 одноосібних публікаціях, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України у галузі психології, 2 – у періодичних наукових фахових виданнях іноземних держав.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічують 213 найменувань (з них – 11 англійською мовою) та 5 додатків на 39 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 264 сторінки, Основний зміст викладено на 194 сторінках. Робота містить 17 таблиць, 22 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АСЕРТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У першому розділі викладено концептуальні засади дослідження проблеми асертивності підлітків, проаналізовано різні підходи до аналізу цього феномену. Визначено основні поняття дослідження, обґрунтовується структурно-функціональна модель як інструмент пізнання психологічних особливостей розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації.

1.1 Генеза поняття асертивності у наукових джерелах

Асертивність – відносно нове поняття в психології, яке використовується для характеристик особистісних властивостей людини. Термін «асертивність» походить від англійського «assert», що означає позитивний, наполегливий, самовпевнений, напористий.

Зазначимо, що поняття «асертивність» у психологічній літературі застосовується для визначення впевненої, успішної людини, незалежної від зовнішніх впливів і оцінок, здатної самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї. Таким чином, цілком виправданим є припущення дуже близької аналогії асертивності з поняттям упевненість. Близькими також є поняття: прийняття себе, адекватна самооцінка, прийняття відповідальності за власні рішення, турбота про своє «Я» як духовне, так і фізичне, задоволеність собою та життям, доброзичливість та самодостатність [141].

Асертивність показує вміння людини адаптуватись до нової ситуації, її волю, переконливість, цінності, які вона відстоює. Важлива роль у асертивності належить установкам особистості, які їй при входженні в нове соціальне середовище доводиться відстоювати. Отже, під асертивністю розуміється властивість особистості, яка є впевненою у себе, umie відстоювати свою думку, проявляє свою волю та водночас терпимість до протилежної точки зору [202].

Аналізуючи поняття асертивності в наукових роботах, необхідно зупинитися на описі різних рівнів методологічного аналізу (рівень філософської методології, загальної методології і, нарешті, рівень конкретно-наукової методології). У контексті філософського знання асертивність розглядається як базова впевненість людини у завітрішньому дні у межах гносеологічної проблематики і вивчається як один із суттєвих аспектів знання, яке може надбати людина. Це відноситься до одного з чотирьох класичних, відомих в історії науки питань, поставлених ще І. Кантом в працях, що передували історії психології, які пізніше М. Бубер назвав «Некритичне людинознавство 20-го століття». У роботах філософа П. Тілліха, який не апелює безпосередньо до поняття асертивності, присутня думка, яка багато в чому пояснює стан неусвідомлюваної тривоги сучасної людини. Відсутність упевненості у своєму становищі в сьогодні і майбутньому – основа появи базової невпевненості людини, і як наслідок – розвиток онтологічної тривоги та різних форм невротичного страху. Цікаво відзначити, що згодом ця думка вченого знайде своє підтвердження уже в психологічних теоріях, що пояснюють природу виникнення різного роду невротичних розладів особистості (А. Адлер, З. Фрейд, К. Абрахам, Г. Салліван, О. Феніхель, Е. Фромм, Р. Лейнг, К. Хорні).

Інше трактування впевненості знаходимо і в працях Б. Спінози. Впевненість розглядалося відомим нідерландським філософом як форма прояву надії. У розумінні Спінози впевненості людина набуває тоді, коли у неї є надія на реалізацію поставлених життєвих планів і цілей. І навпаки: чим менше залишається надії на досягнення наміченого, тим більш невпевнено почуває себе людина. На відміну від поглядів західноєвропейських філософів, які розглядають природу асертивності у парадигмі антропоцентризму, вітчизняна (особливо дореволюційна) філософська традиція ґрунтується на розумінні сутності людини та її впевненості в завітрішньому дні в нерозривному зв'язку останньої з чимось, що є над нею. Питання впевненості для вітчизняних релігійних філософів немислима без привнесення в неї категорій віри. Проблема асертивності з позиції таких авторів, як В. Соловйов,

Б. Вишеславцев, М. Бердяєв, Г. Сковорода, І. Франко – це, перш за все, впевненість у Богові і відповідальність людини перед ним за скоєні вчинки. Розглядаючи концепції впевненості, вітчизняна філософська традиція передбачає її здатність зберігати в різних умовах свої моральні переконання, особистісні позиції, володіти певною стійкістю до зовнішнього впливу, далекого її людській природі. У даному випадку впевненість особистості вони розглядали як певного рівня моральну стійкість, без якої неможлива будь-яка життєдіяльність.

Слідом за філософською думкою, ми акцентуємо свою увагу на такій властивості асертивності як стійкість (поглядів, думок, ставлень – *авт.*), передбачаючи, перш за все, «... здатність людини в різних умовах зберігати свої особистісні позиції, володіти певним імунітетом стосовно дій, чужих її особистісним поглядам, установкам, переконанням» [192, с. 95]. Нам імпонує позиція Є. Чудновського, що стійкість особистості – це, перш за все, її моральна позиція, хоча в психології традиційно під стійкістю розуміють незалежність від зовнішніх впливів, а також певну ригідність. Таким чином, асертивна особистість, згідно з поглядами вченого, це людина, здатна зберігати свої особистісні позиції, перетворювати ситуації і власну поведінку відповідно до намічених цілей [192].

У соціально-психологічних дослідженнях, проведених науковцями в радянський період, існувало кілька методологічних позицій, у рамках яких вивчалася категорія асертивності. Так, соціально-психологічне трактування цього поняття в роботах представників концепції спільної діяльності (В. Шадріков, Г. Суходольський, В. Волков та ін.) апелює до асертивності, як одного з найважливіших і найістотніших моментів, необхідних для досягнення індивідуально поставленої мети в життєдіяльності колективу чи малої групи.

Психологічні механізми впевненості та їх опис, а також аналіз їх функцій, ролі і значущості відомі з робіт таких методологів як В. Барабанщиков, В. Забродін та ін. Досліджували ролі впевненості при прийнятті життєво важливих рішень також Д. Завалішина, Ю. Козелецький, А. Карпів та ін.

Асертивність найчастіше інтерпретується зазначеними авторами та іншими представниками соціальної психології управління як професійно-важлива якість. Так, рівень асертивності вчені пов'язують часто з характеристикою керівника, який відчуває себе упевнено лише тоді, коли досягає того, чого бажає. Класик американської психології У. Джеймс, на основі своїх спостережень, радить заради успішності поводитись так, ніби ви й справді успішна і впевнена людина: «зберіть всю свою волю для досягнення цієї мети, і тоді напад невпевненості і неуспішності поступиться місцем поривам успіху та впевненості» [47, с. 67].

У соціально-психологічному контексті аналізу класичних проблем спілкування і взаємодії асертивність розуміють як частину взаємного процесу, який починається з повного усвідомлення учасниками впевненості, зокрема, у процесі спілкування, починаючи який вони часто відчувають низку труднощів. Таким чином, асертивність – це ще й процес, що супроводжує будь-яку спільну діяльність, як правило, діяльність, яку її учасники усвідомлюють і трактують для себе як суб'єктивно важку або таку, на яку проєктують внутрішній стан, усвідомлюваний і описаний через різні прикметники (найчастіше вживаються прикметники «важко» і «складно»).

Аналіз сутності та змісту асертивності, представлений у працях сучасних дослідників, дозволяє говорити про асертивність як про суб'єктну якість особистості. Сучасні психологи (К. Абульханова - Славська, Г. Балл, І. Кон, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.), розглядаючи асертивність, роблять наголос на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності, навчанню молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, здатності долати труднощі [14; 173]. За такої характеристики асертивність набуває здатності незалежності від зовнішніх впливів і оцінок. Учені вказують на те, що категорія асертивності схожа за значенням з такими поняттями, як самоствердження, адаптивність, високий рівень самоконтролю, стабільність, стійкість, утвердження себе в соціумі.

І. Зінов'єва і В. Ромек зазначають у своїх роботах, що, не маючи такої риси як упевненість у собі, суб'єкт, який приймає рішення, поступається зовнішньому психологічному впливу, тиску і здатний легко відмовлятися від деяких власних принципів, ідеалів, ціннісних орієнтацій і поглядів. Асертивність, на думку авторів, здебільшого супроводжує процес аналізу, осмислення, критичності, і, таким чином, це багато в чому вказує на когнітивний характер даного психологічного утворення.

Вітчизняна та зарубіжна (переважно американська) соціальна практична психологія спрямована на отримання результатів досліджень стосовно такої проблематики як вербальні та невербальні аспекти асертивної поведінки [137]. Так, у науковій літературі, починаючи з 90-х років, з проблеми соціально-психологічного тренінгу та груп активного соціально-психологічного навчання (АСПН), що йде від робіт Л. Петровської, В. Большакова, Ю. Ємельянова, М. Мелібруда, Т. Яценко та інших, також є низка робіт, присвячених дослідженню особливостей невербального спілкування у впевнених і не впевнених людей. У зазначених роботах описується специфіка міміки, жестів, пози, постави, ходи та інших його компонентів. Відповідно дана тематика широко аналізується в літературі з опису технології навчання впевненої поведінки та формуванню високого рівня асертивності [57; 133].

Остання розглядається в контексті таких дефініцій, як конфронтація, протистояння, агресія, маніпуляція, активна соціально-психологічна позиція, соціальна роль, стиль керівництва, тактика поведінки при веденні переговорів тощо. При цьому низка авторів розуміє впевненість як психічний стан людини, називаючи його психологічною характеристикою таких філософсько-релігійних феноменів, як віра та істина.

Впевненість ставиться за своїм значенням в одну низку з поняттям «...глибокого переконання людини в чому-небудь» [137] і є наслідком осмислення і рефлексії людиною власного внутрішнього досвіду [65].

Низка авторів досліджували в рамках необіхевіоральної парадигми безпосередньо поведінкову складову асертивності і, здійснивши її

психологічний аналіз, описали зовнішні прояви асертивної поведінки, виділивши такі її складові, як «уміння відповідати без заминки», говорити «досить голосно і природним для себе тоном» [65; 71] та інші параметри.

Представники необіхевіоризму (А. Бандура) розуміють поведінку як внутрішній стан, який пов'язаний із зовнішніми проявами, із саморегуляцією, основне завдання якої – забезпечити самоефективність [204]. У вивченні асертивної поведінки основна увага приділяється розвитку поведінкових навичок, поведінкових моделей і стереотипів соціально-психологічних дій у соціально-значущих ситуаціях. На думку А. Бандури, впевнені у собі люди здатні до швидкої адаптації в невизначених ситуаціях, уміють прогнозувати результати майбутніх дій. Позитивна асертивність, як компонент суб'єктності, реально проявляється у підприємливості людини при наявності свободи дій в межах законів соціуму та дотриманні правових та етичних норм.

Отже, особистість з асертивною поведінкою характеризується, перш за все, впевненістю у собі, у своїх здібностях, своєму призначенні, відчутті внутрішньої свободи, що дає їй можливість чітко планувати дії, можливість адекватно оцінювати, що відбувається навколо неї.

У суміжних дисциплінах і політичних науках дослідниками зазначається, що впевненість якраз найменше характеризує в цілому представника нашої вітчизняної ментальності (в минулому радянської людини). Впевненість – це швидше проблема для суб'єкта, що представляє пострадянський простір, що ще раз підкреслює актуальність даної тематики та її перспективу.

Автори відзначають, що впевненість не є традиційною, класичною рисою характеру, домінуючою в структурі так званого національного характеру (Г. Гачева), що описує слов'янську ментальність. У цілому наявність такої особистісної характеристики пов'язують з досягненням успіху, перемогою, подоланням якихось суб'єктивних або об'єктивних труднощів. Відзначимо, що успіх – відносно нова в психологічному плані і мало досліджена у вітчизняній науковій літературі проблема, і у вітчизняній психології успіх не був представлений як компонент, взаємопов'язаний з досліджуваною нами

проблематикою, у той час як у західній і американській психології саме успішність особистості та її престижність (презентабельність) – результати розвитку такої характеристики як асертивність [144].

У парадигмі, що називається суб'єктною психофізикою, асертивність розглядається як перспективний напрям. Там основний акцент робиться на таких її характеристиках як *активність та індивідуальність* суб'єкта у процесі вирішення психофізичного завдання. Автори, які розглядають дану проблематику, виділяють когнітивну і особистісну складові впевненості, показники сенсорного розвитку. У дослідженнях вітчизняних авторів показані результати, виявлені у ряді досліджень механізмів формування, розвитку особистісної впевненості, набуття навичок упевненості в собі. Найбільш часто застосовувалася у дослідженні даного феномену парадигма вивчення «реалізму». Впевненість та асертивність у даних роботах частіше представлена як особистісна характеристика або її стан.

У роботах соціальних філософів, політологів і соціологів, що розглядають дану проблематику, акцентується увага на впевненості як визначальній, вирішальній домінуючій особистісній якості при вирішенні складних проблем і індивідуальних та колективних екзистенціальних, моральних і соціальних завдань. Підкреслюється інтрапсихічний (внутрішній) аспект цієї властивості (якості) особистості, тобто частіше асертивність розуміється як впевненість у собі. Цю якість в окремих роботах пов'язують з поняттями, що пояснюють психологічні аспекти влади, впливу, харизми. У той же час низка авторів вважає надійним взаємозв'язок таких понять, як впевненість і точність, правильність (у прийнятті рішень, розгляді проблем та ін.) [141; 142; 145].

Як методологічне поняття асертивність розглядається в антипсихіатричній онтологічній концепції Р. Лейнга, де йдеться про типологію т.з. «онтологічно впевненої» («вкоріненої» в бутті) і «онтологічно невпевненої» – «не вкоріненої» у власному існуванні особистості. Датський психіатр представляє асертивність як одну з найважливіших, фундаментальних характеристик людини, що відповідає за психічну збереженість і психологічне

здоров'я особистості. Цьому феномену в даній психотерапевтичній теорії надається особливий методологічний статус стрижневого інтегративного особистісного утворення, що грає вирішальну роль в екзистенції особистості. «Така спочатку онтологічно захищена особистість буде зустрічати всі соціальні, етичні, духовні, біологічні мінливості життя з почуттям, в основі якого непохитна впевненість у своїй власній реальності й ідентичності, а також у реальності й ідентичності інших людей» [96, с 67].

Таким чином, асертивність є базовою, початковою рисою, завдяки якій індивід має можливість справлятися з власними проблемами і в цілому розвиватися, стверджуючи власну самість. Роблячи у своїй роботі [96] акцент на опис різних типів невпевненої особистості, Р. Лейнг постулює феноменологічний принцип невтіленого, помилкового «Я», який у результаті призводить до важких клінічних наслідків – психотичних зривів і шизофренії. Поняття асертивності та впевненості у даній концепції не диференційовані.

Можна констатувати, що, на думку дослідників, асертивність, перш за все, виявляється, і її можна чітко спостерігати, в міжособистісних взаєминах людей, у спілкуванні і взаємодії. Відповідно до цього можна констатувати, що асертивність – це впевнена і відповідальна поведінка (підкріплена конкретними вчинками) суб'єкта в соціумі та суспільстві, яка базується на так званих гуманістичних цінностях і нормативах, регулюється внутрішньою суб'єктивною системою норм і правил поведінки. Ми звертаємо увагу на те, що у даній дефініції відкидається егоїзм, марнославство, самолюбство, неадекватні амбіції, агресія, маніпуляція і все те, що відомий гуманіст Е. Фромм називав поведінкою, заснованою на «світогляді володіння» [184].

Таким чином, з огляду на вищесказане, ми зазначаємо, що універсальними характеристиками асертивності особистості виступають такі риси як *стійкість, індивідуальність прояву, когнітивна цілеспрямованість (спрямованість на успіх), незалежність, адаптивність*. Визначальними характеристиками асертивної особистості є її *когнітивна спрямованість та адаптивність*, що передбачає усвідомлений вибір, розуміння та вибірковість

ставлення до навколишнього середовища, здатність протидіяти стресовим ситуаціям. Найбільш близькою до асертивності категорією у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях є поняття «впевненість».

У нашому дослідженні впевненість позначається як інтегративна характеристика поведінкової (конативної) складової асертивності. Впевнену особистість ми презентуємо як суб'єкта з високим рівнем прояву асертивності, що спостерігається, переважно, у відкритих комунікаціях та характеризує активну включеність (часто демонстративну) у діяльність.

1.2 Проблема асертивності особистості у психологічних дослідженнях

Здійснюючи теоретичний аналіз проблеми асертивності у вітчизняних та зарубіжних школах психології розвитку, ми неминуче стикаємося з різними, часто полярними, поглядами на природу її походження та специфіку формування. Проблема асертивності вивчалася не тільки зарубіжними авторами, а й вітчизняними, починаючи з середини ХХ століття. Так, у цілому в роботах зарубіжних психологів асертивність більшою мірою пов'язана з такими соціально-психологічними категоріями, як *успішність особистості, незалежність, самотійність, цілеспрямованість*. У наукових працях вітчизняних психологів це поняття частіше можна зустріти в контексті і взаємозв'язку з такими поняттями, як відповідальність, особистісна позиція, моральна переконаність, уміння протистояти груповому тиску. Відповідно, у першому випадку асертивність переважно виступає за семантикою як поведінковий компонент особистості, у другому – як смисловий, і отже – внутрішньопсихологічний. Правомірність вищевикладеного підтверджується, на нашу думку, теоретико-методологічною рефлексією та аналізом основних підходів до формування асертивності як соціально-психологічної якості особистості в зарубіжній та вітчизняній психологічній традиціях.

У роботах зарубіжних авторів з дослідження становлення асертивності основна увага приділяється розвитку вищевказаних поведінкових навичок,

моделей дій і стереотипів у соціально-психологічних ситуаціях. Численні зарубіжні психологічні програми [85] активного соціально-психологічного навчання пропонують різного роду тренінги, спрямовані, в першу чергу, на навчання асертивній (впевненій) поведінці. У сучасній вітчизняній психології основний акцент при розгляді даної проблеми розвитку та формуванні асертивності приділяється роботі з мотиваційною та ціннісно-сисловою сферою особистості.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової і науково-практичної літератури з даної проблеми показав, що значно частіше наукові розробки присвячені питанням аналізу полісемантичності впевненості [145], але й досі немає однозначного визначення як даної властивості особистості, так і близького за значенням, однак іншого за модальністю поняття асертивності та його розвитку. Компоненти, які відносяться (або складають окремий параметр) до феномену асертивності, вивчаються в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів, як правило, ізольовано. Перед нами ж стоїть завдання вивчити її цілісну структуру і виявити взаємообумовленість та взаємозв'язок її компонентів.

У тому чи іншому вигляді проблему асертивності, довіри до своїх здібностей і до себе можна виявити практично в будь-якій психологічній теорії, яка так чи інакше стосується психології особистості. Той факт, що люди відрізняються за ступенем впевненості в собі, цілком очевидний. Саме поняття «впевненість» існує в більшості мов світу, в деяких зустрічається кілька слів для позначення цієї якості особистості. Однак як психологічне поняття «асертивність» з'явилося у психологічній літературі порівняно недавно в зв'язку з завданнями психологічної корекції та психотерапії [29].

Експериментальному психологічному вивченню впевненості передували різні практики «тренінгу асертивності» в психотерапевтичних кабінетах і медичних центрах неврозів та інших психологічних проблем [40]. Позаяк, деякі дослідники, обговорюючи проблему асертивності у зв'язку з тривожністю і агресивністю, часто вказують, що грань між упевненістю і агресивністю

мінімальна, а прояв поведінкових параметрів даних властивостей іноді неможливо диференціювати без застосування спеціального психодіагностичного інструментарію. Інші автори вважають, що впевненість займає місце серед полюсів таких якостей, як вже відзначені, агресивність і тривожність, а також невпевненість [127]. Існує також точка зору і про те, що агресивність і невпевненість є двома різними формами прояву відсутності впевненості. При цьому нереалізована в зовнішній взаємодії енергія переноситься всередину або обертається проти інших у формі агресивності [155]. Більша частина дослідників все ж вважає агресивність і невпевненість двома різними властивостями особистості, зокрема, саме для асертивної поведінки не характерною є агресивність та маніпуляція.

Можна виділити кілька підходів у вивченні асертивності: поведінковий, емоційно-експресивний і суб'єктно-особистісний. *Поведінковий підхід* пропонує точку зору, згідно якої прямо протилежна впевненості якість – невпевненість – це своєрідна реакція на відсутність адекватних способів поведінки, які покликані забезпечити поведінку індивіда в поєднанні з ригідністю і вузькістю широкого репертуару поведінкового інструментарію, тобто специфічна відсутність навичок в реалізації впевненості [132]. Так, до переліку необхідних соціально-психологічних навичок у структурі поняття асертивності відносять низку параметрів, що мають конкретні зовнішні прояви (поведінкові конструкти): це, перш за все, вміння відкрито говорити про свої бажання і вимоги, установка щодо можливості продемонструвати співрозмовнику відмову в чомусь або готовність відкрито говорити про свої почуття, вміння встановлювати контакти, вступати в розмову і завершувати її.

Також є низка досліджень, які показують, що невпевненість може проявлятися на різних етапах реалізації окремих дій і поведінки в цілому, при постановці мети, під час планування дій і при їх виконанні, а також при оцінці результатів цих дій. Невпевнену поведінку в цілому ряд авторів пов'язує з неясними формулюваннями цілей поведінки, нереальними і неадекватними постановками завдань, нереалістичними домаганнями суб'єкта дії,

неадекватною оцінкою результатів власних дій і вчинків, невмінням використовувати позитивні наслідки для підкріплення, а також недостатньою корекцією своїх планів на основі минулого негативного досвіду [155].

Суб'єктно-особистісний підхід постулює важливу роль індивідуальних настанов, самооцінок і оцінок інших людей у становленні впевненості [18]. Так, Р. Зигмунд відзначає істотну роль самооцінок і настанов у реалізації впевненої поведінки. На його думку, негативні самооцінки і установки типу: «Я з цим не впораюся», «Це понад мої сили» та ін. гальмують впевнену поведінку. Закріплюючись, вони знижують довіру до себе і сприяють розвитку невпевненості особистості [27]. Отже, впевнена поведінка багато в чому залежить від позитивної оцінки суб'єктом своїх власних можливостей, які необхідні для досягнення значущих цілей. Вона складається з позитивного досвіду вирішення практичних завдань, оцінки результатів власних дій і зовнішньої оцінки з боку значущих людей.

Емоційно-експресивний підхід у вивченні впевненості сформульований А. Солтером, який говорив, що «причиною невпевненості може бути переважання процесів гальмування над процесами збудження, які призводять до формування «гальмівної» особистості, нездатної до відкритого і спонтанного вираження почуттів, бажань і потреб, що, зрештою, ускладнює контакт з іншими людьми» [213, с. 102]. На основі отриманих результатів, А. Солтер виділив шість основних параметрів, що характеризують асертивність – емоційність мовлення, відкритість і відверте вираження почуттів; експресивність у поведінці і мовленні, а також прояв почуттів у невербальній сфері, вміння протестувати і висловлювати свою думку без огляду на оточуючих, рідкісне використання невизначених формулювань і часте вживання займенника «Я», виключення самоприпинення і готовність вислуховувати похвалу на свою адресу, спонтанність вираження своїх почуттів і потреб [6].

Пізніше один з його учнів і співробітників, відомий психотерапевт Дж. Вольпе показав, що істотну роль у виникненні невпевненості відіграють

емоції і, зокрема, соціальний страх. Він проявляється в різних формах і різних ситуаціях: страх критики, страх бути відкинутим, страх опинитися в центрі уваги, страх виявитися неповноцінним, страх начальства, страх нових ситуацій, страх пред'являти претензії і відмову у вимозі, страх сказати «ні» і т. д. Соціальний страх, зазвичай, асоціюється з конкретними ситуаціями і підкріплює сам себе. Він знижує шанси на успіх, неуспіх, в свою чергу, посилює страх і невпевненість у наступних діях [6].

Асертивність розглядалася також у контексті загальнопсихологічного аналізу поняття «впевненість» у зв'язку з проблемою прийняття рішення суб'єктом. Результати цих робіт виявили існування двох опосередковано пов'язаних між собою джерел формування впевненості у людини:

- стійкі утворення особистості – ставлення;
- оцінка ситуації взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем.

Незважаючи на різноманіття підходів до феномену «впевненість», виділяють два основних положення в розумінні цього конструкту, що склалися як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, і відповідно – два напрями досліджень у цій галузі: впевненість у правильності своїх суджень і впевненість у собі. Так, наприклад, І. Вайнер називає їх ситуативною та особистісною упевненістю відповідно. Він вважає, що вони взаємопов'язані і є формами суб'єктивної впевненості. На його думку, при потраплянні в конкретну ситуацію формування суб'єктивної впевненості відбувається, з одного боку, завдяки досвіду, вже наявного у людини, з іншого – завдяки системі відносин, що склалися до даної ситуації. Цей досвід і ставлення І. Вайнер дуже умовно назвав суб'єктивним фоном. Згідно з його думкою, можливі поєднання високої особистісної впевненості, в свою чергу, як з високою, так і з низькою ситуативною впевненістю. Цікаво, що для досягнення високої ефективності оптимальним є співвідношення високої особистісної та низької ситуативної впевненості [28].

Впевненість у судженнях зазвичай сприймалася як характеристика процесу прийняття рішення. «Вона являє собою системне психічне утворення,

яке виконує такі функції: когнітивну – рефлексія суб'єкта про отриману інформацію, свої знання, ймовірнісний прогноз правильності рішень; регулятивну – переживання і стан, що пов'язаний з цими процесами і впливає на латентність і результат рішення (прийняття тієї чи іншої гіпотези в залежності від прогнозу їх правильності) і когнітивно-регулятивну – оцінка правильності рішення» [5, с. 190].

Стосовно такого поняття, як упевненість в собі, то багато даних було отримано в контексті дослідження інших психічних явищ, у тому числі і через це впевненість у собі в різних психологічних дослідженнях також характеризується по-різному. Наприклад, Дж. Вольпе використовував цей конструкт як показник відкритості особистості у стосунках з іншими людьми, К. Ліberman – «як здатність до самовираження», А. Лазарус – «як звичку до емоційної свободи» [88, с. 87]. А. Річ і Г. Шредер дали таке визначення впевненості в собі: це «... здатність шукати, підтримувати чи посилювати підкріплення в міжособистісній ситуації, завдяки вираженню почуттів чи бажань, коли таке вираження пов'язане з ризиком не тільки втратити підтримку, але і бути покараним» [82, с. 143].

І. Скотнікова розглядає впевненість у собі як специфічну самооцінку, вимірювану за трьома показниками: величиною, ступенем стійкості і ступенем адекватності. З цієї точки зору впевненість виступає як висока стабільна самооцінка, що відноситься одночасно до операціонально-технічної та ціннісної стороні власного «Я». «Характеристики самооцінки зберігають величину і стійкість і тоді, коли йдеться про рівень домагань, особистісний стандарт досягнення і прогноз досяжності результату, що формується на їх основі, перетворюючись, таким чином, в установку на себе» [163, с. 52-60]. Проблема асертивності розглядалась при дослідженні проблеми «Я»-концепції. Виділяють три аспекти «Я»-концепції, пов'язані з таким показником асертивності як упевненість. Перший з них – самовідповідність, тобто відповідність здібностей і якостей суб'єкта його мотивам і цілям, а також відповідність «Я»-ідеального і «Я»-реального особистості.

Другий аспект – це внутрішня узгодженість та інтегрованість складових «Я»-концепції, відчуття безперервної самоідентичності та єдності власного «Я». Третій аспект «Я»-концепції, пов'язаний з упевненістю, стосується оцінки рівня своїх можливостей у порівнянні з іншими людьми і труднощами прийнятих і вироблюваних цілей [163]. Головний висновок цих досліджень полягає в тому, що впевненість виникає як цілісна особистісна характеристика за умови, що певна «Я»-концепція здатна інтегрувати цю якість. Автори стверджують, що «Я»-концепція побудована на чіткій ієрархії, високоінтегрована і безконфліктна, не знаходиться в суперечності з загальною ціннісною системою особистості, актуалізує впевненість у формі процесу асертивності [163].

Р. Ульріх запропонував визначення впевненості, що відображає три аспекти: когнітивний, емоційний і поведінковий, які проявляються у взаємодії з соціальним оточенням. Під упевненістю в собі він розуміє здатність індивіда пред'являти вимоги і запити у взаємодії із соціальним оточенням і домагатися їх здійснення. [163]. На його думку, до впевненості належить також здатність дозволяти собі мати запити і вимоги (установки щодо самого себе), насмілюватися їх проявляти (соціальний страх і загальмованість) і володіння навичками їх здійснення (соціальними навичками).

В. Ромек та В. Висоцький розробили і сформулювали визначення впевненості незалежно один від одного, але ці визначення за змістом багато в чому ідентичні: «... впевненість в собі – це прийняття своїх дій, рішень, навичок як правильних, доречних (тобто прийняття себе)» [154, с. 126]. В якості ядра впевненості виступає генералізоване стабільне позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здібностей, що виявляється в соціальних ситуаціях, в яких опиняється індивід і які передбачають його особисту участь. В. Ромек зазначає, що важливим компонентом впевненості в собі є самооцінка індивідом власного поведінкового репертуару і віра в його ефективність. Також доведено зв'язок між вірою в самоефективність і впевненістю поведінки [154]. В його уяві впевнена поведінка – це культурно нормований репертуар навичок, що

забезпечує самореалізацію людини у відповідному соціальному середовищі. Особистий репертуар впевненої поведінки конкретної людини, з одного боку, визначається характеристиками соціально нормативної впевненої поведінки (уявлення в суспільстві щодо того, якими навичками повинна володіти впевнена у собі людина), з іншого – особистим поведінковим репертуаром і утворюється їх перетином [28].

Провідними особистісними детермінантами асертивності були виявлені такі базові структури, як мотивація досягнень, вольовий самоконтроль і тривожність, а соціально-психологічними детермінантами виступили прийняття себе, ініціатива і сміливість у соціальних контактах.

Представники біхевіорального напрямку розрізняють три класи проявів впевненості в собі: вираз позитивних почуттів, прояв негативних емоцій і вміння відмовляти у проханні. А. Лазарус, описуючи феномен впевненості в собі, виділив чотири чинники: здатність сказати «ні», здатність покликати на допомогу і звернутися з проханням, здатність висловлювати негативні і позитивні емоції і почуття і вміння ініціювати спілкування. Таким чином, біхевіористи прийшли до висновку, що відсутність або нерозвиненість тієї чи іншої здібності (уміння) призводить до зниження впевненості в собі. Тому зменшити або зняти бар'єри, що заважають людині бути впевненою у собі, можна за допомогою навчання її навичкам впевненої поведінки за допомогою відповідного тренінгу [88].

Були отримані деякі дані про необхідні умови формування впевненості. Н. Самоукіна в своїх дослідженнях виділяє впевнених осіб за характером застосовуваних індивідом засобів, адекватних певній ситуації [159, с. 141-151]. М. Кухарев також отримав дані, що «... впевненість в собі, перш за все, опирається на самооцінку власної діяльності, а не на зовнішню оцінку і передбачає відкидання критики» [87, с. 149].

Таким чином, упевненість в собі трактувалася через опис інших, суміжних з нею різних психічних явищ: це і здатність до самовираження, і висока стабільна самооцінка, і прийняття себе. В якості ядра впевненості

виступає самостійно вироблене стабільне позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здібностей.

А. Солтер – фахівець у галузі психотерапії, узагальнив свій досвід, спробував дати йому теоретичне обґрунтування. Посилаючись на теорію І. Павлова, він припустив, що причиною невпевненості може бути переважання процесів гальмування над процесами збудження, що призводить до формування так званої «гальмівної» особистості, нездатної до відкритого і спонтанного вираження своїх почуттів, бажань і потреб, обмеженої в самореалізації, яка внаслідок цього має труднощі в контактах з іншими людьми.

На основі свого клінічного досвіду А. Солтер виділив і описав шість характеристик здорової, упевненої в собі особистості: емоційність мови, що проявляється у відкритому, спонтанному і справжньому вираженню мовою всіх почуттів, які переживає індивід. Під цим А. Солтер розумів, по-перше, відкритість. З його точки зору, впевнена людина почуття «називає своїми іменами» і не змушує співрозмовника здогадуватися, яке ж саме почуття стоїть за її словами. По-друге, впевнена в собі людина виражає почуття спонтанно, тобто в ту мить, коли вони виникли. По-третє, упевнена людина говорить саме про ті почуття, які вона відчуває, не прагнучи приховати або «пом'якшити» прояви своїх як позитивних, так і негативних почуттів [213].

Далі він пише про експресивність і конгруентність поведінки й мови, що означає ясний прояв почуттів у невербальній площині і відповідність між словами та невербальною поведінкою. Психологи, що займаються вивченням асертивності та впевненості в собі, багато уваги приділяють вивченню особливостей невербальної поведінки упевнених у собі людей. Також виділяється вміння протистояти і атакувати, що виявляється в прямому і чесному вираженні власної думки, без огляду на оточуючих – це також характерно для впевненої поведінки.

Впевненим людям, на думку зазначеного автора, не властиве самоприпинення і недооцінка своїх сил і якостей, вони здатні без зніяковіння вислуховувати похвалу на свою адресу. Згадується в цій проблематиці і

здатність до імпровізації, тобто до спонтанного вираження почуттів і потреб, вона також характерна для впевнених у собі людей [213].

Дж. Вольпе виявив, що істотну роль у виникненні невпевненості відіграє соціальний страх, що його відчуває людина у певних ситуаціях. Одного разу виникнувши, він міцно асоціюється з певними соціальними ситуаціями і потім підкріплює сам себе. Страх «входження» в ситуацію знижує шанси на успіх, а неуспіх, у свою чергу, підсилює страх. Страх створює підґрунтя для невдач в соціальних ситуаціях, які спричиняють його, а невдачі ще більше підкріплюють страх. Проблема невпевнених в тому, що у них соціальний страх стає домінуючим почуттям, що блокує їх соціальну активність [там же]. Р. і Р. Ульріхи в складному експерименті з використанням факторного аналізу виявили, що почуття провини і сорому також відіграють істотну роль у виникненні невпевненості – поряд з дефіцитом навичок соціальної поведінки.

Асертивність вони розуміють як «... здатність індивіда пред'являти вимоги і запити у взаємодії із соціальним оточенням і домагатися їх здійснення» [156, с.141]. До характеристик асертивності відносять здатність дозволяти собі мати запити і вимоги (настанови щодо самого себе), насмілюватися їх виявляти і володіння навичками їх здійснення (соціальними навичками).

Так, одні дослідники розглядають асертивність як почуття. Цим особливо вирізняється переживання, відчуття і усвідомлення особистістю своїх можливостей у майбутніх діях [14]. Інші автори схильні ідентифікувати її як вольову якість. Так, В. Ромек виділяв загальні вольові якості, що поєднують і цементують: *рішучість, сміливість, ініціативність та наполегливість*. Такою загальною вольовою якістю ним названа впевненість. Він пише, що «... впевненість у своїх діях і можливостях має бути постійним компонентом волі спортсмена, без неї спортивна діяльність не може бути ефективною» [154].

І. Скотнікова виклала близьку позицію, де, говорячи про сміливість, вона підкреслює, що особистість може проявити сміливість на рівні психічних станів, ще не володіючи якістю сміливості, і що «... сміливість, як і інші вольові

якості, такі, як рішучість, упевненість, наполегливість, стає властивістю особистості, коли вона не пов'язана з тією або іншою конкретною ситуацією і стає генералізованим способом поведінки особистості у всіх ситуаціях, де потрібен виправданий ризик, щоб домогтися успіху» [163, с.141-151].

Аналогічної думки дотримується Є. Щербаков щодо впевненості як якості особистості. У нього є такі висновки, «... де увагу акцентовано на самооцінці особистістю своєї підготовленості, самооцінка можливостей є відносно постійним елементом структури особистості, оскільки вона базується на її якостях і властивостях, які в певний віковий період мають відносно стійкий характер» [196, с. 39]. Особистість, на його думку, переживає свої вольові якості. Як стан рішучості характеризує рішучість, так і переживання впевненості в повторюваних умовах утворює особистісну якість - впевненість. Однак, властивості та якості функціонують за допомогою психічних станів. Останні за своєю природою рухливі, залежать від життєвих обставин і можуть мати відносно стійке вираження [35]. Таким чином, між психічним станом особистості і вольовою якістю існує прямий логічний зв'язок, і впевненість розглядають як активний вольовий стан, який часто є однією з характерних рис людей із сильною волею.

І. Скотнікова вважає, що вольовий стан не тотожний волі і вольовим якостям, так як вольовий стан може бути пережитий і безпорадною людиною [163]. Н. Левітов присвятив главу в своїй книзі психічним станам в вольовій діяльності людини. Він говорить про стани вольової активності та пасивності, про рішучість і нерішучість, про впевненість і невпевненість, про «боротьбу мотивів» як складний і типовий вольовий стан і навіть про каяття [89, с. 16].

Є. Ільїн пише, що впевненість або невпевненість не є вольовими станами, які характеризують процес оцінки ситуації, прогноз успіху чи невдачі, тобто пов'язані з інформаційною стороною психічної активності людини, з її інтелектуальною діяльністю. «Невпевненість - це сумнів, упевненість - відсутність сумнівів у необхідності здійснення будь-якої діяльності або в тому, що станеться та чи інша подія» [70, с. 98]. Це ймовірнісна характеристика,

пов'язана з оціночною діяльністю людини, яка може, при значущості бажаного результату діяльності, викликати у людини певні стани (тривоги, рішучості-нерішучості, радісного передчуття і та. ін.), але сама станом не є [11]. Таким чином, такі властивості, як впевненість-невпевненість, є лише причинами, що викликають будь-який стан, і то не у всіх випадках.

О. Дашкевич згадував також про те, що неувпевненість може бути також і властивістю особистості, якщо в людини є неадекватна занижена самооцінка своїх можливостей або для неї характерні підвищена сугестивність, нав'язливість думок, емоційна нестійкість. А. Пуні вважав, що «впевненість являє собою компонент психічного стану, тривалість якого може коливатися в дуже значних межах (від секунд до багатьох днів). У стані психічної готовності він виділяє не просто впевненість, а тверезу впевненість в своїх силах» [175, с. 123].

Розглядаючи психічний стан мобілізаційної готовності, вчені схарактеризували його як досить стійкий, спрямовуючий свідомість людини на досягнення високого результату і готовність боротися з будь-якими труднощами під час майбутньої діяльності. При цьому психологічно мобілізаційний стан характеризується переведенням з довготривалої пам'яті в оперативну інформації, необхідної для ефективної діяльності, активізацією розумових процесів (прискоренням оперативного мислення), створенням у себе впевненості в успіху. Важливо при цьому, щоб впевненість не переростала в самовпевненість [21].

У свою чергу, наявність певної частки неувпевненості свідчить про адекватність відображення людиною труднощів майбутньої діяльності. У той же час, при завищеній або заниженій впевненості, як правило, неадекватність рівня домагань, які призводять до неповної мобілізації (в одному випадку через те, що людина не вважає за необхідне «викладатися», а в іншому випадку – тому, що вона вважає таку мобілізацію неможливою або марною) [2]. В. Лабунська також розглядає впевненість в собі як властивість особистості,

ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для неї цілей і задоволення її потреб.

Таким чином, у сучасній психології найбільш детально досліджена «поведінкова» основа впевненості в собі. Вивчаючи причини невпевненості в собі, А. Лазарус припустив, що «... причиною невпевненості в собі може бути недостатність способів поведінки, які повинні забезпечувати повноцінне оволодіння соціальною реальністю, ригідністю, і неадаптивність невеликої кількості поведінкових альтернатив» [88, с. 95]. Недолік навичок поведінки А. Лазарус назвав дефіцитом поведінки »і основою впевненості в собі запропонував вважати його відсутність. Він виділив чотири групи навичок, яких, на його думку, достатньо для повноцінної життєдіяльності, а, отже, і для впевненості в собі. Згідно його концепції, доросла людина повинна володіти:

- здатністю сказати «ні»;
- здатністю відкрито говорити про свої бажання і вимоги;
- здатністю відкрито говорити про свої позитивні і негативні почуття;
- здатністю встановлювати контакти, починати і завершувати розмову [88].

К. Роджерс зазначав, що саме впевнена поведінка виражається в умінні будувати стосунки в бажаному напрямку, наприклад, у спілкуванні зі значущими іншими і сторонніми, в умінні звернутися до них з проханням або відповісти негативно на їх прохання. Крім того, впевненість в собі веде до зростання самоповаги, а невпевнена у собі людина стримує почуття внаслідок тривоги, відчуття провини і недостатніх соціальних умінь [151].

Дж. Келлі склав перелік основних прав людини, які підтримують впевненість в собі: право бути самому, право бути незалежним, право на успіх, право бути вислуханим і сприйнятим всерйоз, право отримувати те, за що платиш, право мати права, наприклад, діяти в манері впевненої в собі людини, право відповідати відмовою на прохання, не відчуваючи себе винним і егоїстичним, право просити те, чого хочеш, право робити помилки і бути відповідальним за них, право не бути напористим [74].

Іншим підходом до опису впевненої поведінки є виділення Ландж і Якубовськи шести типів тверджень, що виражають упевненість в собі. Базовим твердженням є просте вираження почуттів, міркувань, думок і прав. Емпатичне твердження вказує на усвідомлення почуттів і позиції іншої людини.

Зростаюча впевненість у собі розвивається, на їх думку, поступово в асертивність, що є центральною властивістю особистості, ядром якої виступає впевненість, позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей і задоволення його потреб: від мінімально упевнених, таких, що відносно не вимагають зусиль, висловлювань – до більш категоричних тверджень.

Отже, асертивність почала цікавити психологів у середині 20-го сторіччя, коли вчені помітили зв'язок між проблемою невпевненості особистості в собі і наявністю неврозів та деяких психосоматичних захворювань.

Практика психотерапії невпевненості створила основу для низки теоретичних узагальнень і концепцій упевненості в собі. У результаті до початку 70-х років сформувалося уявлення про впевненість як про багатокомпонентну характеристику людини, що включає в себе певні емоційні, поведінкові і когнітивні компоненти.

Єдиного визначення асертивності, яке б поділяла більшість дослідників, на сьогодні немає. Більшість зарубіжних психологічних словників та енциклопедій обмежується описом різних підходів до дослідження проблем, так чи інакше пов'язаних з упевненістю. Ні однозначного і чіткого визначення, ні структурного розуміння і формулювання цього поняття поки що не існує. Є лише уявлення різних психологів з приводу цієї категорії, і ці визначення взаємопов'язані з підходом, якого дотримуються самі автори тих чи інших теорій і концепцій.

Одним з найбільш часто використовуваних визначень асертивності є, як уже згадувалося вище, уявлення про те, що асертивність – є центральна властивість особистості, ядром якої виступає впевненість, позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих

для нього цілей і задоволення його потреб. Це полікомпонентне особистісне утворення, що має різні, множинні внутрішні і зовнішні форми прояву і включає основні поведінкові, емоційні і когнітивні характеристики впевненої в собі людини. Також видається можливим констатувати, що в даний час асертивність можна розглядати як почуття, стан, якість та (або) властивість особистості.

Аналіз наукової літератури показав, що в тому чи іншому вигляді проблему впевненості в собі, довіри до себе і до своїх здібностей можна виявити в багатьох теоріях, що так чи інакше стосуються психології особистості. Однак, як психологічне поняття (категорія) – «асертивність» з'явилося порівняно недавно у зв'язку з завданнями психологічної корекції та психотерапії.

Таким чином, асертивність є комплексною характеристикою особистості, що включає в себе емоційний (позитивні почуття при перемозі над своїми сумнівами, самоствердженні, задоволеності результатами діяльності та ін.), поведінковий (набір певних, ефективних в різних соціально-психологічних ситуаціях навичок впевненої поведінки), когнітивний (процеси самопрезентації, настанови, компоненти «я»-концепції), а також ціннісний компоненти (соціальність, зрілість).

Під упевненістю в собі, як поведінкової характеристики асертивної особистості, розуміється здатність індивіда пред'являти вимоги і запити до себе і інших у взаємодії із соціальним оточенням, а також домагатися їх ефективного здійснення.

1.3 Особливості розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації

Проблема розвитку асертивності як складного, багатоаспектного комплексного особистісного утворення була розглянута в структурі основних теоретичних положень сучасної психології. У цьому плані, перш за все, має

значення принцип вивчення основних закономірностей психічного та особистісного розвитку через діяльнісне опосередкування [22; 95; 179; 180; 181]. Класики психологічної науки у своїх працях довели, що ефективний психологічний вплив з метою розвитку чи корекції будь-якого психологічного явища можливий лише в умовах суспільно корисної діяльності. Розвиток асертивності, на нашу думку, тут не є винятком. Більшість радянських і сучасних вітчизняних психологів і педагогів при дослідженні складних психологічних феноменів вважають за необхідне обов'язкове врахування основних принципів розвитку психіки у поєднанні із загальними закономірностями підліткового віку, однак, має місце міркування щодо необхідності нових досліджень у сучасних соціально-психологічних та економічних умовах розвитку суспільства.

Особливості проявів асертивності надзвичайно різноманітні. Особливо це стосується сучасних підлітків, асертивність яких опосередкована такими детермінантами, як мотиви самоствердження, ціннісні орієнтації референтної групи, типові ідеали та інтереси групи чи субкультури, в яку включений підліток. Різкі соціально-економічні перетворення в країні не могли не позначитися на колективній психології представників різних вікових груп. У першу чергу це, як відзначають дослідники [154; 163], торкнулося найбільш чутливих у плані інтроєкції типових форм соціальної поведінки підлітків.

Слід зазначити, що *наслідування* і мало усвідомлене запозичення як найбільш характерні для підліткового віку механізми інтроєкції соціального досвіду (в тому числі асертивності) залишилися, однак на зміну найбільш відомим і передбачуваним джерелам, причинам та іншим детермінантам засвоєння форм прояву асертивності прийшли інші чинники, що формують специфіку асертивної поведінки підлітків. До останніх, насамперед, належать: поведінка авторитетного вчителя, образ літературного героя, стандартне романтичне кліше, ідеалізований образ «із дитинства» тощо.

Ш. Амонашвілі своїм практичним досвідом педагогічної роботи та досліджень доводить, що навчальна діяльність підлітків повинна

організовуватися як один із видів суспільно корисної діяльності. Якщо ж цього не відбувається, то діти, вступаючи в підлітковий вік, починають відчувати незадоволеність навчальною діяльністю, в їх ставленні до неї відбувається різкий спад. Саме на цьому важливому психолого-педагогічному моменті, на думку вченого, варто було б зосередити увагу дослідників, розкрити механізми оптимізації пізнавальної і соціальної активності підлітка.

Як відзначають у своїх фундаментальних дослідженнях Д. Фельдштейн зі співавторами – «виявлено, що більш ніж у третини підлітків, не включених до розгорнутої системи суспільно корисної діяльності, переважають мотиви самоствердження і прагматичної вигоди; у такої ж кількості підлітків орієнтація на групу виявляється дієвішою від орієнтації на суспільну користь. Таким чином, у значної кількості дітей колективістична мотивація виявляється несформованою. Аналогічні дані отримані і при дослідженні соціальної активності підлітків, що прямо вказує на те, в якому напрямку важливо розвивати комплексну роботу психологів і педагогів» [177, с.123].

Асертивність, у будь-якій своїй формі прояву, чи то якість особистості, чи психічний стан у підлітковому віці, має вирішальне значення у зв'язку з тим, що, як зазначає низка авторів, у них здійснюється перехід до такої спільної форми діяльності в колективі (як на формальному, так і на неформальному рівні), як спілкування. Взаємодія та спілкування з однолітками стає архіважливим, а тому асертивність набуває ключового значення. На разі зростання вибіркової спілкування, оскільки настає період формування такого виду, як інтимно-особистісне спілкування (О. Леонтьєв, Г. Андрєєва, М. Бобнєва тощо). Асертивність у цьому контексті відіграє роль не тільки регулятора її специфіки, але фактично виступає головною причиною загальної успішності (престижності) підлітка в очах однолітків і референтних людей (особливо у стосунках з протилежною статтю).

Таким чином, зростаюча асертивність підвищує статус підлітка в групі, невпевненість сприяє тому, про що пишуть вітчизняні автори: «Негативні наслідки низького статусу в шкільному класі широко відомі: це зниження

референтності класу, що відкриває доступ асоціальним впливам, невротизація школяра, виникнення помисливості, тривожності, агресивності тощо» [177, с. 8]. Вітчизняні автори відзначають, що впевненість починає посідати провідне положення в структурі стосунків антипатії і симпатії та формування референтності і значущості підлітка в групі [80].

Незважаючи на об'єктивну недиференційованість і відсутність верифікації результатів дослідження, детермінант статусу підлітка, фахівці в області підліткової психології, що проводили дослідження в радянський період і на початку 90-х років, відзначають вирішальну роль взаємин у колективі і власне рівень розвитку останнього, як фактору статусу підлітка в групі. З огляду на це очевидно стає роль спільної діяльності, спільних ціннісних орієнтацій, інтересів і власне міжособистісних стосунків у контексті розвитку асертивності в даному віці. Як вказує більшість психологів, розвинена комунікативна компетентність і певні якості особистості (серед них і асертивність) – важливий фактор ставлення до підлітка [154; 163].

Як відзначають у своїх роботах сучасні вітчизняні фахівці, для формування впевненості як властивості особистості, по-перше, необхідно підвищувати усвідомлення підлітком власних досягнень і успіхів. Окрім того, останнє має бути «закріплене» у свідомості підлітків за допомогою вмілих впливів і дій дорослого. Вчені відзначають також значущість факту взаємних оцінок підлітків (учнів) та оцінку їх авторитетним учителем, тобто асертивність та спеціальні психолого-педагогічні заходи стимуляції рефлексії, усвідомлення успішності (власної значущості) йдуть паралельно. Н. Максимова визначає, що система взаємних оцінок дозволяє включити у виховний процес найважливіший фактор – самооцінку підлітком своєї діяльності та оцінку результатів цієї ж діяльності його однокласниками. Необхідність взяти на себе роль оцінювача (а не тільки бути оцінюваним) спонукає учня до активного пошуку еталонів цієї оцінки, до об'єктивного аналізу діяльності однокласників. Асертивність безпосередньо і очевидним чином взаємопов'язана з соціальним розвитком особистості і, як відзначає Н. Максимова, посиляючись на праці

Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва та ін., обумовлюється лише когнітивним розвитком (інтелектуальною зрілістю).

Прояв асертивності також тісно пов'язаний з індивідуально-суспільною сутністю потребово-мотиваційної системи, що формується в даному віковому періоді, де провідне становище займають мотиви самооцінки і самовираження, потреби в індивідуальному розвитку та самовдосконалення, «... для завоювання певної позиції стосовно товаришів, ствердження свого «я», вироблення рис характеру, необхідних для самостійного життя» [177, с. 98].

Асертивність і самооцінка є, на думку більшості фахівців вікової психології, поняттями-синонімами, і невпевненість як антипод і антонім (за семантикою) асертивності, формується саме з причини виникнення своєрідної розбіжності між прагненнями підлітка, пов'язаними з усвідомленням своїх можливостей, ствердженням себе як особистості і статусом дитини-школяра [177]. Останнє якраз і викликає зниження рівня самооцінки, побудову самооцінки за так званим «негативним типом» тощо. Д. Фельдштейн зазначає, що «навіть у порівнянні з початком 70-х рр. з'явилося на 20-25 % більше підлітків, у яких превалює негативна самооцінка, що впливає на загальний життєвий тонус дітей. Чітко проявляється неприйняття оцінок дорослих, незалежно від їхньої правоти. Причина криється, перш за все, у відсутності належних умов для задоволення загостреної потреби підлітка в суспільному визнанні, що обертається штучною затримкою особистісного самовизначення, до появи різного роду підліткових компаній, неформальних груп. Саме у процесі стихійно-групового спілкування стійкого характеру набувають ті моменти у поведінці окремих підлітків, що турбують суспільство: агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, замкнутість [177].

У старшому підлітковому віці, коли формується так звана «оперативна самооцінка», як специфічне новоутворення особистості, асертивність або вкорінюється і стає системною, або набуває ситуативного характеру [180; 181]. Асертивність розвивається і активно проявляється, на думку деяких авторів, у залежності від того, вдається чи не вдається підлітку втілити в реальне життя

так звані мотиви корисності та значущості, що формуються на цій віковій стадії. Таким чином, у підлітковому віці існує стійка тенденція до самостійності, самоствердження, самореалізації, що веде до зміцнення і поглиблення прагнення особистості брати участь у суспільно корисних справах, які забезпечують зайняття соціально значущої позиції [180].

Включаючи в асертивність такі психологічні утворення, як потребу у відстоюванні своєї думки, волю і терпимість (толерантність), автори відзначають, що асертивна особистість характеризується свідомістю, рефлексією власних переживань, уявлень і думок. Крім цього, є низка якостей гуманістичного: позитивне ставлення до інших, адекватна самооцінка, емпатія.

Дослідження сучасних вітчизняних та пострадянських авторів дозволяють констатувати, що, перш за все, у підлітковому віці у звичайній системі соціалізації, асертивність проявляється у таких якостях, як наполегливість, рішучість, сила волі, впевненість у собі [113]. Дослідження також свідчать про те, що будь-який підліток, де б він не проживав та навчався, проявляє свій пізнавальний досвід, здібності та інтереси. Він проявляє вибірковість у пізнанні світу, емоційно-особистісне ставлення до навчальних предметів. Необхідно підкреслити суб'єкт-суб'єктну детермінацію асертивності підлітка. Серед суб'єктних якостей важливими є рефлексія, самоаналіз, прийняття відповідальних рішень, здатність навчати себе, ініціативність, прагнення до співробітництва, саморегуляція, контроль і самокорекція [134].

Структура асертивності як полікомпонентної інтегрованої особистісної якості представлено в структурній моделі (рис. 1.1).

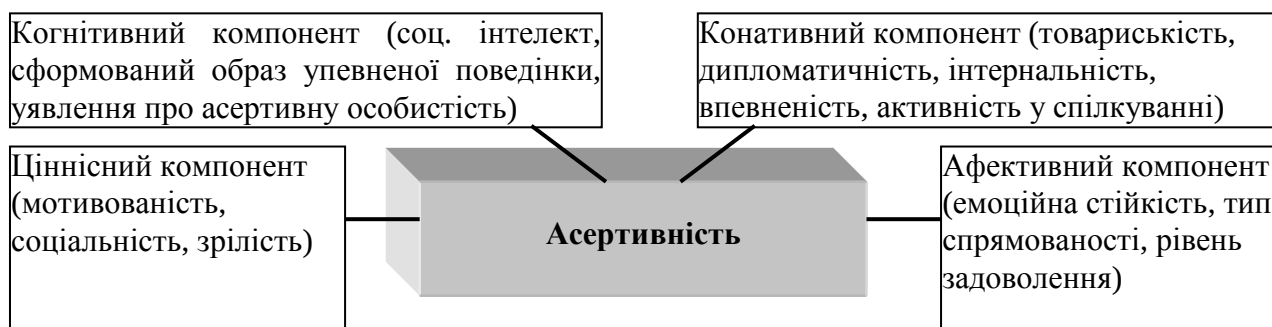


Рис. 1.1. Компоненти асертивності підлітків

До структурних характеристик підліткової асертивності відносяться: уявлення про асертивну поведінку, незалежність суджень (когнітивний компонент), задоволення собою, комунікативну спрямованість (афективний компонент), зрілість, соціальну адаптивність (ціннісний компонент), впевнену поведінку, адиктивну незалежність (конативний компонент). На основі структурно-функціонального підходу підліткову асертивність представлено як системну полідетерміновану особистісну якість, що має афективно-когнітивну природу, комунікативну спрямованість та характеризується такими соціально-психологічними властивостями як впевненість у собі, комунікативна спрямованість, незалежність та соціальна адаптивність.

1.4 Шляхи соціалізації особистості у підлітковому віці

Проблема впливу соціального середовища на особистість дитини завжди була у полі досліджень психолого-педагогічної науки. Вчені зазначають, що термін «соціалізація» означає сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює та відтворює певну систему знань, норм, цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Соціалізація – це процес входження індивіда до різних спільнот, колективів і груп людей шляхом виховання та навчання. Соціальна діяльність (праця, спілкування, пізнання, гра навчання) є головним чинником соціалізації [78].

Зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів, з іншого – ставленням індивіда до оточення. В цьому плані процес соціалізації можна схарактеризувати як поступове розширення індивідом сфери його спілкування і діяльності, завдяки набуттю соціального досвіду, як процесу розвитку саморегуляції і становлення активної життєвої позиції [108].

Для більш чіткого розуміння сутності соціалізації особистості доцільно уточнити ще декілька понять. Поняття «соціалізація» є більш конкретним у порівнянні з поняттям «соціальний розвиток», у тому розумінні, що воно

виражає процес становлення у людини тих властивостей, які обумовлені історичним типом соціальної системи, в якій живе людина. Соціалізація – це процес, який детермінується конкретними соціальними умовами, його не можна вважати завершеним на якомусь етапі життєдіяльності людини. Соціалізація, як і соціальний розвиток, охоплюють все життя людини.

Соціалізація адаптує та інтегрує підлітка в суспільство, завдяки засвоєнню ним соціального досвіду, цінностей, норм, настанов. Варто відмітити, що цілі й задачі соціалізації багато в чому збігаються з цілями і задачами виховання, оскільки останнє є цілеспрямованою формою соціалізації.

Поняття «соціалізація» відрізняється від поняття «формування особистості» тим, що воно відображає більш універсальні процеси становлення і розвитку особистості у порівнянні з поняттям «формування». В той час як поняття «формування особистості» відображає процес становлення і розвитку особистості під кутом зору складання, набуття зрілості її особистісних рис, поняття «соціалізація» фіксує не тільки процес становлення, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда.

Для розуміння безперервності соціального розвитку особистості важливим є розрізнення понять «соціалізація» і «соціалізованість». Останнє В. Москаленко визначається [107] як відповідність людини соціальним вимогам, які пред'являються до даного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку. Отже, підкреслюється швидше не процесуальна, а результативна сторона соціалізації як розвитку. Порівняно з поняттям «соціалізованість», на думку В. Москаленко, «соціалізація» є більш широким поняттям, яке включає в себе, окрім соціалізованості, готовність переходу в нові ситуації соціального розвитку. З урахуванням сказаного соціалізацію та соціалізованість доцільно співвідносити як процес та його результат в кожен конкретний момент соціального розвитку особистості.

Необхідно розрізняти також поняття «соціалізація» і «виховання». Поняття «виховання» вживається в широкому і вузькому значенні. У вузькому

значенні виховання означає процес цілеспрямованої дії на розвиток особистості. Смысл поняття «соціалізація» розповсюджується не тільки на цілеспрямовані, але й на стихійні процеси, які діють на особистість.

У широкому значенні виховання – це вплив на людину всієї системи соціокультурного середовища. Відмінності понять «соціалізація» та «виховання», яке розуміється в широкому смислі, полягають в тому, що в понятті виховання акцентується увага на ролі зовнішнього впливу в розвитку особистості, мається на увазі відтінок односторонності. У понятті «соціалізація» підкреслюється інтегрованість процесу, взаємодія індивіда і соціальних умов життя людини і суспільства, внаслідок чого відбувається розвиток як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Оскільки процес соціалізації особистості включає як соціально-контрольовані цілеспрямовані процеси, які впливають на особистість, такі стихійні, спонтанні впливи, то потрібно розрізняти цілеспрямовану і стихійну форми соціалізації, які мають свої особливості. Цілеспрямована форма соціалізації – це спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину з метою формування її у відповідності з інтересами цього суспільства. Стихійна форма соціалізації – це, так би мовити, «автоматичне» виховання певних соціальних якостей у зв'язку з постійним перебуванням індивіда в безпосередньому соціальному оточенні.

Ці дві основні форми соціалізації взаємопов'язані, взаємозумовлені. Деякі дослідники, порівнюючи цілеспрямовану та стихійну форми соціалізації, віддають перевагу першому з них, доводячи, що стихійна форма детермінована, в основному, мікросередовищем і тому більш характеризує наявність старого. Існує також протилежна думка : багато хто з дослідників вважає, що стихійна форма соціалізації сприяє засвоєнню індивідом нового, бо саме в мікросередовищі, перш за все, з'являються фактори, що відображають зміни соціальних настанов, саме це забезпечує розвиток у індивіда нових якостей, які не передбачені старими нормами. Дослідники, що досліджують питання форм соціалізації, наголошують на взаємозв'язку і взаємозумовленості

цілеспрямованої і стихійної форм соціалізації, підкреслюючи, що кожна з форм вирізняється засобами засвоєння соціального досвіду.

Аналіз теоретичних аспектів проблеми соціалізації свідчить, що характеристика цього поняття виражається різноманітними підходами та різними рівнями дефініції [42].

1. У рамках соціологічного підходу соціалізація розглядається як трансляція культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального наслідування, який охоплює і стихійний вплив середовища, і організований – виховання, освіту.

2. Факторно-інституціональний підхід: соціалізація визначається як сукупність, неузгодженість і деяка автономність, а не жорстка ієрархічна система дії факторів, інститутів та агентів соціалізації.

3. Інтеракціоністський підхід: соціалізація в якості важливої детермінанти передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування, без якого неможливо становлення особистості та сприйняття картини світу.

4. Інтеріоризований підхід: соціалізація являє собою засвоєння особистістю норм, цінностей, настанов, стереотипів, які вироблені суспільством, в результаті чого у неї складається система внутрішніх регуляторів, форм поведінки.

5. Інтраіндивідуальний підхід: соціалізація не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а є творчою самореалізацією особистості, перетворенням себе, будується як діяльнісна модель індивідуалізації.

Ці підходи розрізняються характеристиками механізму перетворення соціального у психічне і відповідного йому суб'єкта соціалізації. Соціалізація в широкому понятті передбачає свідоме засвоєння індивідом форм і засобів соціального життя, взаємодії з матеріальною та духовною культурою, адаптації до соціуму, створення власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя.

Отже, соціалізація – безперервний динамічний процес соціально-психологічного розвитку особистості, який відбувається як активний

внутрішньомотивований процес прийняття умов її існування в певних соціальних ситуаціях, можливість використання інтеріоризованих цінностей суспільства. Сучасні психолого-педагогічні дослідження, які включають явище соціалізації, виділяють в якості значущих її сторін різні прояви :

- взаємозв'язок стихійних впливів середовища і організованих засобами освіти (О. Газман, Н. Дембицька, Т. Мальковська, Л. Новіков);

- вплив факторів, інститутів та агентів соціалізації (І. Кон, В. Москаленко, О. Мудрик);

- засвоєння вихованцями норм, цінностей, настанов суспільства (Б. Бітінас, І. Білоконь, Л. Буєва, О. Лавренко, В. Серіков, Н. Щуркова);

- творчу самореалізацію особистості в соціумі (О. Бондаревська, В. Моляко, Л. Новікова).

Дослідники (Г. Андрєєва, О. Козлова, В. Москаленко, О. Мудрик) називають механізми соціалізації [108].

1. Інструментальне научіння розглядає поведінку, що заохочується нагородою, більш ефективною ніж та, що супроводжується покаранням. Виділяється в його межах пряме научіння (результат дії нагород і покарань) і непряме научіння (результат спостереження за тим, як нагороджують і карають інших). Широкі можливості для непрямого навчання сучасних дітей забезпечують засоби масової інформації.

2. Наслідування розуміється як відтворення одним суб'єктом соціальної поведінки іншого суб'єкта і є одним зі шляхів засвоєння суспільного досвіду. Особливо велике значення має на ранніх етапах онтогенезу. Научіння через спостереження ще позначають як моделювання поведінки. Моделі поведінки, що закладаються через наслідування, пізніше винагороджуються, а тенденція до повторення поведінки підсилюється.

3. Ідентифікація – механізм, що дозволяє особистості підлітка засвоювати стереотипи соціальної поведінки інших людей, особливо в тому випадку, якщо вони наділені владою або виявляють до неї позитивне ставлення Його називають провідним, основним і часто навіть єдиним механізмом соціалізації.

Ідентифікація є важливою умовою соціального розвитку людини, оскільки забезпечує необхідний рівень і характер мотивації для оволодіння особистістю соціальними нормами.

4. Соціальне порівняння – даний механізм формує оцінку соціальної ситуації, що є підставою для ухвалення рішення, орієнтиром соціальної поведінки. Виділяється пряме і непряме соціальне порівняння.

5. Змагання – взаємне стимулювання активності у процесі спільної діяльності.

6. Каузальна атрибуція в соціально-психологічній літературі розглядається як механізм соціального сприйняття, що виражається в причинній інтерпретації вчинків і почуттів іншої людини. Виділяються три види схем звичного пояснення: особистісна, обставинна і стимульна атрибуція.

Важливим фактором асертивного розвитку особистості є її внутрішній світ і, зокрема, ціннісні орієнтації, процес формування яких відбувається в умовах скаутської групи. Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій підлітків ігрових груп скаутського типу та їх порівняння з відповідними орієнтаціями підлітків неігрових груп дозволило В. Москаленко і О. Лавренко засвідчити, що [106]:

- члени ігрових груп, на відміну від неігрових, надають перевагу соціально-значущим цінностям перед особисто значущими;

- в якості провідних цінностей (термінальних цінностей – цілей) вони вибирають активне, діяльне життя, з його повнотою й емоційною насиченістю, свободу як самостійність, незалежність у судженнях і вчинках, цікаву роботу;

- в якості високоморальних засобів для досягнення цілей (інструментальних цінностей – засобів досягнення цілей) вони, насамперед, вибирають чесність, здатність діяти самостійно, рішуче, самоконтроль та наявність твердої волі, вміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами;

- саме ці зазначені термінальні та інструментальні цінності в ієрархічній структурі при ранжуванні зайняли найвищі позиції, виявилися пріоритетними для підлітків – членів ігрових груп у порівнянні з членами неігрових груп.

Отже, перебування підлітка в умовах скаутської групи позначається більш суттєво і позитивно на його ставленні до світу, інших людей, виборі життєвих цілей і засобів їх досягнення, загалом на результатах соціалізації.

В ігрових групах скаутського типу, серед великої чисельності підліткових груп, створюються найбільш сприятливі умови для соціалізації підлітка через задоволення його потреб. Завдяки особливостям ігрової діяльності створюються умови для ефективного розвитку індивідуальності, виявлення можливостей підлітка. Створюючи атмосферу доброзичливості, невимушеності стосунків, надаючи свободу у виборі занять, забезпечуючи потребу в афіліації, ігрова група створює умови формування адекватної самооцінки підлітків.

Основним способом, за допомогою якого група (та її окремі члени) може впливати на особу та її самооцінку, є міжособистісний зворотній зв'язок. Саме отримання зворотного зв'язку робить можливим для особистості здійснення необхідної корекції власної поведінки, визначення ефективних засобів взаємодії з іншими людьми.

За даними дослідження О. Васильченко, підлітки – члени ігрових груп мають більш високу глобальну самооцінку, яка базується на результатах реальної ігрової діяльності, ніж підлітки – члени неігрових груп; у підлітків – членів ігрових груп формується більш розгорнута й диференційована система парціальних самооцінок [106]. Організаційна структура скаутської групи, її функції, напрям діяльності спрямовані на створення ефективних умов розвитку асертивності особистості підлітка на основі врахування його потреб, вікових психологічних особливостей, сензитивних періодів розвитку певних особистісних якостей, зокрема, вольових якостей.

Дані, отримані дослідниками за допомогою емпіричного дослідження свідчать, що в підлітків скаутської групи рівень мотивації досягнення є вищим, ніж у підлітків шкільної групи, а розвинений мотив досягнення успіху є

передумовою й основою формування й розвитку вольових якостей. Вольові якості у підлітків, які є членами ігрових груп скаутського типу, сформовані краще, ніж у звичайних школярів, тобто їх поведінка є самокерованою. Підлітки-скаути більш упевнено ставлять перед собою цілі і більш свідомо йдуть до їх досягнення, вони здатні більш свідомо обирати засоби і шляхи досягнення мети, більш ретельно обмірковувати наслідки власних вчинків і оцінювати їх. Вони мають досить високий рівень відповідальності й самостійності. У підлітків-скаутів, безумовно, залишаються елементи суто дитячої поведінки, але відчуття та прояви дорослості в них значно краще представлені, ніж у підлітків-школярів.

У скаутських групах, де опіка вихователів зведена до мінімуму, для підлітка створюються прекрасні можливості для формування таких вольових якостей як наполегливість, рішучість, сміливість, адже ж потрібно проявити певні вольові зусилля, щоб справитись із поставленим завданням, довести його до кінця, діяти за встановленими в групі правилами.

Цілеспрямованість, ініціативність, організованість, самостійність, упевненість у собі, наполегливість, рішучість, сміливість та інші вольові якості виховує дитячий заклад, у програмах якого закладено той активний спосіб життя, який спонукає підлітка до діяльності в найрізноманітніших ситуаціях, де він може перевірити себе та ідентифікувати з ідеалами, що відповідають ціннісно-нормативному простору скаутинга [106].

Отже, організаційна структура скаутської групи, її функції, напрям діяльності спрямовані на створення ефективних умов для розвитку особистості підлітка, зокрема, асертивності, на основі врахування його потреб, вікових психологічних особливостей, сензитивних періодів розвитку особистісних якостей в процесі соціалізації.

Розглядаючи проблему розвитку асертивності підлітків в різних умовах соціалізації, важливо зазначити, що лише деякі науковці звертають увагу на такий інститут соціалізації як дитячий оздоровчий заклад, зокрема, дитячий оздоровчий табір. Дитячий оздоровчий заклад, як одна з умов соціалізації, має

свою специфіку, що дає йому певні переваги перед іншими. Перш за все, умови життя табору відрізняється від звичайних домашніх умов. Це виражається у спільному проживанні дітей: саме тут підлітки більш тісно взаємодіють зі своїми дорослими наставниками, між ними швидше виникає «зона довіри». Діти долучаються до здорового і безпечного способу життя – в природних умовах соціального і природного середовища, активно спілкуються з природою, що сприяє зміцненню їх здоров'я та підвищення рівня екологічної культури. Відпочинок, розваги дітей дають їм можливість відновити свої фізичні й душевні сили, зайнятися цікавою справою [21].

Таким чином ми можемо припустити, що в умовах дитячого оздоровчого закладу сфера спілкування для підлітка є більш широкою, що дає йому змогу отримувати більше нового досвіду у комунікації з різними людьми, вчитися відстоювати власну думку, наполягати на своєму, аргументувати або навпаки, змінювати рішення, прислухатися до інших, що сприяє розвитку асертивності особистості підлітка. Т. Говорун зазначає, що саме в умовах тимчасового колективу підлітків можливе закріплення успішних моделей поведінки та взаємодії і використання цього досвіду у житті [41].

На відміну від загальноосвітньої школи, підлітки знаходяться разом майже 24 години на добу. В таких умовах вони буквально змушені вироблювати нові стратегії поведінки або користуватися власними позитивними паттернами поведінки. В той же час, поряд з підлітками майже постійно знаходяться значущі дорослі, які утворюють позитивний, безоцінковий простір, у якому підліток може почувати себе цілком спокійно та безпечно. Ці механізми відбуваються завдяки включенню (зануренню) значущих дорослих у підліткове спілкування, інтенсивний обмін інформацією та власним досвідом, якій, як правило, цікавий підліткам.

До того ж в умовах дитячого оздоровчого закладу підлітки перебувають у стані постійної рефлексії. Вони обговорюють ситуації, що склалися протягом дня, поведінку тих чи інших членів їх групи, аналізують власні досягнення або невдачі. Позаяк, ми не можемо не відмітити, що перебуваючи у цьому закладі,

дитина знаходиться в умовах деякої соціальної депривації, коли поряд немає батьків, друзів, однокласників. Проте це може свідчити про вироблення адаптивних можливостей психіки дитини, можливість пристосовуватися до нових соціальних умов.

Б. Ковбас та Р. Петришин зазначають, що у широкому аспекті вся діяльність у дитячому оздоровчому закладі спрямована на соціалізацію особистості дитини, засвоєння нею особистого соціального досвіду. У вузькому аспекті соціально-педагогічна діяльність дитячого оздоровчого табору – це спеціальні напрям роботи закладу, який пов'язаний з наданням дітям кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги і підтримки в соціальній адаптації й інтеграції, створенням умов для їх творчого розвитку і саморозвитку. Даний напрям діяльності закладу є підставою для того, щоб будь-яку оздоровчу і виховну роботу вважати соціально-педагогічною [76].

При спеціально організованій діяльності дитячий оздоровчий табір має різноманітність соціальних зв'язків, сприятливу атмосферу для творчого саморозвитку підлітків, що обумовлено низкою особливостей: тут можуть бути організовані усі провідні види діяльності (комунікативна, спортивна, трудова, пізнавальна, естетична, освітня, валеологічна та ін.); взаємодія дітей у таборі носить специфічний характер за змістом та формою включення їх в різні види діяльності, що сприяє прояву ініціативи, творчої та соціальної активності; можливий постійний самоаналіз всього, що робиться, в тому числі й участі кожного підлітка у житті табору; є передумови освоєння навичок механізму самоуправління, де кожен може стати учасником різних об'єднань, максимально реалізувати себе в процесі соціальної творчості та в решті решт соціалізації.

Зміст, основні напрями та механізми соціалізації в цілому обумовлені економічними, соціально-політичними і культурними факторами розвитку суспільства, життєдіяльністю сім'ї, цілями та задачами освіти. Підрастаюче покоління оволодіває соціокультурними цінностями та досвідом поведінки в процесі пізнавальної, моральної, трудової, естетичної діяльності, спілкування з

метою прийняття соціальних настанов суспільства і пристосування до вимог малих груп, колективу, конкретного образу життя. Ці зміст, напрями та механізми в дитячому оздоровчому таборі приймають специфічну форму.

Існує низка протиріч, які ускладнюють розвиток асертивності як критерію соціалізованості підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору. До них відносяться протиріччя між:

- широкими можливостями виховного, розвиваючого потенціалу дитячого оздоровчого табору та відсутністю наукової розробки сучасних основ діяльності колективу табору з соціалізації підлітків;

- потребою підлітків ствердити себе у світі, що оточує; реалізувати себе в суспільстві та необхідністю саморегуляції поведінки з метою соціальної адаптації до мінливих умов;

- потребою підлітків бути незалежними, самостійними та їх нездатністю брати на себе відповідальність за ситуації, які є значимими для людини;

- потребою підлітків бути вільними та наявністю внутрішньої напруженості, нездатності розв'язувати свої внутрішні конфлікти.

Все це призводить до необхідності пошуку організаційно-педагогічних умов і психолого-педагогічних засобів, які забезпечують реалізацію програм соціалізації підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору. Під організаційно педагогічними умовами реалізації програм соціалізації підлітків в дитячому оздоровчому таборі ми розуміємо взаємопов'язану сукупність засобів організації життєдіяльності дітей та високоефективної професійної діяльності педагогічного колективу. Психолого-педагогічними засобами є об'єкти і предмети духовної та матеріальної культури, які призначені для організації та здійснення педагогічного процесу і які виконують функції розвитку підлітків; предметна підтримка педагогічного процесу, а також різноманітна діяльність, до якої включаються вихованці: праця, гра, навчання, спілкування, пізнання.

Наступним важливим засобом соціалізації підлітків, на думку дослідників, є соціально-психологічний тренінг. На наш погляд, соціально-психологічний тренінг – один із видів активного розвитку асертивності у

підлітків, тому що в тренінгу принцип активності доповнюється принципом рефлексії власної поведінки та поведінки інших учасників групи. У сучасній психології соціально-психологічний тренінг детально розглядається у працях Г. Андреевої, О. Бодальова, О. Донцова, Г. Ковальова, Т. Яценко та ін.

Послідовна реалізація основних принципів соціально-психологічного тренінгу забезпечує якісну відмінність таких занять від традиційних методів навчання. Х. Миккін вважає доцільним виділити три відносно самостійні процеси (які характеризують тренінг), у кожного з них – свої детермінанти, ознаки і свої способи впливу: ними є процес навчання, групова динаміка та розвиток особистості. Узгодженість процесів сприяє розвитку асертивності особистості та групи.

Аналіз науковій літератури переконує в тому, що принципи асертивності – це правила поведінки в суспільстві, спілкування з оточуючими, які спираються на істинно гуманістичні основи, де відкидається маніпуляція, жорстокість і агресія стосовно іншого.

Асертивність – це інтегральна властивість особистості, здатність бути незалежною, впевненою в собі, мотивованою на успіхи та досягнення, з адекватною самооцінкою та високим рівнем домагань. Асертивна поведінка дозволяє людині висловлюватись чітко та однозначно, поступати порядно, вміти постояти за себе переконливо, уникати маніпулювання оточуючими, розбиратися в собі та в інших, уміти настоювати на своєму. Асертивний підліток адекватно оцінює своє середовище та свою поведінку, тому розвиток асертивності – це шлях до його самореалізації та самоактуалізації.

Висновки до розділу 1

1. Теоретично обґрунтовано, що асертивність – це центральна властивість особистості, ядром якої є впевненість, позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей та задоволення його потреб.

Упевненість у собі розуміється як здатність індивіда пред'являти вимоги і запити у взаємодії із соціальним оточенням та домагатися їх ефективного здійснення.

2. Визначено, що процес міжособистісної взаємодії з референтною групою, а також спілкування з авторитетними дорослими (через психологічні механізми наслідування й інтроекції) визначають специфіку розвитку впевненості-невпевненості та внутрішнє ставлення підлітка в цілому до означеного психологічного утворення.

3. Обґрунтовано структурно-функціональну модель асертивності підлітків у різних умовах соціалізації для вивчення чотирьохкомпонентної структури асертивності, що включає афективний (позитивні почуття при перемозі над своїми сумнівами, самоствердженні, задоволеності результатами діяльності тощо), ціннісний (соціальність, зрілість), конативний (набір певних, ефективних в різних соціально-психологічних ситуаціях, навичок впевненої поведінки), а також когнітивний (процеси самопрезентації, настанови, компоненти «Я»-концепції) компоненти.

4. Визначено, що асертивність підлітків опосередкована мотивацією самоствердження, домінуючими ціннісними орієнтаціями референтної групи, специфікою інтересів та ідеалів підліткової (молодіжної) субкультури. Останнє і визначає змістовий контекст певної моделі асертивності (типу впевненої поведінки), якої дотримується (реалізує в життя) конкретний підліток.

5. З'ясовано, що у підлітковому віці асертивність формується у взаємодії з такими змінними, як «оперативна самооцінка» (компонент «Я-концепції»), і, відповідно до цього, асертивність має тенденції подальшого розвитку: укорінення в особистості (як системна якість) або утворення впевненості як ситуативної полідетермінованої якості, що опосередковується внутрішньою ситуацією та зовнішніми умовами соціалізації.

6. Виявлено, що принципи асертивності визначаються як емпіричні правила поведінки в суспільстві, спілкуванні з іншими людьми. При цьому спілкування спирається на гуманістичні основи, відкидається маніпуляція,

жорстокість та агресія стосовно інших. Асертивна поведінка дозволяє людині висловлювати свою думку чітко та однозначно, чинити порядно, працювати переконливо, розбиратися в собі та інших, тобто, асертивність – це адекватна оцінка своєї поведінки, це шлях до самореалізації, саморозвитку.

7. Констатовано, що певна сукупність індивідуально-психологічних якостей, мотиваційних характеристик та смисложиттєвих цінностей є внутрішніми психологічними чинниками, які детермінують асертивність. Умови оточуючого середовища, яке включає шкільне виховання, скаутські групи, дитячі оздоровчі заклади є зовнішніми чинниками, які сприяють розвитку асертивності та соціалізації в цілому.

Зміст першого розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку / Л. О. Ніколаєв // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. Ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 9. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 138-146
2. Ніколаєв Л.О. Генезис поняття «асертивність» / Л.О. Ніколаєв // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2010. – № 1. – С. 132–135
3. Ніколаєв Л.О. Психологічні аспекти впевненості у старшокласників / Л.О. Ніколаєв // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ, 2011. – Вип. 38. Психологія. – С. 62–72.
4. Николаев Л.О. Особенности проявления асертивности в подростковом возрасте / Л.О. Николаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 3. – С. 324–327.

5. Nikolaiev L. Assertiveness as a part of adolescents' socialization / L. Nikolaiev // *European Humanities Studies: State and Society*. – Slupsk: Academia Pomorska, 2015. – № 4. – P. 21–39.
6. Ніколаєв Л.О. Дослідження розвитку асертивності у підлітків в різних умовах соціалізації / Л.О. Ніколаєв // *Педагогіка та психологія: актуальні питання взаємодії науки та практики: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 23 серпня 2013 р.)*. – Х.: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 76–79.
7. Николаев Л.О. Асертивность в подростковом возрасте / Л.О. Николаев // *Сучасні наукові дослідження представників психологічних та педагогічних наук – прогрес майбутнього: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ., конф., (м. Одеса, 20–21 червня 2014 р.)*. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 9–13.
8. Ніколаєв Л.О. Особливості прояву асертивності у дітей та підлітків / Л.О. Ніколаєв // *Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд: зб. тез між нар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 31 травня 2013 р.)*. – Х.: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 92–94
9. Ніколаєв Л. О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка / *Особистість у різних умовах соціалізації: колективна монографія [Текст] / за наук. ред. проф. Л. О. Калмикової, проф. Г. О. Хомич*. – К.: Видавн. Дім «Слово», 2016. – С. 77-99.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У другому розділі розкрито методику та організацію емпіричного етапу дослідження, обґрунтовано вибір психометричних процедур, адекватних меті і завданням дослідження, дається характеристика вибірки. Викладено основні результати емпіричного дослідження, проведено аналіз кількісних і якісних особливостей розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації. Виявлено рівні асертивності підлітків. Напрями емпіричного дослідження особливостей розвитку асертивності підлітків були визначені нами відповідно до запропонованої у першому розділі структурно-функціональної моделі цього феномену.

2.1 Методика та організація емпіричного дослідження

Психологічні особливості розвитку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації ми передбачали, організацію дослідження за такою логікою:

- визначити характеристики і показники, що в сукупності дають можливість виявити і розмежувати рівні розвиненості асертивності у підлітків;
- перевірити гіпотезу про те, що старший підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку асертивності як інтегрованої полікомпонентної властивості особистості; про оптимальність даного періоду для психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток підліткової асертивності;
- виокремити структуру асертивності, описати особливості ціннісної, когнітивної, поведінкової та емоційної сфери асертивних підлітків;
- експлікувати й описати взаємозв'язок між особистісними характеристиками обстежуваних і рівнем розвиненості у них асертивності;
- кількісно презентувати представленість рівнів асертивності у підлітків дитячого табору та загальноосвітньої школи;

- з'ясувати особливості впливу інститутів соціалізації (дитячого оздоровчого закладу та загальноосвітньої школи) на формування асертивності підлітків;

- здійснити психологічний аналіз динаміки асертивності у підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу та загальноосвітньої школи, описати чинники, що визначають розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації.

Науково-дослідницька робота проводилась упродовж 2009-2016 років у декілька етапів.

На першому етапі було проаналізовано теоретичні джерела з проблеми; визначено теоретико-методологічні підходи до досліджуваної проблеми, розроблено програму дослідження та на основі пілотажного дослідження визначено вибірку та виокремлено методики дослідження, теоретично виокремлено показники підліткової асертивності.

На другому етапі проведено емпіричне дослідження, внаслідок якого були обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку асертивності підлітків в різних умовах соціалізації: визначено показники та схарактеризовано рівні розвитку підліткової асертивності, проаналізовано соціально-психологічні чинники її становлення.

На третьому етапі було проведено формувальний експеримент, визначено соціально-психологічні умови становлення асертивності підлітків, розроблено та апробовано комплексну програму розвитку асертивності у підлітків в умовах тимчасового дитячого об'єднання та загальноосвітньої школи.

У загальну вибірку увійшли підлітки з різних регіонів України. До експериментального дослідження було залучено 254 особи підліткового віку (у тому числі, до формувального – 72 підлітки), які були з сімей з різними соціальними статками. Дослідження проводилось окремо в умовах Міжнародного дитячого центру «Артек» (АР Крим) та загальноосвітніх школах м. Переяслав-Хмельницький (Київська обл.).

Середній вік підлітків – 13-15 років. Цей віковий етап психологи називають важливим періодом розвитку особистості. Саме у підлітковому віці виникають нові особливості, своя інша психологія. Однією з характерних рис цього періоду є серйозні зміни, що відбуваються у сфері самосвідомості людини, уявлення про себе як суб'єкта праці, спілкування і пізнання. Процес формування самосвідомості як істотного фактору професійного і духовного самовизначення змінює характер стосунків підлітків з оточенням.

Найбільш істотні зміни в структурі когнітивних процесів у підлітків психологи часто пов'язують з розвитком можливості особистості аналізувати інформацію на основі формування навичок інтеріоризації. Саме готовність когнітивної сфери особистості підлітка до критичного сприйняття реальності (формування адекватних соціальних уявлень) є центральним моментом його соціалізації [103].

У підлітковому віці пошуки сенсу життя, свого місця в світі можуть стати особливо напруженими. Виникають нові інтелектуальні і соціальні потреби, іноді – внутрішні конфлікти і труднощі у відносинах з іншими.

Підліток прощається з дитинством, він націлений на майбутнє. Без упевненості в собі він не зможе визначити свій подальший шлях. Тому для визначення подальшого шляху важливою для нього є самооцінка. У своїй поведінці підліток все більше починає орієнтуватись на власні погляди, переконання, які формуються на основі надбаних знань і свого, хоча не дуже великого, життєвого шляху.

Новоутвореннями цього періоду є почуття дорослості, розвиток самосвідомості, формування ідеалу особистості, особистісне самовизначення, нова внутрішня позиція, що включає усвідомлення себе як члена суспільства. Всі складнощі і труднощі життєвого світу стають більш усвідомленими [132].

Соціалізація сучасних підлітків здійснюється в досить складній соціокультурній ситуації. Якщо раніше у процесі соціалізації підлітки могли скористатися досвідом попередніх поколінь, то зараз вони змушені засвоювати

новий соціальний досвід, покладаючись, насамперед, на самих себе. Сучасні школярі змінюються швидше, ніж наші уявлення про них.

На емпіричному етапі дослідження були проведені діагностичні процедури, спрямовані на виявлення рівня асертивності обстежуваного контингенту підлітків. Для цього використовувався опитувальник В. Каппоні і Т. Новак «Діагностика рівня асертивності» (Додаток А). Опитувальник складається з 24 запитань, на кожне запитання є два можливих варіанти відповіді (позитивна і негативна). В опитувальнику автори виділили 3 шкали, одна з яких – шкала соціальної бажаності, друга – шкала незалежності та автономності, третя – шкала впевненості, рішучості, опори на власні сили.

Таким чином, рандомізація вибірок здійснювалася за результатами даного опитувальника. Для підтвердження результатів даного опитувальника ми запропонували експертам, в якості яких виступали вчителі, шкільні психологи, завучі шкіл, оцінити за 10-бальною шкалою ступінь розвитку асертивності у того чи іншого учня. Отже, результати тестування були підтверджені експертним оцінюванням, що значною мірою сприяло підвищенню рівня валідності і надійності експериментального дослідження асертивності.

Для здійснення експериментального дослідження нами було розроблено програму, яка включає низку методик.

Вибираючи дослідницький інструментарій, ми керувались тим, щоб використати апробовані та стандартизовані методики, які носили б взаємодоповнюючий характер.

Дослідження проводилось на професійно-етичних принципах конфіденційності, зворотного зв'язку і добровільної участі в ньому досліджуваних.

Дослідження розвитку асертивності підлітків проводилося нами із застосуванням таких методик:

1. Опитувальник «Діагностика рівня асертивності» (В. Каппоні, Т. Новак).
2. Методика діагностики базових цінностей (С. Шварца).

3. Опитувальник СОІНТ (діагностика соціального інтелекту особистості, авт. Н. Каліна, В. Калін).

4. Асоціативний експеримент з наступною процедурою суб'єктивного шкалювання.

5. КТВ – колірний тест відносин (А. Еткінда).

6. Тест-анкета «Емоційна спрямованість» (Б. Додонова).

7. Особистісний опитувальник (Р. Кеттелла).

8. Опитувальник РСК – рівень суб'єктивного контролю (Дж. Роттера)

Методики дослідження були підібрані з метою виявлення системних особливостей розвитку асертивності підлітків.

З метою візуалізації представлено схему діагностики асертивності за компонентами (рис. 2.1).

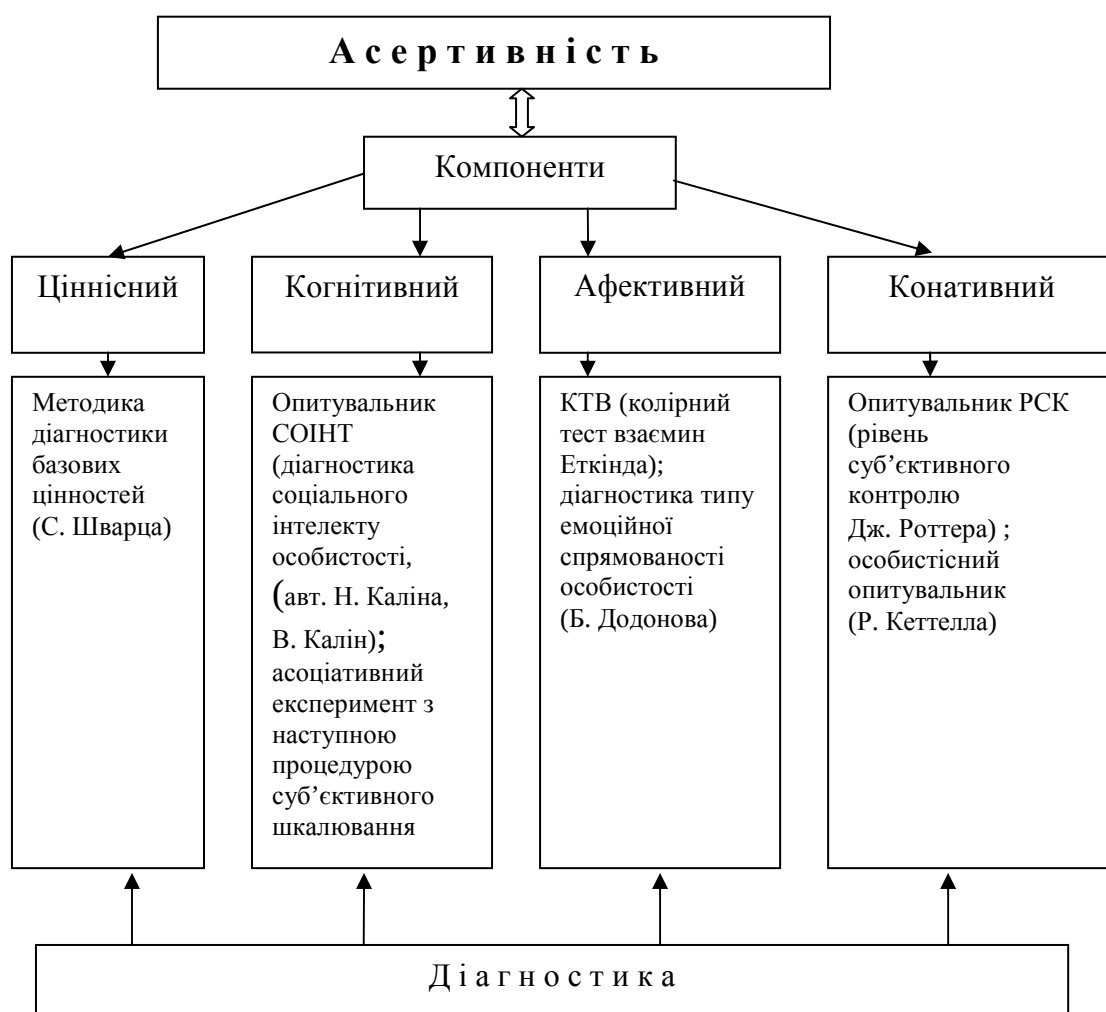


Рис. 2.1 Емпірична модель дослідження асертивності

На першому етапі експериментально-психологічного дослідження була сконструйована емпірична модель розвитку асертивності, що включає в себе *ціннісний* (ієрархія цінностей, усвідомлення смислів та цінностей свого життя); *когнітивний* (адекватна оцінка ситуації, продуктивне перетворення проблемних ситуацій – гнучкість мислення, прогнозування саморозвитку, визначення свого Я у світі, що оточує); *конативний* (поведінковий) – проявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості, готовності до ризику і конструктивної агресії, що сприяє досягненню поставлених цілей та самореалізації як фундаментальної потреби людини); *афективний* (об'єднує ті феномени свідомості, що пов'язані з емоційним ставленням до соціальної системи суспільства і проявляється через оціночні судження і емоції, прийнятті іншого, впевненості у собі, довіри до себе).

Перейдемо до більш детального опису емпіричної бази дослідження.

Блок 1. Діагностика ціннісного компоненту асертивності підлітків.

Ціннісний компонент асертивності досліджувався за допомогою діагностики базових цінностей. С. Шварц та В. Білські побудували теорію «універсальних типів цінностей», в основу якої була покладена гіпотеза про наявність у людей будь-якої культури «універсальної структури цінностей», що складається з відокремлених один від одного «мотиваційних галузей». Цінності розглядаються ними як когнітивні репрезентації універсальних груп потреб:

- біологічних (вітальних) потреб;
- взаємодії, необхідної для міжособистісної координації та суспільних запитів для задоволення групового благополуччя і виживання.

Виходячи з цього, автори (С. Шварц, В. Білські) спочатку дали концептуальні та операціональні визначення для восьми мотиваційних галузей цих потреб: насолода, безпека, соціальна влада, досягнення, самовизначення, соціальні норми, конформність, зрілість. Потім цінності були класифіковані за інтересами, яким вони служать (індивідуальні – колективні) і за класами цілей, до яких вони відносяться (термінальні – інструментальні). Типи цінностей в теорії розширюють поняття мотиваційної області та розуміються як деякі

критерії групування цінностей. Постулюється, що: структурна організація системи цінностей відображає рівні, на яких одночасна перевага різних мотиваційних потоків викликає протиріччя.

В авторському опитувальнику С. Шварца перераховано 21 тип цінностей, проте, надалі список термінальних цінностей був розширений до 30-ти, а список інструментальних до 26-ти. Відповідно до інструкції, обстежувані використовують восьмибальну шкалу (від 7 для однієї-двох виключно важливих цінностей до 0 для не важливої і -1 для цінності, протилежної принципам, яким слідує обстежуваний), за якою вони оцінюють цінності як керівні принципи в своєму житті. Наведемо шкали (мотиваційні типи) С. Шварца. В дужках дані оригінальні (англійські) найменування шкал. Значення шкал (змінних 1-12) обчислюються за ключем: насолода (hedonism); досягнення (achievement); соціальна влада (social power); самовизначення (self direction); стимуляція (stimulation); конформізм (restrictive conformity); соціальність (prosocial); безпека (security); зрілість (maturity); підтримка традицій (tradition maintenance); соціальна культура (culture specific values); духовність (spiritual); соціалізація; адиктивна незалежність.

Галузі, на думку авторів, можуть бути інтерпретовані як структура уявлень обстежуваних про цінності у відповідності з мотивом. Більш того, автори стверджують, що мотиваційні структури (галузі) цінностей організовані динамічно один відносно одного так, як передбачають запропоновані ними моделі протиріч в мотиваціях.

Блок 2. Діагностика когнітивного компоненту асертивності підлітків

Когнітивний компонент асертивності підлітків досліджувався за допомогою асоціативного експерименту та методики СОІНТ (діагностика соціального інтелекту особистості, авт. Н. Каліна, В. Калін). Даний опитувальник діагностує рівень соціального інтелекту особистості – когнітивної основи її комунікативної компетентності. Уміння легко і продуктивно спілкуватися з людьми, активно включатися в будь-який соціокультурний контекст, успішно взаємодіяти з соціальними структурами та

організаціями, ефективно керувати груповою роботою – ось неповний перелік завдань, вирішення яких залежить від розвитку соціального інтелекту.

Функціональна структура соціального інтелекту може бути описана за допомогою конструктів, кожен з яких, об'єднуючи, механізми зовнішнього та внутрішнього функціонування всієї системи, релевантний її конкретному одиничному поведінковому аспекту. В опитувальник включено необхідне і достатнє число таких конструктів, що впливають на ефективність індивідуальних, групових і керівних міжособистісних впливів, приклади їх наведено в наступному списку:

- вміння запитувати інформацію;
- правильна і точна оцінка інших людей;
- відсутність проекції в міжособистісній перцепції;
- хороша каузальна атрибуція;
- розуміння достатності результату (в груповій діяльності);
- відсутність імпліцитних уявлень;
- адекватна самооцінка в комунікативній сфері;
- уміння розрізняти в спілкуванні прості і складні ситуації;
- здатність використовувати інформацію з негативного зворотного зв'язку;
- витримка в спілкуванні;
- відсутність психологічного захисту;
- недогматичність ставлення до соціального досвіду;
- здатність асимілювати нетрадиційний досвід;
- терпимість в контактах і стосунках;
- рефлексія на кінцеву мету;
- інтерес до людей;
- сензитивність в міжособистісній взаємодії;
- вміння давати поради і критикувати, не ображаючи;
- хороша емпірична навченість;

- вміння налагодити роботу з новачком, знайти правильну лінію поведінки з новою людиною тощо.

Метод асоціативного експерименту є найбільш розробленою технікою семантичного аналізу. Загальна схема асоціативного експерименту полягає в наступному: обстежуваному пред'являється слово-стимул, і потрібно дати асоціації, що першими спали на думку. Можливий як вільний асоціативний експеримент, де обстежуваний не обмежений у виборі можливих асоціацій, так і спрямований, де його асоціативний потік обмежений по інструкції рамками деякого граматичного класу. Поділяють асоціації на парадигматичні та синтагматичні. Парадигматичні асоціації представляють собою слова-реакції того ж граматичного класу, що і слова-стимули (наприклад, батько – мати, стілець – стіл та ін.). Парадигматичні асоціації підкоряються принципу «мінімального контрасту», сформульованому Мак-Нейлом, згідно якому, чим менше відрізняються слова-стимули від слів-реакцій за складом семантичних компонентів, тим вища ймовірність актуалізації слова-реакції в асоціативному процесі. Розкриття принципу «мінімального контрасту» пояснює, чому за характером асоціацій можна відновити семантичний склад слова-стимулу: безліч асоціацій, що даються на слово, містить низку ознак, аналогічних тим, що містяться в даному слові.

Синтагматичними асоціаціями називаються асоціації, граматичний клас яких відрізняється від граматичного класу слова-стимулу (машина – їде, палити – погано та ін.). У першому наближенні можна інтерпретувати парадигматичні асоціації як такі, що відображають мовні відносини, а синтагматичні – як мовленнєві відносини [131].

Асоціативний експеримент проводиться, зазвичай, з великою кількістю обстежуваних, і на основі даних ними асоціацій можна побудувати таблицю частотного розподілу слів-реакцій на кожне слово-стимул. Мірою семантичної близькості (відстані) пари слів визнається ступінь збігу розподілу відповідей, тобто ступінь подібності об'єктів аналізу встановлюється через подібність даних на них асоціацій. Величина ця фігурує в роботах різних авторів під

назвою коефіцієнта пересічення, коефіцієнта асоціації, міри перекриття. Головними перевагами асоціативного експерименту є його простота, зручність застосування, так як він може проводитися з великою групою обстежуваних одночасно.

Обстежувані працюють зі значенням в «режимі вживання», що дозволяє виділяти і деякі неусвідомлювані компоненти значення. Асоціативна техніка відображає як когнітивні структури, що стоять за мовними значеннями, так і індивідуальні особливості обстежуваних, їх особистісні смисли. Подальша статистична обробка частково нівелює так звану специфіку особистісного сенсу, виокремлюючи аспекти, інваріантні для всієї групи обстежуваних.

Блок 3. Діагностика афективного компоненту асертивності.

Афективний компонент досліджувався на основі використання проєктивних колірних тестів – колірний тест відносин (А. Еткінда), стимульний матеріал 8-миколірний тест (М. Люшера). Тест позбавлений культурно-етнічних основ і практично не провокує реакцій захисного характеру. Набір стимульного матеріалу складається з восьми кольорів (колірних маркерів), символіка яких згідно з уявленнями М. Люшера йде корінням у віддалені періоди історії існування людини на землі. Синій колір символізує ніч, яка здавна несла людині спокій; жовтий – яскравість дня, що зароджується, який викликає надію і спонукає до активності; червоний відображає мисливські інстинкти, еротичний потяг, прагнення до оволодіння благами навколишнього життя; зелений – захист, маскування; сірий – відгородженість; чорний – заперечення яскравих фарб життя і самого буття; коричневий – прагнення до відновлення сил; фіолетовий – прагнення діяти, використовуючи свою чарівність і доброзичливість.

Дана символічна інтерпретація кольорів, безумовно, носить умоглядний характер. Водночас, тривала історія використання восьмиколірного тесту в якості стимульного матеріалу довела ефективність зазначеного методу діагностики і, як наслідок, дозволила підійти до вироблення методологічно обґрунтованого підходу інтерпретації результатів тестування. Таким чином,

метод колірних виборів є зручним психодіагностичним інструментом, що дозволяє з високим ступенем достовірності оцінити як актуальний емоційний стан обстежуваного, так і ряд його стійких особистісних рис.

Методика спрямована на визначення значущості мотивів (стимулів), тобто ієрархії мотиваційної сфери. Процедура обстеження полягає в тому, що психолог складає список понять та ставлення до них обстежуваного. Далі вибирає один з двох способів проведення тестування – скорочений або повний. У даній роботі для проведення тестування був використаний скорочений варіант. При скороченому варіанті маркери, які позначають поняття, співставляються з основним кольоровим асоціативним рядом. У результаті визначаються їх ранги, фіксується об'єднання в групи або взаємна віддаленість. Чим більш привабливим для себе кольором обстежуваний позначив поняття, що характеризується, тим воно для нього актуальніше і бажаніше. Одержаний матеріал дає основу для аналізу психодинамічних характеристик обстежуваних феноменів: чи знаходиться дана тенденція в актуальному стані (на третьому-четвертому місці в рядку), проявляється як програма майбутньої поведінки (перше-друге місце), чи знаходиться вона в потенційному стані (п'яте-шосте місце) або «витіснена», заперечується (сьоме-восьме місце).

Отримані дані будуть інтерпретуватися наступним чином. Переважання нижче перерахованих пар кольорів у певних програмах поведінки будуть інтерпретуватися як пари, властиві підліткам з яскраво вираженим рівнем розвитку асертивності. У програмі майбутньої поведінки (а якщо точніше, то це – бажані цілі і засоби емоційної поведінки, прагнення і захист, емоційна поведінка), виявлено такі пари кольорів, як:

1-2, що свідчить про домінування прагнення діяти активно, долаючи всі труднощі заради успіху, який принесе особливе визнання і положення.

У програмі цієї поведінки, а точніше – існуючого емоційного стану, переважає, в малій частці, така пара, як:

3-4, що позначає чуйність індивіда, легку податливість впливу оточуючих, прагнення до атмосфери взаєморозуміння з оточуючими.

У програмі потенційної поведінки, а точніше там, де стримувані якості, тимчасово втрачені властивості, відкладені можливості, переважає пара

4-2, що свідчить про те, що обстежувані відчують розчарування в оточуючих, які, на їх думку, недооцінили його внесок в загальну справу.

У програмі відхиленої поведінки, а точніше – витіснених потреб, джерел неусвідомлюваної тривоги, переважає пара

6-8 – часта тривога, через небажані обмеження чи заборони, прагнення у всьому слідувати своїм власним переконанням, уникаючи обов'язків, що нав'язуються ззовні.

7-8 – свідчить про тривогу, спричинену небажаними обмеженнями, прагнення до відкритих і чесних взаємовідносин. Також переважання інших нижче перерахованих пар кольорів у певних програмах поведінки будуть інтерпретуватися як пари, властиві підліткам з низьким рівнем розвитку асертивності. У програмі майбутньої поведінки (це бажані цілі і засоби емоційної поведінки; прагнення і захисна, емоційна поведінка) переважають такі пари кольорів;

3-2, що свідчить про те, що запланована діяльність має тенденцію відриву від контролюючого впливу почуття реальності, що більшість обстежуваних шукають нові можливості, які гарантують їм у майбутньому велику свободу дій, прагнуть ліквідувати розрив з оточуючими, щоб показати себе і завоювати визнання;

2-3, що свідчить про гарний робочий стан, але поки що переважно це діяльність планування та детального обговорення. Обстежувані відчують честолюбні бажання визнання; прагнуть до переваги над оточуючими і, одночасно, до усунення наявного розриву між собою та іншими людьми. У програмі цієї поведінки (існуючого емоційного стану) переважають такі пари, як:

4-5, що свідчить про відчуття напруженості через недостатньо урівноважені стосунки з оточуючими. Виражена чутливість і чуйність;

7-1, що свідчить про постійну готовність брати участь в хвилюючих і збуджуючих подіях. У програмі потенційної поведінки (стримувані якості, тимчасово втрачені властивості, відкладені можливості), переважають такі пари, як:

1-7, що означає більший акцент на містичних переживаннях, потреби через активну діяльність гармонізувати стосунки з навколишнім світом;

4-5, що свідчить про високі емоційні домагання, потребу в близьких взаєминах, що не вимагають глибини почуттів;

6-7 - виражений егоцентризм, уразливість, схильність до байдужості. У програмі відхиленої поведінки (витіснення потреби; джерела неусвідомлюваної тривоги), переважає пара 6-8 - тривога через небажані обмеження чи заборони. Прагнення у всьому слідувати своїм власним переконанням, уникаючи обов'язків, нав'язаних ззовні.

При скороченому способі обстеження перед обстежуваним на білому фоні у випадковому порядку розкладаються колірні картки. Потім експериментатор задає інструкцію: підібрати до кожного з запропонованих понять, які спеціально підібрані та описані нижче (поняття пред'являються послідовно) колір, який йому «найбільше підходить», при цьому кольори можуть повторюватися для відмінних понять. Потім увага обстежуваного ненадовго відволікається, і йому пропонується «з метою перевірки загального рівня настрою» вибрати кольори в порядку привабливості. У результаті такої процедури психолог отримує основна колірно-асоціативна низка за М. Люшером, відносно якого можна оцінити ступінь привабливості того чи іншого маркера, а отже, і позначеного ним поняття. Спочатку отримані в експерименті дані аналізуються з точки зору психології кольору (функціональної психології М. Люшера), його символічного значення. Далі маркери, які позначають поняття, співставляються з основним асоціативним рядом. У результаті визначаються їх ранги, фіксується об'єднання в групи або взаємна віддаленість. Чим привабливішим для себе кольором обстежуваний позначив поняття, що характеризується, тим воно для нього більш актуальне і

бажане. Отриманий матеріал дає основу для аналізу психодинамічних характеристик досліджуваних феноменів: чи знаходиться дана тенденція в актуальному стані (на третьому-четвертому місці в ряду), чи проявляється як програма майбутньої поведінки (перше-друге місце), чи знаходиться вона в потенційному стані (п'яте-шосте місце) або «витіснена», заперечується (сьоме-восьме місце).

Афективний компонент досліджувався також за допомогою тесту - анкети Б. Додонова «Емоційна спрямованість», яка представляє собою перелік 10 емоцій, складених на основі авторської класифікації емоцій. Класифікація емоцій створена автором емпіричним шляхом, на основі збору великої кількості «сирого» матеріалу про «цінні» переживання, які допомагають «побачити» потреби респондентів, які були покладені потім в основу класифікації. У класифікації використовуються лише ті «мовленнєві моделі», які обов'язково передають специфічний компонент емоції, її забарвленість «в колір» певної потреби. Автор виділяє 10 видів таких емоцій:

- альтруїстичні емоції (виникають на основі потреби в допомозі, заступництві інших людей);
- комунікативні емоції (виникають на основі потреби в спілкуванні);
- глоричні емоції (від лат. gloria – слава, пов'язані з потребою у самоствердженні і славі);
- праксичні емоції (викликаються діяльністю, її успішністю або неуспішністю);
- пугнічні емоції (від лат. pugna – боротьба, походить від потреби у подоланні небезпеки, на основі якої пізніше виникає інтерес до боротьби);
- романтичні емоції (виникають на основі прагнення до всього незвичного, таємного);
- акізитивні емоції (від. франц. acquisition – отримання, виникають у зв'язку з інтересом до накопичення речей, які виходять за межі практичної нужди в них);

- гедоністичні емоції (пов'язані із задоволенням потреби в тілесному та душевному комфорті);

- гностичні емоції (часто описуються під рубрикою інтелектуальних почуттів, їх пов'язують з потребою в отриманні будь-якої нової інформації та з потребою в «когнітивній гармонії»);

- естетичні емоції (є відображенням потреби людини бути в гармонії зі світом, що оточує).

Обробка результатів тесту: в анкеті переживанню, поставленому респондентом на перше місце, присвоюється оцінка в 10 балів, далі по у порядку зниження – 9, 8, 7 та ін. Таким чином, можна виявити провідну емоційну спрямованість особистості.

Блок 4. Діагностика конативного (поведінкового) компоненту асертивності підлітків.

Для діагностики конативного (поведінкового) компонента асертивності в роботі використовувалася методика РСК. Рівень суб'єктивного контролю – узагальнена характеристика особистості, що чинить регулюючий вплив на характер міжособистісних взаємин, а також способи розв'язання кризових ситуацій. У даному дослідженні використовувалося 5 шкал опитувальника (шкала загальної інтернальності, шкала інтернальності в галузі невдач, шкала інтернальності в галузі досягнень, шкала інтернальності в галузі міжособистісних взаємин, шкала інтернальності в галузі здоров'я і хвороби). Шкала інтернальності в галузі виробничих відносин і шкала інтернальності в галузі сімейного життя нами не використовувалися цілеспрямовано, зважаючи на специфіку вікових особливостей обстежуваних.

Відповідно до концепції «локусу контролю», ті особи, які беруть відповідальність за події свого життя на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, здібностями, рисами особистості, мають внутрішній (інтернальний) контроль. І навпаки, людям, які схильні приписувати відповідальність за всі події зовнішнім чинникам (іншим людям, випадку, долі тощо), притаманний зовнішній (екстернальний) контроль.

У численних експериментальних дослідженнях встановлено зв'язок між різними формами поведінки, особливостями особистості і рівнем інтернальності-екстернальності. Інтерналі, на відміну від екстерналів, менш схильні підкорятися тиску інших людей, сильніше реагують на втрату особистої свободи, активніше шукають інформацію, більш впевнені в собі тощо.

Для виявлення та опису специфіки рівня суб'єктивного контролю у підлітків з високим, середнім і низьким рівнем розвитку асертивності застосовувався однофакторний дисперсійний аналіз, де наочно видно, як по кожному фактору відрізняються показники.

Статистична значущість оцінювалася за величиною критерію Фішера (F). Р – рівень статистичної значущості, відповідно, чим він менший, тим більше розходження. (У Додатку Б представлені графіки середніх значень 5 шкал опитувальника РСК за трьома вибірками).

Наступний етап роботи стосувався дослідження психологічних чинників, які детермінують розвиток асертивності підлітків. З цією метою було використано 16-факторний особистісний опитувальник (Р. Кеттелла).

Відмінною рисою даного опитувальника є його орієнтація на виявлення незалежних 16-ти факторів (шкал, первинних рис) особистості. Дану їх якість було виявлено за допомогою *факторного аналізу* з найбільшого числа поверхневих рис особистості, виділених Р. Кеттеллом. Кожен фактор утворює кілька другорядних рис, об'єднаних навколо однієї центральної (домінуючої) риси.

Існує 4 форми опитувальника: А і В (187 питань) і С і Д (105 питань). У нашому дослідженні використовувалася форма А (187 питань). Зауважимо, що опитувальник Р. Кеттелла включає в себе всі види досліджень - і оцінку, і розв'язання тесту, і ставлення до будь-якого явища. Перед початком опитування обстежуваному дають спеціальний бланк, на якому він повинен робити певні позначки у міру прочитання. Попередньо дається відповідна

інструкція, що містить інформацію про те, що повинен робити обстежуваний. Контрольний час випробування 25-30 хвилин.

У процесі відповідей на запитання експериментатор контролює час роботи обстежуваного і, якщо випробовуваний відповідає повільно, попереджає його про це. Дослідження проводиться індивідуально в спокійній, діловій обстановці. На кожне запитання тесту пропонується три варіанти відповідей (А, В, С). Обстежуваний вибирає відповідь і фіксує її в бланку. В процесі роботи обстежуваний повинен дотримуватися наступних правил: не витрачати часу на обдумування, а давати відповідь, що спала на думку; не давати невизначених відповідей; не пропускати запитань; бути щирим. Запитання групуються за змістом навколо певних рис, що виходять у кінцевому підсумку до тих чи інших факторів.

Обробка результатів проводилась за спеціальним ключем, де дані номери запитань і кількість балів, які отримують відповідь А, В, С у кожному питанні. У тих клітинках, де проставлена буква, що позначає фактор, кількість балів дорівнює нулю. Таким чином, за кожну відповідь обстежуваний може отримати 2, 1 або 0 балів. Кількість балів за кожним фактором підсумовується і заноситься в бланк відповідей (у правий стовпчик), експериментатор отримує профіль особистості за 16-ти факторами у сирих оцінках. Ці оцінки переводяться в стандартні (стени) по таблиці з ключа. Потім експериментатор визначає, який розвиток отримав кожен фактор: низький, середній, високий, виписує риси, що характеризують ступінь їх розвитку, та аналізує результати. Якщо будь-яка з рис викликала сумнів, її не включали в основну характеристику.

Результати застосування даної методики дозволили визначити не тільки якісну і кількісну оцінку внутрішньої природи людини, а й її характеристику з позицій міжособистісних стосунків. За факторами, що вимірювались за допомогою опитувальника, склалися три групи, рівень взаємозв'язку яких і розглядався у дослідженні.

1. Група комунікативних властивостей включала наступні фактори:

А – товариськість; Н – сміливість; Е – домінантність; L – підозрілість; N – дипломатичність; Q2 - самостійність.

2. Група інтелектуальних властивостей включає фактори:

В – інтелектуальність; М – мрійливість; N – дипломатичність; Q1 – сприйнятливність до нового.

3. Група емоційних властивостей включає в себе наступні фактори:

С – емоційна стійкість; F – безтурботність; Н – сміливість у соціальних контактах; I – емоційна чутливість; О – тривожність; Q4 – напруженість.

На наступному етапі дослідження здійснювалася інтерпретація результатів діагностики ціннісної, афективної, когнітивної і конативної сфери особистості підлітків. На різних етапах експериментального дослідження були задіяні підлітки з усіх трьох груп.

2.2 Дослідження структурних компонентів асертивності підлітків

Визначення асертивності підлітків за методикою «Діагностика рівня асертивності» В. Каппоні, Т. Новак дало підстави для їх розподілу за рівнями розвитку досліджуваного явища на три вибірки, з метою проведення подальшого дослідження. Важливим є врахування уже на цьому етапі основних критеріїв: незалежність-автономію та рішучість, впевненість, опора на власні сили.

Дослідження проводилось окремо у Міжнародному дитячому центрі «Артек» (МДЦ) та загальноосвітній школі (ЗОШ).

У першу вибірку були включені обстежувані з даними, що мають високі бали за результатами діагностики і явно свідчать про високий рівень розвитку асертивності за шкалюванням експертів. У другу вибірку були включені обстежувані з середнім рівнем розвитку асертивності. Третя вибірка представляє обстежуваних з низьким рівнем розвитку асертивності за методикою та результатами шкалювання експертів.

Відповідно до отриманих результатів шкалювання обстежувані школи і табору були розділені на три рівні з метою деталізації та систематизації проведення подальшого дослідження (табл. 2.1, 2.2).

Таблиця 2.1

**Кількісна характеристика рівнів асертивності підлітків МДЦ «Атрек»
(за методикою «Діагностика рівня асертивності» В. Каппоні, Т. Новак)**

n=134

Рівні асертивності	Показники асертивності				Загальний показник асертивності	
	Незалежність-автономність		Впевненість-рішучість		абсолютний показник осіб	відносний показник %
	абсолютний показник осіб	відносний показник %	абсолютний показник осіб	відносний показник %		
високий	49	37	36	27	42	32
середній	48	36	48	36	48	36
низький	37	27	50	37	44	32

Високий рівень розвитку асертивності показали 42 підлітки МДЦ, що становить 32% від загальної кількості досліджуваних. Причому, за шкалою незалежності, автономності таких респондентів 37% (49 осіб). Такі підлітки часто занадто незалежні й не прислухаються до слів інших, їх спроби поводитися асертивно часто виливаються в агресію. Дещо нижчі результати за шкалою впевненості, рішучості, опори на власні сили (27% або 36 осіб), що й пояснює випадки, коли досліджувані з високим рівнем асертивності при недостатній опорі на власні сили нездатні домовитися, знайти компромісне рішення. Вони можуть маніпулювати опонентами прийомами емоційного шантажу. Коли ж шкали врівноважені – діти впевнені в собі, діють чітко, рішуче, без маніпуляцій.

Склад другої групи – підлітки з *середнім рівнем* розвитку асертивності становив 48 осіб (38%) за всіма шкалами. Такі досліджувані досить незалежні, але з увагою і повагою ставляться до думок інших людей, самостійні, досягають бажаної мети не завдаючи шкоди оточуючим. Вони реалістично

оцінюють себе, але зміна звичних обставин може зруйнувати почуття впевненості в собі. Нарешті, третю групу представляли підлітки з *низьким рівнем* розвитку асертивності (44 підлітки, що складають 32%). Їм властива залежність від оточуючих, несамотійність, нездатність вирішити свої проблеми і відповідати за себе і свої вчинки.

Таблиця 2.2

Кількісна характеристика рівнів асертивності підлітків ЗОШ
(за методикою «Діагностика рівня асертивності» В. Каппоні, Т. Новак)
n=120

Рівні асертивності	Показники асертивності				Загальний показник асертивності	
	Незалежність-автономність		Впевненість-рішучість		абсолютний показник осіб	відносний показник %
	абсолютний показник осіб	відносний показник %	абсолютний показник осіб	відносний показник %		
високий	28	24	35	29	31	26
середній	48	40	54	45	54	45
низький	44	36	31	26	35	29

У першу вибірку підлітків (ЗОШ) були включені обстежувані з даними, що свідчать про *високий рівень* розвитку асертивності, які мають високі бали за методикою В. Каппоні, Т. Новак та експертним шкалюванням (31 підлітки або 26%). Склад другої групи – підлітки з *середнім рівнем* розвитку асертивності становив 54 особи (45%); третю групу представляли підлітки з *низьким рівнем* розвитку асертивності – 35 осіб (29%). Характерно, що підліткам ЗОШ властиві дещо більші показники за шкалою рішучості, та менші за шкалою незалежності, що пояснюється більшим контролем зі сторони батьків та педагогічних працівників, що не стимулює прояви інтернальності.

За результатами тестування та експертного оцінювання у кожному закладі окремо (міжнародному дитячому центру та школі) було виокремлено три групи досліджуваних відповідно, з різним рівнем розвитку асертивності. На нашу думку, зафіксовані кількісні показники виділення рівнів розвитку асертивності не можуть бути задовільними, оскільки високий рівень виявлено у

незначної кількості підлітків, в основному, переважає у досліджуваних середній рівень. Отже, в результаті дослідження було виявлено значну кількість підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності. Зрозуміло, можна передбачити, що у підлітків з такими показниками розвитку асертивності будуть спостерігатися труднощі у впевненому відстоюванні власної думки, не порушуючи при цьому прав інших людей; вони можуть відчувати складнощі у спілкуванні з однолітками, у презентації своїх ідей тощо.

Для виокремлення значущих показників *ціннісного компоненту асертивності* підлітків (МДЦ) і підлітків (ЗОШ) була використана методика С. Шварца, що дозволила виявити змістову специфіку змінних, а також був застосований критерій Манна-Уїтні, спрямований на виявлення достовірності відмінностей в досліджуваній ознаці. Нижче представлені результати статистичного аналізу (табл. 2.3, 2.4).

Таблиця 2.3

**Кількісний аналіз показників ціннісного компоненту асертивності
підлітків МДЦ «Артек» з низьким і високим рівнем розвитку**

n =134

Змінна	Рангова сума по групі підлітків з високим рівнем розвитку асертивності	Рангова сума по групі підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності	Значення критерію U Манна-Уїтні	p - рівень стат. Значущості
Насолода	318.0000	502.0000	108.0000	0.012825
Досягнення	444.5000	375.5000	165.5000	0.350703
Соц. влада	416.0000	404.0000	194.0000	0.871069
Самовизначення	470.5000	349.5000	139.5000	0.101730
Стимуляція	387.0000	433.0000	177.0000	0.533842
Конформізм	358.0000	462.0000	148.0000	0.159546
Соціальність	486.0000	334.0000	124.0000	0.039802
Безпека	463.0000	357.0000	147.0000	0.151672
Зрілість	506.0000	314.0000	104.0000	0.009410
Традиції	412.5000	407.5000	197.5000	0.946084
Соц. Культура	412.0000	408.0000	198.0000	0.956855
Духовність	371.0000	449.0000	161.0000	0.291447
Соціалізація	396.5000	423.5000	186.5000	0.714980
Незалежність	275.0000	545.0000	65.0000	0.000260

Таким чином, як видно з результатів табл. 2.3, у підлітків з низьким і високим рівнем розвитку асертивності, за методикою С. Шварца, спостерігаються відмінності за шкалами «насолада» (у підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності дана змінна представлена більш виражено), «соціальність» (у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності дана змінна представлена більш виражено), «зрілість» (дана змінна більш виражена у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності), «адиктивна незалежність» (більше ця змінна виражена у підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності).

Результати асертивності підлітків, соціалізація яких відбувається в умовах загальноосвітньої школи, представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісний аналіз ціннісного компонента асертивності у підлітків ЗОШ з низьким і високим рівнем розвитку

n =120

Змінна	Рангова сума по групі підлітків з високим рівнем розвитку асертивності	Рангова сума по групі підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності	Значення критерію U Манна-Уїтні	p - рівень стат. Значущості
Насолода	311.0000	499.0000	101.0000	0.013734
Досягнення	412.0000	363.0000	148.0000	0.331123
Соц. Влада	411.0000	400.5000	183.0000	0.272589
Самовизначення	458.0000	323.0000	129.5000	0.131044
Стимуляція	371.0000	427.5000	158.0000	0.228345
Конформізм	302.0000	417.0000	138.0000	0.158102
Соціальність	435.0000	303.0000	111.0000	0.057650
Безпека	449.0000	338.0000	135.0000	0.178865
Зрілість	484.0000	295.0000	98.0000	0.223055
Традиції	389.0000	395.5000	175.5000	0.342478
Соц. Культура	379.0000	386.0000	184.0000	0.458507
Духовність	368.0000	443.0000	159.0000	0.270078
Соціалізація	354.0000	384.0000	172.0000	0.513241
Незалежність	242.0000	501.0000	63.5000	0.090687

За результатами дослідження найбільшу різницю було виявлено у зіставленні відповідей підлітків МДЦ та підлітків ЗОШ в групі – «колективні цінності». До них відносяться – конформізм (самодисципліна), соціальність (рівність, соціальна справедливість), традиції (підтримка традицій, суспільний порядок).

Найбільш схожі результати отримані при співставленні відповідей в «індивідуальних цінностях» – «насолада» (задоволення бажань, насолода життям), цей пункт підлітки оцінили практично однаково, що свідчить про відсутність великої різниці між підлітками МДЦ і підлітками ЗОШ.

Тим ні менш пункт «досягнення» (соціальне визнання, багатство, успішність) і пункт «соціальна влада» (авторитет, вплив на інших) оцінені вище підлітками (МДЦ), тобто дані характеристики є для них більш значимими, ніж для підлітків (ЗОШ). Дещо вище підлітками (МДЦ) у порівнянні з підлітками (ЗОШ) були відмічені пункти «самовизначення» (свобода дій та мислей, самостійність, вибір власних цілей), «стимуляція» (різноманітність, цікаве життя), що свідчить про велику значимість цих цінностей для підлітків.

Також різну оцінку отримали пункти «соціальна культура» (єдність з природою, байдужість до буденного життя), «безпека» (національна безпека, безпека сім'ї, близьких), «духовність» (внутрішня гармонія, духовне життя). Ці пункти оцінені вище підлітками (МДЦ).

За іншими пунктами – різниця незначна у відповідях підлітків МДЦ та підлітками ЗОШ, але показники за всіма пунктами нижче у підлітків школи у порівнянні з підлітками дитячого центру. Отже, соціалізація підлітків відбувається під впливом багатьох соціально-психологічних факторів (соціального оточення, різних інститутів соціалізації, організаційного простору освітнього закладу). Соціальне середовище дитячого оздоровчого закладу, широке спілкування, ігрова діяльність сприяють кращій соціалізованості підлітків цього закладу у порівнянні з підлітками, соціалізація яких відбувається в умовах школи (рис 2.2 та 2.3).

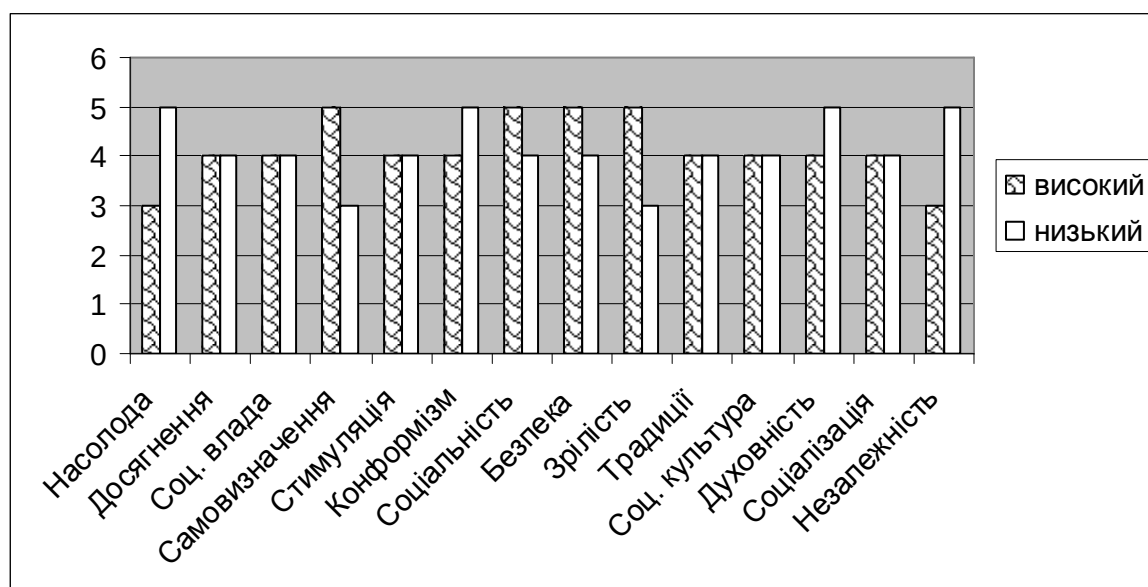


Рис. 2.2 Ранжування показників ціннісного компонента асертивності підлітків МДЦ з високим та низьким рівнями асертивності

З огляду на презентований матеріал, можна стверджувати, що у підлітків з високим рівнем асертивності нижча потреба в насолоді, ніж у респондентів з низьким рівнем асертивності (5 і 9 %) (див. табл. 2.4). Цінності «самовизначення» (9 і 5%), «соціальність» та «безпека» (9 і 7%), «зрілість» (9 і 5%) значно виражені у респондентів з високим рівнем асертивності. У респондентів з низьким рівнем розвитку асертивності більш вираженішою є цінність «адиктивна незалежність», «насолада», «конформізм».

На відміну від підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності, у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності найбільш вираженою є шкала «соціальність». За С. Шварцом, *соціальність* виражається, перш за все, в чесності, бажанні рівномірного розподілу благ, прагненні до справедливого ставлення до людей. Це також і показник того, наскільки особистість вміє адаптуватися до тієї соціокультурної реальності, з якою вона взаємодіє. Останнє свідчить про значний ступінь розвитку процесу соціальної адаптації та формування нормального адекватного соціального почуття у підлітків.

В асертивних підлітків яскраво вираженою також є така змінна як *зрілість*. Вона виражається у життєвій мудрості, самоповазі, особистісній гармонії, розумінні своєї внутрішньої природи, усвідомленості життєвих цілей і

орієнтирів. Упевнені підлітки більшою мірою, ніж невпевнені, володіють рефлексивністю як певною здатністю осмислювати себе і свою поведінку.

Цікавими виглядають результати достовірності відмінностей за шкалою *адиктивної незалежності*. У підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності показники за даною шкалою виражені значніше, ніж у їхніх однолітків з високим рівнем асертивності (9% і 5%). Це може свідчити про те, що у даного контингенту підлітків не спостерігається рольового конфлікту, який є основою для формування психологічної залежності. Далі розглянемо ранжування показників асертивності у підлітків МДЦ і підлітків ЗОШ (табл. 2.5 та 2.6).

Таблиця 2.5

Ранжування показників ціннісного компонента асертивності за рівнями (МДЦ «Артек»)

n=134

Показники	Опитувані				ΣΣ рангів
	Високий рівень	%	Низький Рівень	%	
Насолода	3	5	5	9	22
Досягнення	4	7	4	7	22
Соц. Влада	4	7	4	7	22
Самовизначення	5	9	3	5	22
Стимуляція	4	7	4	7	22
Конформізм	4	7	5	9	25
Соціальність	5	9	4	7	25
Безпека	5	9	4	7	25
Зрілість	5	9	3	5	22
Традиції	4	7	4	7	22
Соц. Культура	4	7	4	7	22
Духовність	4	7	5	9	25
Соціалізація	4	7	4	7	22
Незалежність	3	5	5	9	22
ΣΣ	58	100	58	100	316

З огляду на проаналізований матеріал, можна стверджувати, що у підлітків з високим рівнем асертивності нижча потреба в насолоді, ніж у респондентів з низьким рівнем асертивності (3 і 9 %).

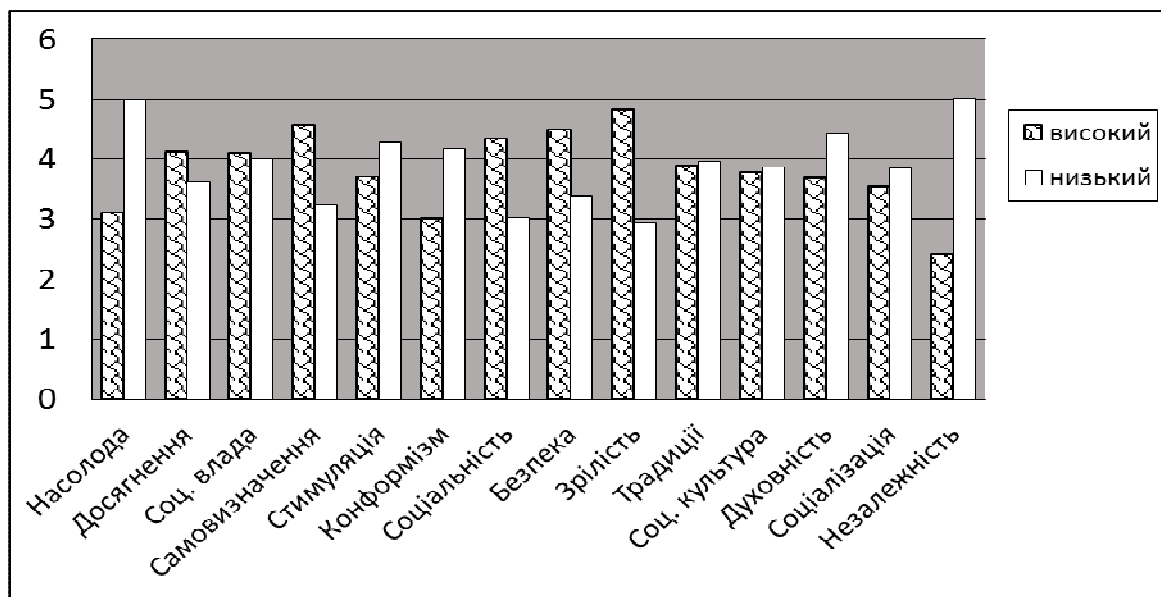


Рис. 2.3 Ранжування показників ціннісного компонента асертивності підлітків ЗОШ з високим та низьким рівнями асертивності

Цінності «самовизначення» (10 і 6%), «соціальність» та «безпека» (10 і 6%), «зрілість» (13 і 6%) значно виражені у респондентів з високим рівнем асертивності. У респондентів з низьким рівнем розвитку асертивності більш вираженішою є цінність «адиктивна незалежність», «насолада», «конформізм».

У підлітків з високим рівнем розвитку асертивності помітно вираженою є шкала «соціальність» та «зрілість». Привертають увагу результати достовірності відмінностей за шкалою адиктивної незалежності, які свідчать про те, що у підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності показники за даною шкалою виражені більше, ніж у їхніх однолітків з високим рівнем асертивності (9% і 3%).

Результати дослідження показали незначні відмінності у ранжуванні чинників асертивності підлітками (МДЦ) і підлітками (ЗОШ). Наступним кроком у діагностиці було виокремлення показників **когнітивного компонента асертивності**. Це було здійснено за допомогою проведення *асоціативного експерименту* з наступною процедурою *суб'єктивного шкалювання*.

Таблиця 2.6

**Ранжування показників асертивності за рівнями
(опитувальник С. Шварца) (ЗОШ)**

n=120

Показники	Опитувані				ΣΣ рангів
	Високий Рівень	%	Низький Рівень	%	
Насолода	1	3	3	9	22
Досягнення	2	6	3	9	22
Соціальна влада	3	10	3	9	22
Самовизначення	3	10	2	6	22
Стимуляція	1	3	2	6	22
Конформізм	2	6	3	9	25
Соціальність	3	10	2	6	25
Безпека	3	10	3	9	23
Зрілість	4	13	2	6	22
Традиції	3	10	2	6	25
Соц. культура	2	6	2	6	22
Духовність	1	3	3	9	25
Соціалізація	2	6	2	6	22
Незалежність (самостійність)	1	3	3	9	22
ΣΣ	31	100	35	100	321

У дослідженні взяли участь дві групи підлітків (14-15 років). До складу першої групи увійшли хлопці і дівчата з високим рівнем розвитку асертивності, обстежуваними другої групи були підлітки з низьким рівнем розвитку асертивності. Далі респондентам пропонувалося дати перші асоціації, які актуалізувалися в свідомості, при слові «впевненість».

Психологічний аналіз результатів асоціативного експерименту дозволив виділити ті, що найчастіше зустрічаються – частотні (тобто не один раз використані в групі) асоціації. Ймовірність випадкового вибору реакцій респондентів підрахувати неможливо, проте можна стверджувати, що в групі з 20-30 осіб асоціація при описі якого-небудь стимулу використана трьома або більшою кількістю обстежуваних, то вона використана не випадково. У ході дослідження були виділені асоціації, які були найбільш часто використані

членами обох груп (так звані асоціативні семантичні універсальності стимулу групи).

На наступному етапі роботи, для більш точного опису властивостей вимірюваного об'єкта, була проведена процедура *шкалювання* (складена метрична шкала відносин). Підліткам необхідно було за шкалою від 0 до 7 оцінити кожне з вищеописаних слів за ступенем їх взаємозв'язку зі словом «впевненість».

Наступним етапом роботи було проведення процедури кластерного аналізу для упорядкування об'єктів (асоціацій) в однорідні кластери. По кожній вибірці обстежуваних були отримані дендрограми, що дозволяють описати особливості смислових інваріант, що визначають специфіку образу *впевненості* у свідомості підлітків з високим і низьким рівнем розвитку асертивності. Нижче (рис. 2.4 та рис. 2.5) представлені результати *кластеризації* отриманих даних.

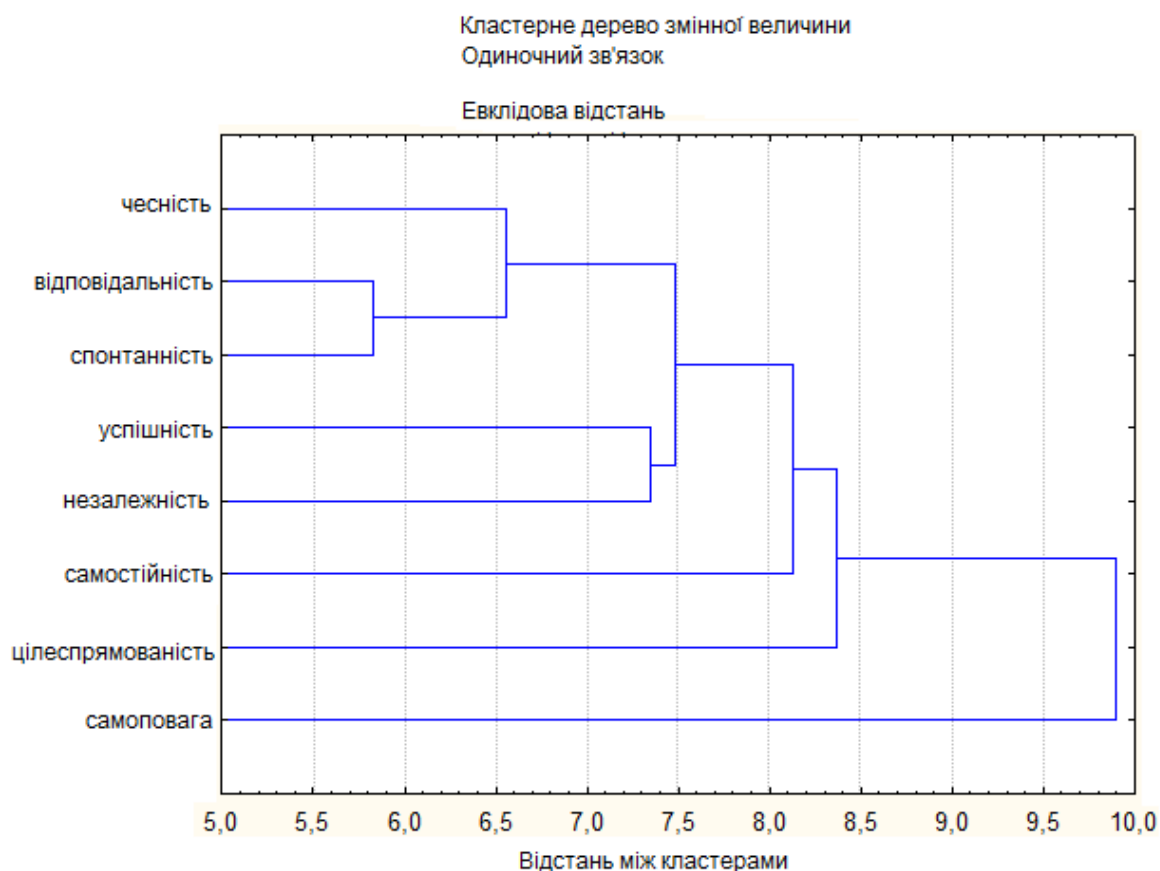


Рис. 2.4 Дендрограма результатів кластеризації показників когнітивного компонента у групі підлітків з високим рівнем розвитку асертивності

За результатами кластеризації, проведеної в ході асоціативного експерименту, в групі підлітків з високим рівнем розвитку асертивності були виявлені наступні кластери: «чесність» – «відповідальність» – «спонтанність»; «успішність» – «незалежність». У підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності були утворені такі значущі кластери: «спонтанність» – «цілеспрямованість» – «самоповага».

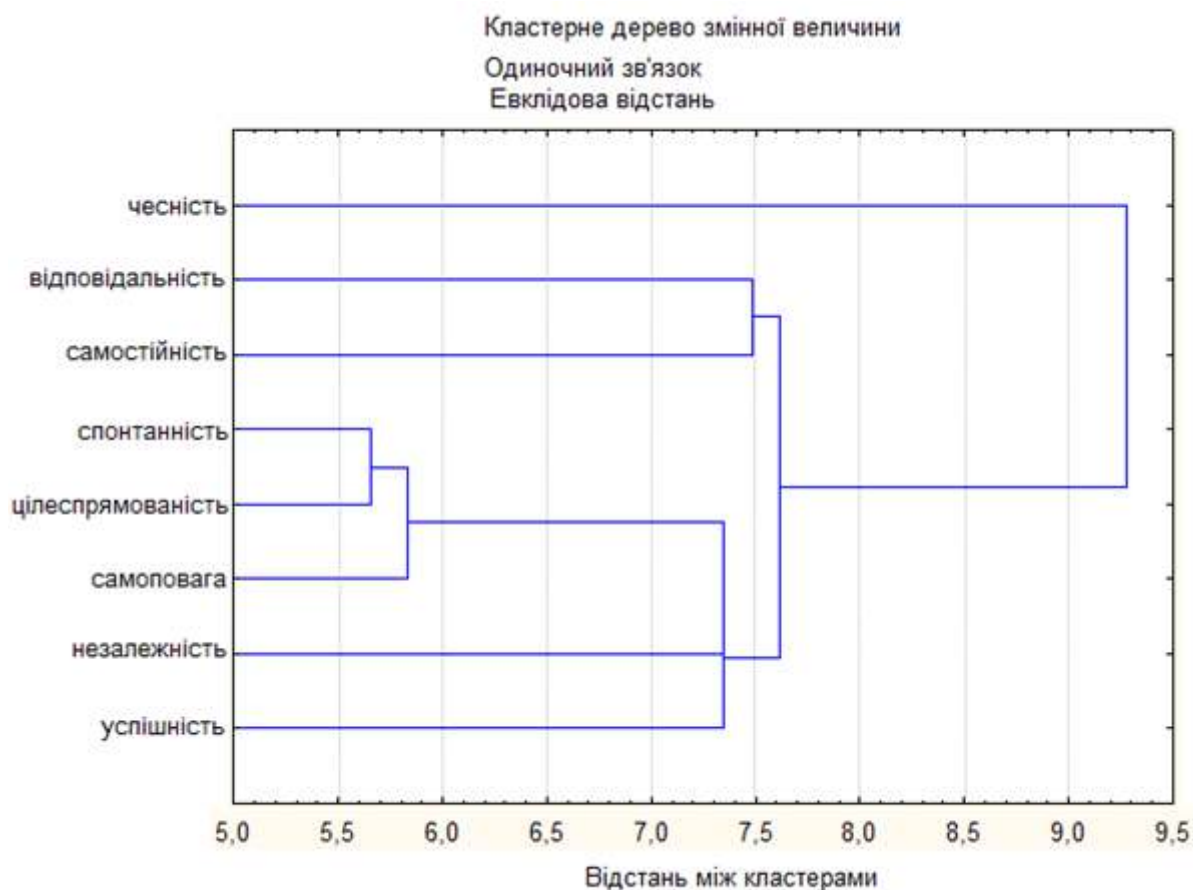


Рис. 2.5 Дендрограма результатів кластеризації показників когнітивного компонента у групі підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності

Як видно з наведених вище результатів дослідження, в асертивних підлітків більш чіткі уявлення про асертивність, ніж у підлітків з низьким рівнем розвитку даної якості.

Для діагностики *афективного (емотивного компонента)* асертивності підлітків використовувалась діагностика типу емоційної спрямованості особистості. За нашою гіпотезою, одною з важливих характеристик

асертивності загалом та підліткової, зокрема, виступає *емоційна спрямованість* особистості підліткового віку, зокрема, її тип, що, на думку Б. Додонова, має важливе значення в розумінні природи асертивності підлітків. З метою вивчення особливостей емоційної сфери особистості досліджуваного контингенту підлітків була проведена діагностика типу емоційної спрямованості особистості. Отримані результати представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл типів емоційної спрямованості особистості за рівнями розвитку асертивності підлітків МДЦ «Артек» (у%)

n=134

Рівень розвитку асертивності \ тип емоц. спрямованості	Високий (42 особи)	Середній (48 осіб)	Низький (44 особи)
Комунікативний	28	22	7
Альтруїстичний	3	8,5	14
Праксичний	22	10,5	3
Гностичний	17	10,5	11
Гедоністичний	5	9,5	3
Романтичний	-	11	15
Акзітивний	-	-	2
Пугнічний	14	10	16
Глоричний	11	18	29

Отримані результати продемонстрували наступне: у більшості опитаних за методикою ЗЕС (загальна емоційна спрямованість) переважає комунікативний тип, що підтверджує роль спілкування як провідної діяльності підліткового віку. Однак цікавий той факт, що у підлітків з високим і середнім рівнем асертивності комунікативний тип спрямованості особистості виражений найбільш яскраво. Так, було виявлено, що для досліджуваних з високим рівнем розвитку асертивності характерно поєднання комунікативного типу з праксичним, а для підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності – з глоричним.

Підлітки з низьким рівнем розвитку асертивності характеризуються домінуванням глоричного типу емоційної спрямованості особистості (29%), а також пугнічним (16%) і альтруїстичним (14%). Поєднання даних типів емоційної спрямованості особистості у обстежуваного контингенту підлітків дозволяє зробити висновок про наявність яскраво виражених внутрішніх протиріч між бажанням щирої допомоги іншій людині і потребою у визнанні, похвалі і приверненні уваги до себе.

Найбільш привабливою в емоційному плані ситуацією для підлітків з високим рівнем розвитку асертивності є спілкування з людьми (комунікативний тип спрямованості особистості), а також вирішення складних пізнавальних проблем, що відповідає гностичному типу емоційної спрямованості особистості. Такі підлітки відчують справжнє задоволення від того, що вони здатні розібратися у вирішенні складної психологічної проблеми. Комунікативна сторона особистості таких обстежуваних характеризується прагненням до розділення з іншими людьми своїх цінностей і переживань, спробами встановлення комунікації на глибинному онтологічно-аксіологічному рівні.

Підлітки із середнім рівнем розвитку асертивності характеризуються наявністю романтичних переживань. Під емоційною романтичною спрямованістю розуміють почуття таємничого, незвичайного. Відчуття таємничості проявляється у нас не в зв'язку з будь-якою таємницею, а тільки там, де ми припускаємо свою залученість до числа об'єктів, на які поширюється дія загадкового фактору, особливо, коли йому приписуються свідомо воля, натхненність [154]. Останнє свідчить про прагнення до досягнення прихованого містичного рівня пізнання.

Результати дослідження свідчать про відсутність істотних відмінностей у взаємозв'язку типу емоційної спрямованості з рівнем розвитку асертивності у підлітків (МДЦ) та підлітків (ЗОШ). Виявлено також відсутність домінування романтичної спрямованості у підлітків (ЗОШ) як і у підлітків (МДЦ) і

переважання комунікативного типу. Але показники цих типів в групі підлітків (ЗОШ) є дещо нижчими, ніж у групі підлітків (МДЦ).

Таблиця 2.4

Розподіл типів емоційної спрямованості особистості за рівнями розвитку асертивності підлітків ЗОШ (за методикою Б. Додонова, %)

n=120

Рівень розвитку асертивності \ тип емоц. спрямованості	Високий (42 особи)	Середній (48 осіб)	Низький (44 особи)
Комунікативний	28	22	7
Альтруїстичний	3	8,5	14
Праксичний	22	10,5	3
Гностичний	17	10,5	11
Гедоністичний	5	9,5	3
Романтичний	-	11	15
Акізітивний	-	-	2
Пугнічний	14	10	16
Глоричний	11	18	29

Для діагностики *конативного компоненту* асертивності підлітків проводився 16-ти факторний опитувальник Р. Кеттелла і КТВ А. Еткінда. Відповідно до предмету дослідження і постановки його мети були виділені окремі компоненти, що входять в структуру асертивності підлітків – це сукупність тих аспектів особистості, які передбачають високий інтелектуальний рівень, комунікативні та міжособистісні властивості: відкритість до спілкування, конгруентність, здатність самостійно приймати рішення, доброзичливість, емоційну стійкість, високу адаптацію, працездатність, товариськість.

Було висунуто припущення про те, що існують відмінності в певних особистісних особливостях у підлітків з різним рівнем асертивності, а саме за такими факторами:

- фактор L – «довірливість – підозрілість» (компонент комунікативної групи);

- фактор N – «прямолінійність – дипломатичність» (компонент комунікативної групи);
- фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм» (компонент інтелектуальної групи);
- фактор C – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість» (компонент емоційної групи);
- фактор I – «жорстокість – чутливість» (компонент емоційної групи).

Далі в дослідженні використовувався колірний тест відношення (А. Еткінда) (стимульний матеріал 8-ми колірний тест М. Люшера).

Дані кольори були промарковані наступним чином: червоний – № 1; зелений – № 2; жовтий – № 3; синій – № 4; сірий – № 5; коричневий – № 6; фіолетовий – № 7; чорний – № 8.

При використанні КТВ нами були дотримані основні умови проведення тесту колірних відношень, а саме:

1. У ході бесіди й аналізу, наявних соціально-психологічних даних було встановлено коло можливих проблем обстежуваного.
2. Складено перелік понять, ставлення до яких в подальшому вивчалось в ході експерименту.
3. Був проведений аналіз отриманих даних згідно з критеріями, викладеними в методичних рекомендаціях, запропонованих в даному методі.
4. Сформульовано висновки про внутрішню значущість тих чи інших мотивів (стимулів), їх ієрархії в мотиваційній сфері обстежуваного, визначено характер можливих проблем.

Були обрані наступні категорії, так як в більшості визначень асертивності у роботах і вітчизняних, і зарубіжних авторів зустрічаються саме ці визначення:

успішність, незалежність, самотійність, цілеспрямованість, самоповага, чесність, відповідальність, спонтанність.

За отриманими результатами ми можемо проінтерпретувати і вказати, що частина обстежуваних позначила такі поняття, як «незалежність», «цілеспрямованість», «успішність», «чесність» синім кольором, що говорить

про смислову близькість даних понять для цих обстежуваних, і асоціації у них з цими поняттями: спокою, злиття, об'єднання, гармонії. Так само яскраво виражена у цих обстежуваних смислова близькість між такими поняттями, як «самостійність» і «цілеспрямованість» (виділено червоним кольором), що може свідчити про смислову близькість понять і про те, що дані поняття у обстежуваних асоціюється з витратою енергії, вираженням життєвої сили, нервової і гормональної активності, прагненням до успіху, волею до перемоги. Спостерігається яскраво виражена смислова близькість між такими поняттями, як самоповага і спонтанність (позначені чорним кольором), що може, ймовірно, свідчити про заперечення, відкидання даних понять, а також, можливо, і самого буття. Самоповага і відповідальність, позначені коричневим кольором, що свідчить про тривогу, неспокій, неприкаяність, невпевненість, переживання незатишності, фізичного і психологічного дискомфорту, ймовірно, свідчить про те, що у них є потреба і виникає прагнення до відновлення фізичної та психологічної мобілізації (енергії, душевних сил).

Так само яскраво виражена у цих обстежуваних смислова близькість між такими поняттями, як «самостійність» і «цілеспрямованість», позначені жовтим кольором, що асоціюється з активністю, змінами, новими горизонтами, радістю, яка викликає надію і спонукає до активності. Це також асоціюється і з зеленим кольором, що говорить про асоціацію з захистом, маскуванню, затаєністю. Спостерігається ще яскраво виражена смислова близькість між такими поняттями, як «самоповага» і «спонтанність» (вони позначені чорним кольором), що свідчить про заперечення, відкидання даних понять.

За отриманими результатами можна зробити деякі узагальнюючі висновки. Переважання маркера № 1 (червоного) на початку ряду свідчить про те, що дані обстежувані хочуть все відчути самі, ніби «пропустити через себе» безліч стимулів. У них яскраво виражена потреба в будь-яких діях, оскільки це дає відчуття реальності буття. Широта інтересів, чутливість до зовнішніх подій, зацікавленість в усьому, активність, сексуальність, жага влади над навколишньою ситуацією. Маркер № 2 (зелений) на початку ряду символізує в

обстежуваних цілеспрямовану особистість, яка планує свої дії, наполегливу або навіть вперту до свавілля.

Переважання маркера № 8 (чорного) в кінці ряду свідчить про те, що обстежувані прагнуть відчувати життя сповна, прагнуть свободи у власному життєвому, екзистенціальному та особистісному самовизначенні. Вони також заперечують смерть, витісняють страх смерті. Переважання маркера № 3 (жовтого) на початку ряду свідчить про наявність у обстежуваних тяги до новизни, творчості, таких якостей і тенденцій, як кокетство, легковажність, мінливість, імпульсивність, відволікання, чутливість та готовність до нових стимулів, нових планів, прагнення змін, емоційність, непосидючість, «дитячість» бачення світу, прагнення до творчості, імпровізація, які не залишають за собою якихось результатів досягнень. Жовтий колір символізує розчинення в навколишній реальності, що вже свідчить про низький рівень готовності до самостійних рішень, відповідальності, зрілості і відповідно вказує на низький рівень асертивності.

Наступний етап дослідження передбачав виокремлення показників, які б дали можливість схарактеризувати міжособистісну взаємодію та спрямованість у поведінці підлітків з різним рівнем прояву асертивності.

Спершу було представлено характеристику загальної інтернальності підлітків (рис.2.6).

Однак, для більш якісної характеристики поведінки підлітків, було здійснено процедуру, яка дала б можливість схарактеризувати інтернальність підлітків у сфері невдач та успіху (рис. 2.7 та рис. 2.8).

Відповідно до концепції «локусу контролю», ті особи, які беруть відповідальність за події свого життя на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, здібностями, рисами особистості, мають внутрішній (інтернальний) контроль. І навпаки, людям, які схильні приписувати відповідальність за всі події зовнішнім чинникам (іншим людям, випадку, долі тощо), притаманний зовнішній (екстернальний) контроль.

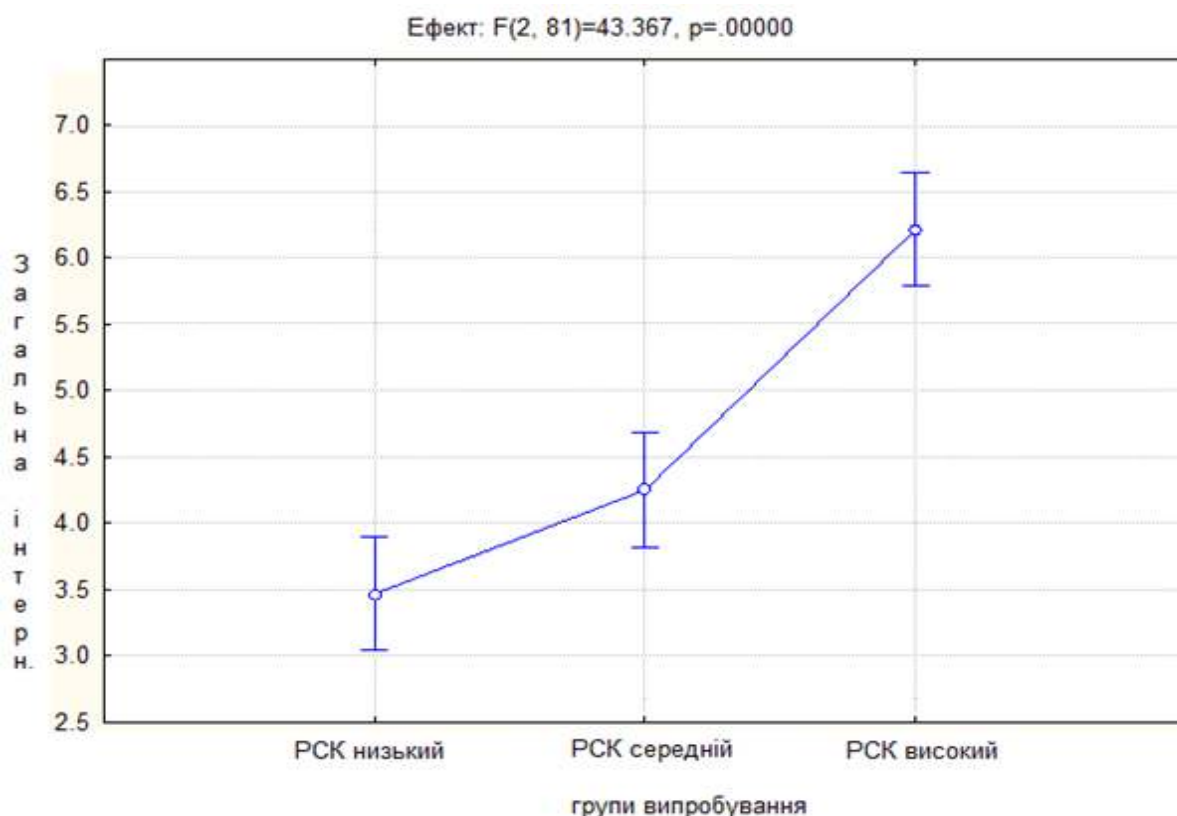
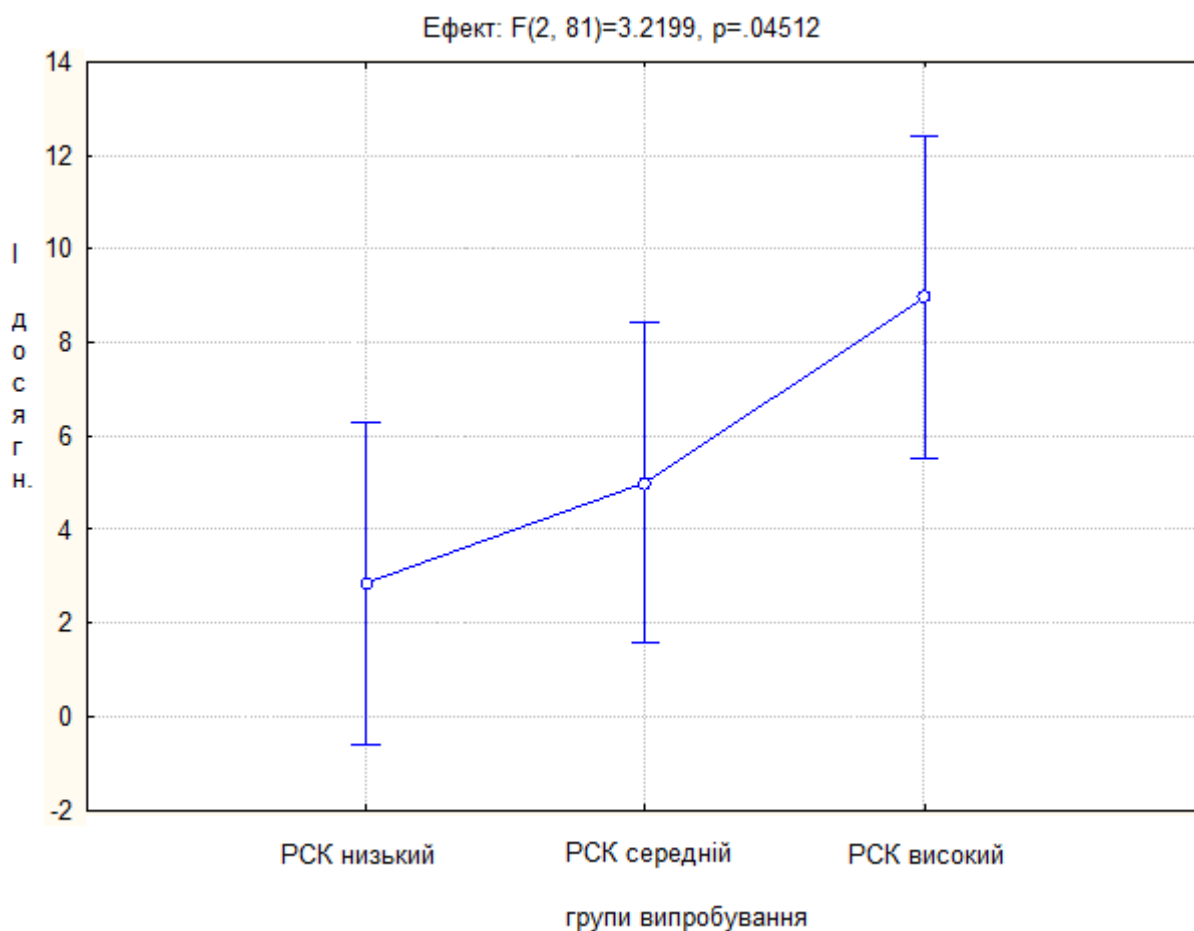


Рис. 2.6 Графік середніх значень за шкалою загальної інтернальності

У нашому експериментальному дослідженні встановлено зв'язок між різними формами поведінки, особливостями особистості і рівнем інтернальності-екстернальності. Інтерналі, на відміну від екстерналів, менш схильні підкорятися тиску інших людей, сильніше реагують на втрату особистої свободи, активніше шукають інформацію, більш впевнені в собі тощо.

Специфіка суб'єктивного контролю у підлітків з високим, середнім і низьким рівнем розвитку асертивності досліджувалася за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (Додаток Б).

Статистична значущість оцінювалася за величиною критерію Фішера F . (P - рівень статистичної значущості, відповідно, чим він менший, тим більше розходження).



**Рис. 2.7 Графік середніх значень за шкалою інтернальності
в галузі досягнень**

Як бачимо на рис 2.4, інтернальність підлітків знаходиться на досить високому рівні, що свідчить про те, що суб'єктивний контроль у підлітковому комунікативному середовищі достатньо розвинений. Це може означати, що підлітки здатні здійснювати опір негативним впливам (оцінкам, критиці) шляхом вербальної та невербальної комунікації. Високий рівень свідчить про усвідомлюваність ситуації та мотивованість протидії. Очевидно, що підлітки котрі входять в групу з високим рівнем суб'єктивного контролю (а отже і асертивності, яка має високі прямі корелятивні зв'язки з показниками інтернальності в області досягнень), здатні обирати комфортне коло спілкування, обмежуючи себе та своє близьке оточення від негативних зовнішніх впливів, тобто встановлювати безпечні межі взаємодії з оточенням.

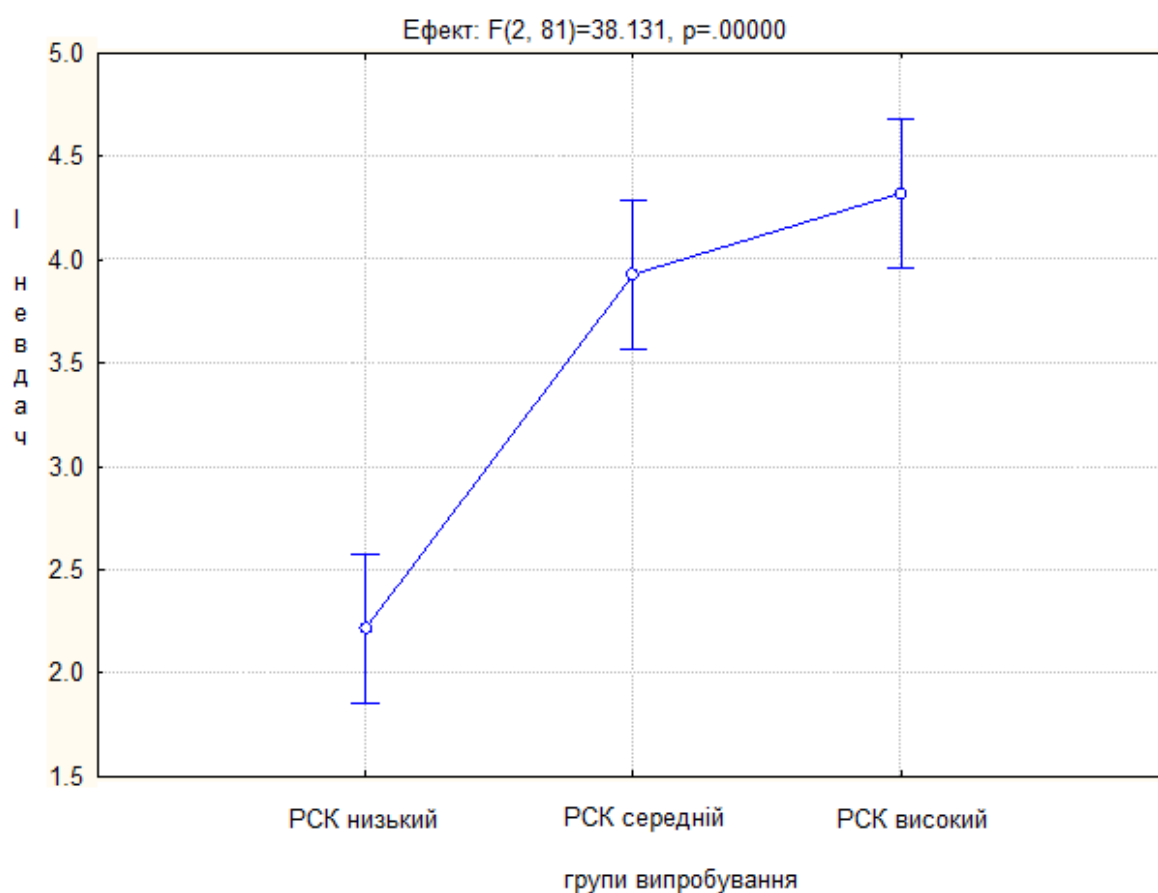


Рис. 2.8 Графік середніх значень за шкалою інтернальності в сфері невдач

Подібна ситуація спостерігається і в середовищі підлітків з високим рівнем суб'єктивного контролю за шкалою інтернальності в сфері невдач. Високий рівень асертивності підлітків передбачає також і високий суб'єктивний контроль за шкалою інтернальності в області міжособистісних стосунків. Ми спостерігаємо диференціацію значень між трьома групами досліджуваних, що підтверджує гіпотезу про взаємозв'язок та взаємовплив таких інтегрованих якостей як асертивність та інтернальність (див. рис 2.9.).

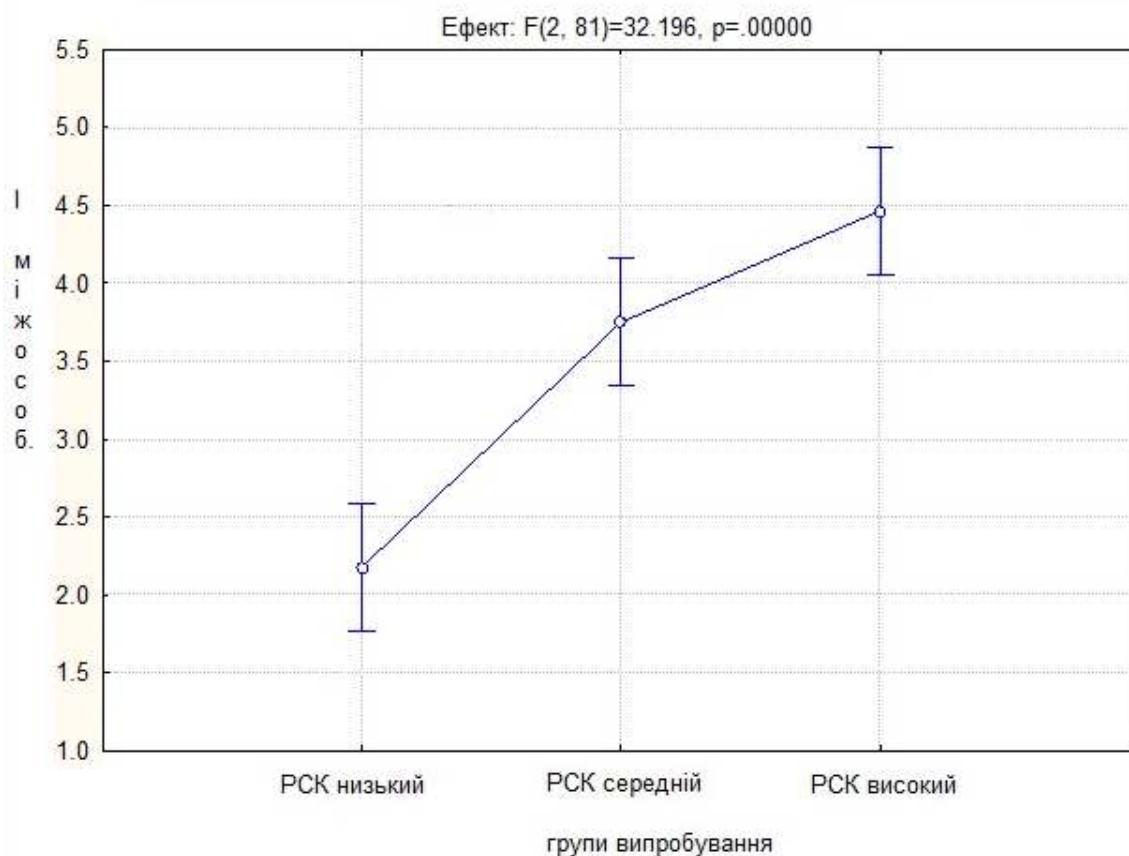


Рис. 2.9 Графік середніх значень за шкалою інтернальності в області міжособистісних взаємин.

Дещо іншу картину ми спостерігаємо, аналізуючи рівень суб'єктивного контролю за шкалою інтернальності в сфері здоров'я та хвороби. Зокрема ми не змогли диференціювати ставлення до цих явищ у підлітків з низьким та середнім рівнем асертивності (рис. 2.10.). Навпаки, підлітки з достатньо високим рівнем асертивності демонструють високий рівень суб'єктивного контролю здоров'я. Вони відкрито звертаються за допомогою, обговорюють проблеми, які стосуються негараздів, скаржаться на погане самопочуття тощо.

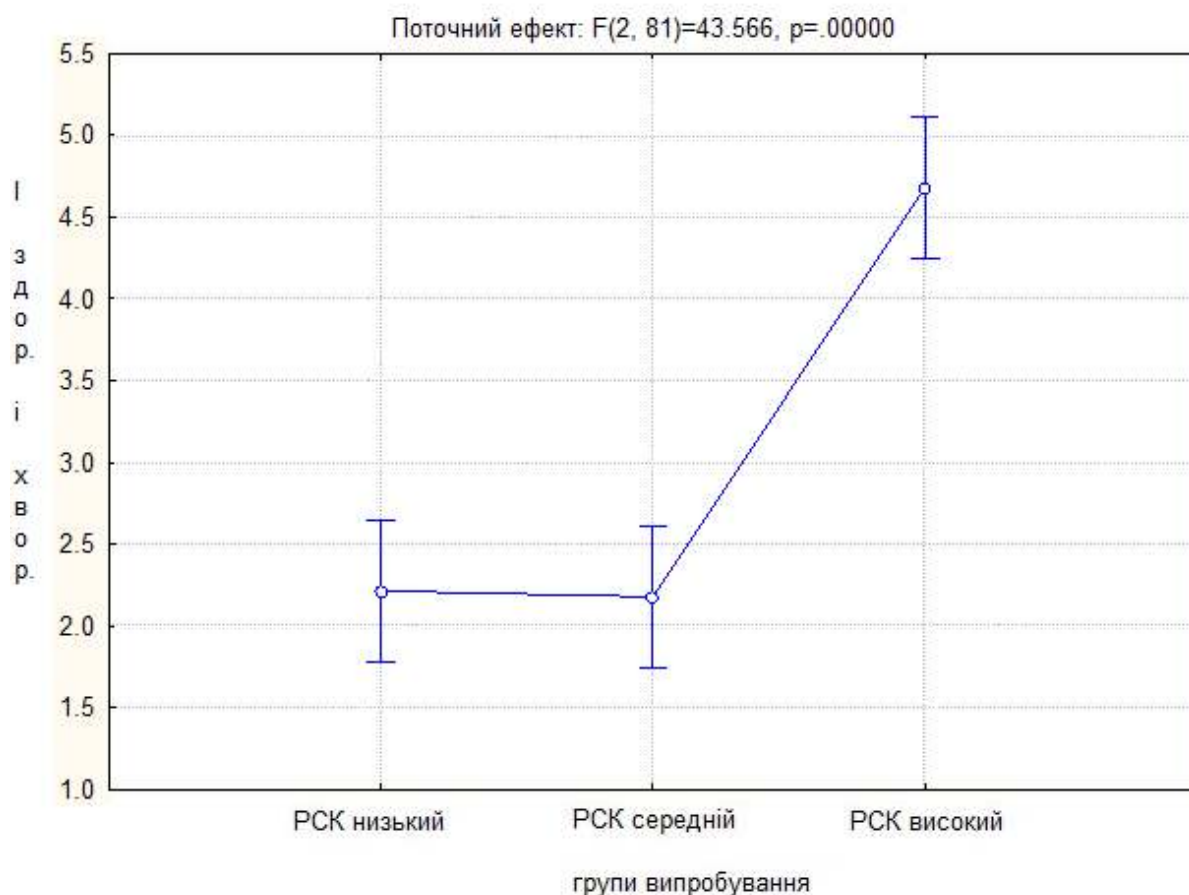


Рис. 2.10 Графік середніх значень за шкалою інтернальності в сфері здоров'я і хвороби

З презентованої узагальненої табл. 2.4 бачимо, що найвищий процент за шкалою загальної інтернальності у респондентів з низьким рівнем асертивності (27 %), а за шкалою – інтернальність у сфері досягнень у респондентів з високим рівнем асертивності (31 %). Подальші статистичні процедури допомогли нам представити загальну картину інтернальності підлітків у різних сферах життєдіяльності відповідно до сформованих рівнів асертивності (табл. 2.5).

З таблиці видно, що найбільше обговорень та суб'єктивного контролю ми спостерігаємо за шкалою інтернальності в сфері досягнень. Це можна пояснити віковою специфікою підліткового віку (амбітність, прагнення до перемог, болюче переживання невдач), а також характерними показниками асертивної особистості (впевненість, цілеспрямованість, орієнтація на успіх).

**Узагальнені результати однофакторного дисперсійного аналізу
за рівнями (у %)**

n=134

Шкали:	РСК					
	низький	%	середній	%	високий	%
Загальної інтернальності	3,5	27	4,3	23	6,3	22
Інтернальності в сфері досягнень	2,8	22	5	26	9	31
В області невдач	2,3	18	3,8	20	4,3	15
В сфері міжособистісних стосунків	2,2	17	3,7	20	4,5	16
В ставленні до здоров'я та хвороби	2,2	17	2,1	11	4,7	16
$\Sigma\Sigma$	13	100	18,9	100	28,8	100

Таким чином, як видно з результатів проведеного однофакторного дисперсійного аналізу, інтернальність в галузі досягнень – це показник, за яким є значущість ($p \leq 0,05$). Аналіз даних, проведених у ЗОШ не виявив значущих відмінностей у порівнянні з даними МДЦ. Можна припустити, що відсутність відмінностей за іншими шкалами опитувальника РСК пов'язана з особливостями підліткового віку обстежуваних всіх трьох груп, оскільки саме підлітковий вік, як відомо з робіт класиків вітчизняної та зарубіжної психології [212; 213], є тим віковим періодом, в якому активно розвивається самосвідомість і особистісна рефлексія. На думку Л. Виготського, Д. Фельдштейна, Л. Божович, Р. Бернса, Ф. Зімбардо та ін., становлення і розвиток самосвідомості тільки починається. І тому цілком можливо, що в наш час, ускладнений різними зовнішніми і внутрішніми факторами затримок особистісного розвитку (багато сучасних авторів відзначають в числі основних проблему інфантилізму, психологічної незрілості і безвідповідальності, властивих саме сучасним підліткам, тобто дітям, які народилися на території пострадянського простору в середині 90-х років 20 століття (в останні роки 20 та на початку 21 століття). Багато підлітків «кінця 20-го століття» були, як

відомо, через соціально-економічні причини позбавлені можливості активного розвитку свідомості і самосвідомості (відсутність належної батьківської опіки, негативні зміни, що відбулися в загальноосвітніх школах).

Вищезазначені показники, на нашу думку, частково пояснюють отримані результати. Відмінності, наявні у підлітків інтернальності в області досягнень відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі домоглися всього позитивного, що було і є в їхньому житті, і що вони здатні успішно досягати своїх цілей і в майбутньому [153].

Таким чином, стає зрозумілим, чому сучасні підлітки з високим рівнем асертивності всього лише здатні усвідомлювати «приємне», як таке, що вони самостійно змогли здійснити.

Підлітки ж із середнім і низьким рівнем розвитку асертивності, мабуть, не можуть відрефлексувати навіть емоційно позитивні події і результати. Ймовірно, всі вони відрізняються тим, що знаходяться на низькому рівні розвитку самосвідомості, підструктури «Я-концепції» слабо диференційовані, «... особистість ще тільки проступає» з темних глибин несвідомого» [201]. Індивідуальна свідомість знаходиться лише в стадії зародження, і тому першими її «острівцями» є відрефлексовані емоційно позитивні події і стани, в яких вони (як особистості) брали участь. Можна припустити, що асертивність в даному випадку найтісніше взаємопов'язана зі шкалою інтернальності в області досягнень, а найімовірніше, на нашу думку, останнє в певній мірі є причиною і передумовою розвитку асертивності підлітків.

2.3. Аналіз особистісних психологічних характеристик асертивності підлітків

Реалізуючи одне з важливих завдань дослідження, ми здійснили ряд діагностичних процедур, спрямованих на виокремлення суттєвих

характеристик, чинників, які опосередковують або суттєво визначають розвиток асертивності у підлітковому віці.

Третій етап дослідження передбачав, перш за все, тестування індивідуально-психологічних особливостей особистості. Був використаний 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла. При інтерпретації отриманих результатів ми прагнули доцільно використовувати не тільки виразність окремих чинників, але і їх поєднань, що утворюють симптомокомплекси комунікативних, інтелектуальних, емоційних особистісних властивостей. При цьому враховували не тільки полюсні значення факторів, а й середні, які досить часто зустрічаються в практиці роботи психолога (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Кількісні результати за 16-факторним опитувальником Р. Кеттелла
(у стенах)**

Шка ли	Вибірка І		Вибірка ІІ		Вибірка ІІІ	
	Сер.	Стени	Сер.	Стени	Сер.	Стени
Г р у п а к о м у н і к а т и в н и х в л а с т и в о с т е й :						
1. Фактор А – «замкнутість- комунікабельність»	14,92	8	14,25	8	13,17	7
2. Фактор Н – «боязкість - смівливість»	19,2	8	19,8	8	19,0	8
3. Фактор Е – «підлеглість - домінантність»	17,7	7	16,8	6	20,7	9
4. Фактор L – «довірливість - підозрілість»	15,66	9	17,67	10	12,5	7
5. Фактор N – «прямолінійність – дипломатичність»	17,0	10	16,8	7	13,15	6
6. Фактор Q2- «конформізм – нонконформізм»	12,55	7	12,13	7	15,29	8

Продовження табл. 2.6

Г р у п а і н т е л е к т у а л ь н и х в л а с т и в о с т е й :						
7. Фактор В – «інтелект»	9,65	7	9,65	7	9,64	7
8. Фактор М – «практичність – розвинена уява»	15,61	7	15,3	7	15,8	7
9. Фактор N – «прямолінійність – дипломатичність»	17,2	10	13,9	7	12,15	6
10. Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм»	15,8	9	12,79	6	12,92	6
Г р у п а е м о ц і й н и х в л а с т и в о с т е й :						
11. Фактор С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	22,33	9	23,38	10	16,88	6
12. Фактор F – «стриманість – експресивність»	16,42	7	12,00	5	22,54	9
13. Фактор H – «боязкість – сміливість»	17,04	7	17,75	7	21,71	9
14. Фактор I – «жорстокість – чутливість»	1,79	1	1,50	1	6,96	4
15. Фактор Q – «упевненість в собі – тривожність»	9	5	9,2	5	5,79	3
16. Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість»	10,88	5	12	5	4,8	2

За отриманими результатами, зазначеними в даній таблиці, ми можемо проаналізувати поєднання досліджуваних факторів за трьома зазначеними групами для кожної вибірки, що дає нам можливість описати індивідуально-психологічні особливості групи обстежуваних в певній групі властивостей. Інтерпретація даних проводилась за стенами, запропонованих і описаними Р. Кеттеллом. Стени визначалися за запропонованим ключем до опитувальника відповідно до віку обстежуваних.

У групі комунікативних властивостей спостерігається: поєднання факторів А і Н, що відображає потребу цих підлітків у спілкуванні, вміння

спілкуватися. У групі обстежуваних з високим і середнім рівнем розвитку асертивності були отримані високі значення факторів А (8-10 стенів) і Н (8-10 стенів), що свідчить про те, що це підлітки, які прагнуть до спілкування, легко і швидко, часто за власною ініціативою вступають в контакт з незнайомими і малознайомими людьми. Досвід міжособистісного спілкування великий, але нерідко взаємини поверхневі і нетривалі. Вони не відчують напруги у великій аудиторії. Зберігають впевненість в собі, здатні відстояти свою позицію при спілкуванні з авторитетними людьми. Спілкування служить основним способом вирішення всіх своїх проблем.

У групі підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності ми отримали середні значення факторів А (4-7 стенів) і Н (4-7 стенів), що свідчить про те, що це підлітки, які взаємин з людьми не уникають, але власна активність у встановленні та збереженні контактів невисока. Ініціатором спілкування стають в тому випадку, якщо зачіпаються їхні інтереси або проблема вирішується тільки за допомогою спілкування. Вибагливі в спілкуванні; мають невелике коло друзів і знайомих, які близькі за інтересами та ціннісним орієнтаціям і з якими відчують себе комфортно. Спілкування з великою аудиторією або авторитетними людьми вимагає подолання напруги.

Поєднання факторів L і N характеризує ставлення особистості до інших людей. У групі підлітків з високим і середнім рівнем розвитку асертивності ми отримали високі значення факторів L (8-10 стенів) та N (8-10 стенів), що свідчить про те, що це особистості, які вирізняються вираженою соціальною проникливістю. Вони ясно бачать прихований сенс життєвих ситуацій, міжособистісних стосунків. Розуміють людей, мотиви їхньої поведінки та переживання. Тонко відчують ставлення інших людей до себе, і це дозволяє швидко змінювати стиль і дистанцію спілкування, якщо змінюється комунікативна ситуація. У конфліктних ситуаціях такі підлітки прагнуть уникати «гострих кутів», шукають компромісні рішення. Водночас насторожені, внутрішньо напружені і можуть відчувати тривогу у взаєминах з людьми. Нерідко з упередженням оцінюють людей.

У групі підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності були отримані середні значення факторів L (4-7 стенів) та N (4-7 стенів), що свідчить про те, що такі підлітки, зазвичай, досить тонко розбираються в людях, замислюються над мотивами їх поведінки. Однак на свої оцінки і характеристики орієнтуються рідко. До людей ставляться доброзичливо, але без особливої довіри. Довірчі стосунки встановлюють з тими, хто близький за інтересами, з ким підтримують давні стосунки. Розуміють чужі проблеми, але власні проблеми воліють зберігати в таємниці і вирішувати самостійно. Можливі конфлікти і розбіжності з оточуючими, але вони не тривалі.

Поєднання чинників E і Q2 відображає деякі сторони лідерського потенціалу особистості. У цій же групі ми отримали високі значення факторів E (8-10 стенів) і Q2 (8-10 стенів), що свідчить про те, що це підлітки, які активно прагнуть зайняти лідерське положення у групі. Мають власну точку зору з багатьох питань. Прагнуть затвердити її серед оточуючих і змінити їх поведінку у відповідності з власним баченням і розумінням ситуації, що склалася. До думки інших відносяться критично, вдаються до неї рідко. Надають перевагу самостійним рішенням, які не змінюють навіть під тиском групи. Цікавий парадокс: підлітки з низьким рівнем розвитку асертивності мають (за результатами опитування) яскраво виражене прагнення до лідерства. На наш погляд, даний феномен пов'язаний з основними методологічними положеннями індивідуальної психології А. Адлера, який стверджував, що, найчастіше, в основі прагнення до переваги і лідерства лежить почуття невпевненості і комплекс неповноцінності суб'єкта [2; 3].

У групі підлітків з високим і середнім рівнем розвитку асертивності були отримані середні значення факторів E (4-7 стенів) і Q2 (4-7 стенів), що свідчить про помірно виражений лідерський потенціал особистості. Існуюча власна точка зору з багатьох питань не нав'язується групі. Лідерські функції проявляються переважно у звичних ситуаціях, розвиток яких можна передбачити, а поява труднощів можна запобігти. Лідерська активність можлива також і тоді, коли ситуація глибоко зачіпає особисті інтереси. Думку

групи такий підліток поважає, так само як і власну, враховує її, може змінити власну думку під тиском групи. Однак відповідальні рішення воліє приймати самотійно.

У групі інтелектуальних властивостей спостерігається поєднання факторів В і М, що характеризують інтелектуальні можливості особистості.

У групі підлітків з високим і середнім рівнем розвитку асертивності отримані середні значення факторів В (4-7 стенів) і М (4-7 стенів), що свідчить про можливість досягнення успіху у вирішенні нескладних абстрактних проблем. Найбільша успішність досягається у вирішенні практичних завдань. Такий підліток здатний до творчої, детальної розробки ідей, висунутих іншими. Необхідно відзначити, що у всіх трьох груп бали за шкалами мають тенденцію до підвищення.

Поєднання чинників N і Q1 відображають гнучкість і оперативність мислення особистості. У цих вибірках ми отримали високі значення факторів N (8-10 стенів) і Q1 (8-10 стенів), що свідчить про гнучкість мислення і про швидкість прийняття рішень. Такі підлітки легко проникають у зміст проблемної ситуації, швидко прораховують можливі варіанти її вирішення і знаходять найбільш оптимальний. Вони схильні експериментувати з предметами, ідеями, в рішеннях, як правило, орієнтуються на нові підходи, не бояться помилок і прорахунків.

У вибірці підлітків у низьким рівнем розвитку асертивності були отримані середні значення факторів N (4-7 стенів) і Q1 (4-7 стенів), що свідчить про те, що такі підлітки схильні швидко орієнтуватися в проблемних ситуаціях, проте часто не вміють прораховувати варіанти вирішення. У зв'язку з цим обране рішення для них не завжди буває оптимальним. Нові ідеї і способи рішень використовується ними виважено, лише після всебічної оцінки і оцінки наслідків.

У групі емоційних властивостей спостерігається: поєднання чинників С і І характеризує чутливість особистості до емоціогенних впливів. Підлітки з високим і середнім рівнем розвитку асертивності отримали високі значення за

фактором С (8-10 стенів) і низькі значення за фактором І (1-3 стенів). Останнє свідчить про те, що такі підлітки, в більшості випадків, відрізняються реалістичним сприйняттям навколишнього оточення і подій. Вони, зазвичай, відчують себе захищеними, здатними впоратися з різними труднощами. Коло ситуацій, які викликають сильні емоційні реакції, обмежене. Для них характерне прагнення раціоналізувати власні емоційні переживання, враження.

Вибірка підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності отримала середні значення факторів С (4-7 стенів) і І (4-7 стенів), які характерні для особистості, яка вміє зберігати емоційну рівновагу в переважно звичній для себе обстановці. З несподіваною появою додаткових труднощів, однак, у таких підлітків виникає короткочасне відчуття тривоги і безпорадності. Сильні емоційні реакції можливі в тих ситуаціях, які глибоко зачіпають актуальні потреби. Поєднання факторів Н і F відображає схильність підлітків до ризикованої поведінки. У цій же групі були також отримані високі значення факторів Н (8-10 стенів) і F (8-10 стенів), що дозволяє говорити про яскраво виражений оптимізм у даного контингенту підлітків. Складнощі, невдачі сформованих ситуацій ними, як правило, не помічаються або витісняються. Переважає віра в удачу, в успішний результат починань. Життєва перспектива сприймається позитивно. Приваблюють ситуації, пов'язані з ризиком. Для них характерна схильність до ризику, причому найчастіше спостерігається невинуватий ризик.

Підлітки з високим і середнім рівнем розвитку асертивності отримали середні значення факторів Н (4-7 стенів) і F (4-7 стенів), що відображає прагнення такого підлітка знаходити позитивне в житті. Однак повністю відключитися від неприємностей, від повсякденних проблем не вдається. Вони вірять в удачу тоді, коли ситуації їм знайомі і можна використовувати перевірені досвідом стратегії поведінки і вирішення завдань. Ризиковані ситуації їх приваблюють тільки тоді, коли ризик виправданий і успіх реально досяжний.

Поєднання чинників О і Q4 характеризує різні прояви тривожності як особистісної властивості. Вибірки підлітків з високим і середнім рівнем розвитку асертивності характеризуються середніми значеннями факторів О (4-7 стенів) і Q4 (4-7 стенів), що свідчить про те, що такі підлітки досить часто відчують тривогу, неспокій, особливо гостро це проявляється в незвичних для них ситуаціях. Вони намагаються об'єктивно сприймати те, що відбувається, і оточуючих людей. Водночас перешкоди на шляху до досягнення мети здаються їм непереборними, вони досить довго шукають оптимальні виходи з проблемної ситуації, що склалася. Критичні зауваження на свою адресу сприймають спочатку з роздратуванням, потім намагаються знайти в них раціональне зерно. У конфліктних ситуаціях вони схильні звинувачувати не лише інших, але і себе.

У підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності спостерігаються низькі значення факторів О (1-3 стени) і Q4 (1-3 стени). Останнє переважно характеризує особистість підлітка, який найбільш критично сприймає оточуючу реальність, рідко тривожиться про майбутнє і особливо не хвилюється з приводу своїх минулих вчинків. Висока самооцінка, впевненість в собі, задоволеність своїми досягненнями допомагають такому підлітку долати реальні перешкоди, терпимо ставитися до критичних зауважень на свою адресу.

Таким чином, можна говорити про те, що у підлітків першої вибірки з високим рівнем розвитку асертивності і у підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності, більшою мірою в порівнянні з третьою вибіркою, яка складається з підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності, виражені позитивні особистісні особливості за комунікативною групою і емоційною групою: в групі інтелектуальних властивостей спостерігається однорідність за показниками з тенденцією до підвищення по двох вибірках. Це можна пояснити тим, що більш асертивні підлітки впевнені у своїх здібностях і собі, менш тривожні, дипломатичні у взаємодії з оточуючими, а спілкування слугує для них основним способом вирішення всіх своїх проблем.

Підлітки ж з низьким рівнем розвитку асертивності більш тривожні і знаходяться в пошуках свого «Я», менш емоційно стійкі, що й знизило показники в емоційній та комунікативній групах властивостей.

Для детального аналізу та статистичної обробки отриманих результатів була проведена процедура факторного аналізу за 16-ти факторним опитувальником Р. Кеттелла і проведена інтерпретація факторів окремо для кожної з вибірок за критеріями інтерпретованості й інваріантності. Процедура проведення факторного аналізу здійснювалась нами за класичною схемою: підготовка основної матриці даних, обчислення матриці взаємозв'язків ознак, факторизація, інтерпретація даних.

Психологічні показники асертивності є достатньо складними, оскільки їх формування обумовлюється дією внутрішніх чинників (індивідуальних якостей, смислоутворюючих мотивів, рівнем домагань) та зовнішніх, соціальних умов (соціальною ситуацією розвитку, включеністю в провідну діяльність, комунікацією). З метою більш точної психологічної характеристики асертивності особистості підліткового віку, зазвичай, її характеризують набором різноманітних ознак, а результати вимірів сукупності цих ознак презентують у вигляді багатомірних випадкових величин. Саме методи факторного аналізу з використанням процедури виокремлення головних компонент та розкладанням по сингулярних значеннях з пакету статистичного аналізу STATISTICA 6.0. дають змогу це зробити. Даний критерій поєднує статистичну точність з суб'єктивними інтересами. Згідно з ним, головні чинники можна виділяти до тих пір, поки буде можлива їх ясна інтерпретація. Вона, у свою чергу, залежить від величини факторних навантажень, тобто, якщо в факторі є хоча б одне сильне навантаження, він може бути інтерпретованим.

В отриманих результатах нас цікавили коефіцієнти кореляції, тобто точки спостереження, таким чином, факторні навантаження є мірами зв'язку. Так як сильною вважається кореляція з коефіцієнтом Пірсона $R \geq 0,7$, то в навантаженнях приділяється увага тільки сильним зв'язкам. Оскільки факторні

навантаження можуть мати властивість біполярності – наявністю позитивних і негативних показників в одному факторі, то при наявності біполярності показники, що входять до складу фактору, вважаються дихотомічними і знаходяться в протилежних координатах (табл. 2.7.)

Таблиця 2.7.

Результати факторного аналізу підлітків з високим рівнем розвитку асертивності

Змінні	Факторні навантаження X	Факторні навантаження Y
1. Фактор А – «замкнутість- комунікабельність»	0,597687	-0,785652
2. Фактор В – «інтелект»	0,498507	0,472358
3. Фактор С - «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	0,763300	0,110811
4. Фактор Е – «підлеглість – домінантність»	0,311219	0,313687
5. Фактор F – «стриманість – експресивність»	0,317370	0,315684
6. Фактор G – «супер-его»	0,423155	0,443524
7. Фактор Q – «упевненість в собі -тривожність»	0,489518	0,511256
8. Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм»	0,806544	-0,135586
9. Фактор Q2 – «конформізм – нонконформізм»	0,413572	0,396876
10. Фактор Q3 – «зарозумілість»	0,495367	0,478954
11. Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість»	0,485775	0,500234
12. Фактор Н – «боязкість – сміливість»	0,322008	0,322565
13. Фактор І – «жорстокість – чутливість»	-0,525485	0,449089
14. Фактор М – «практичність – розвиненауява»	0,321484	0,298749
15. Фактор N – «прямолинійність – дипломатичність»	0,821610	0,110811
16. Фактор L – «довірливість – підозрілість»	0,442491	0,462894
Expl.Var	3,470974	3,037494
Prp.Totl	0,216936	0,189843

На основі проведеного факторного аналізу з метою візуалізації результатів дослідження ми побудували кореляційні плеяди за двома групами факторів (факторні навантаження X та Y) (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Факторні навантаження X та Y
(Умовні скорочення)**

1. Фактор А – «замкнутість – комунікабельність»
2. Фактор В – «інтелект»
3. Фактор С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»
4. Фактор Е – «підлеглість – домінантність»
5. Фактор F – «стриманість – експресивність»
6. Фактор G – «супер-его»
7. Фактор Q – «упевненість в собі – тривожність»
8. Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм»
9.ФакторQ2-«конформізм– нонконформізм»
10. Фактор Q3 – «зарозумілість»
11. Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість»
12. Фактор Н – «боязкість – сміливість»
13.Фактор І – «жорстокість – чутливість»
14. Фактор М – «практичність – розвинена уява»
15. Фактор N – «прямолінійність – дипломатичність»
16. Фактор L – «довірливість – підозрілість»

Грунтуючись на дані кореляційної плеяди можна констатувати, прослідковується значуща кореляція за фактором С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість 0,763300, при $R \geq 0,7$ (уточніть за таблицею в залежності від кількості вибірки визнач. Значущість $R \geq$ може бути $p \leq 0,01$).

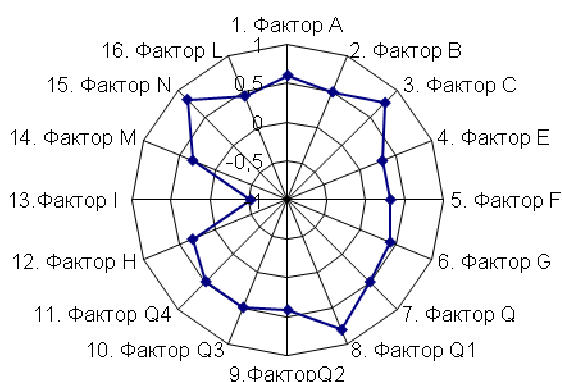


Рис. 2.11 Кореляційна плеяда за результатами факторного аналізу підлітків з високим рівнем розвитку асертивності за факторним навантаженням X

На основі аналізу власних значень, дисперсії та накопичення можна констатувати, що саме до цієї факторної групи входять чинники, які є дихотомічними і знаходяться в протилежних координатах. Варто виокремити фактор І – «жорстокість – чутливість», який знаходиться майже в центрі кореляційної плеяди (рис. 2.10 та рис.2.11).

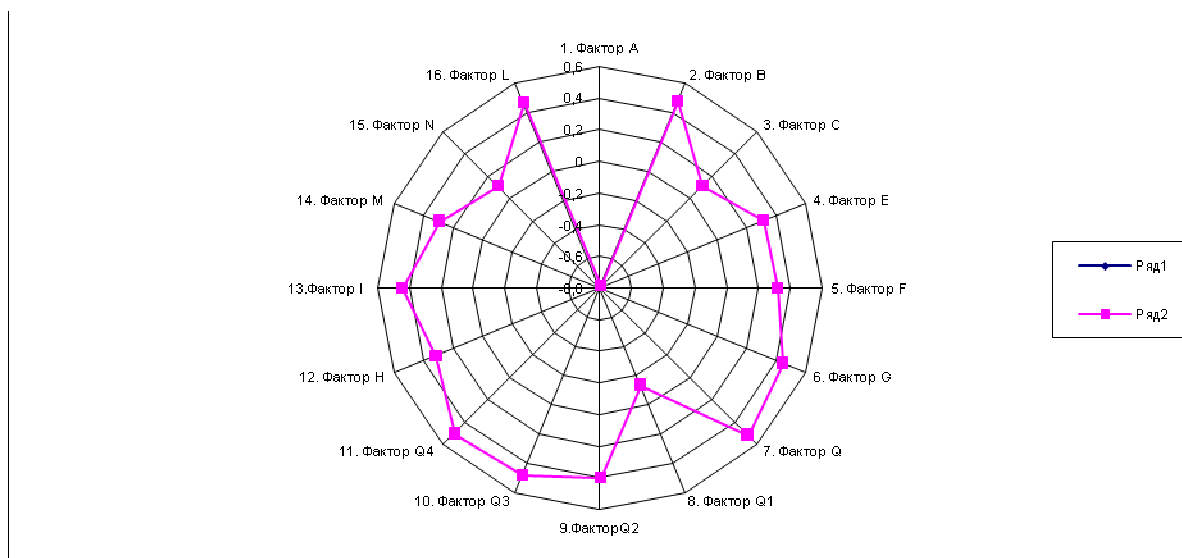


Рис. 2.12 Кореляційна плеяда за результатами факторного аналізу підлітків з високим рівнем розвитку асертивності за факторним навантаженням Y

Цікавий момент прослідковується в презентованій кореляційній плеяді – фактор А «замкнутість - комунікабельність» знаходиться в самому центрі плеяди, а фактор Q – «упевненість в собі - тривожність» знаходиться поряд, але дещо вище, це може свідчити, що ці чинники, які є дихотомічними і знаходяться в протилежних координатах.

За результатами кореляційної плеяди та матриці₂ виявлено високий зв'язок у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності за факторним навантаженням X (при $r \geq 0,7$) фактор Q1 – «консерватизм - радикалізм» ($r=0,81$), фактор N – «прямолінійність - дипломатичність» ($r=0,82$). А за фактором Y – наявний високий зв'язок, за фактором С – «емоційна нестійкість - емоційна стійкість» ($r=0,11$).

Після проведення факторного аналізу виділилися наступні аспекти: у групі комунікативних властивостей за шкалами «А» – «товариськість», «N» – «дипломатичність»; в групі інтелектуальних властивостей за шкалами «N» – «дипломатичність», «Q1» – «радикалізм»; в групі емоційних властивостей за шкалами «С» – «емоційна стійкість», «І» - «жорсткість».

Отже, для даної вибірки підлітків характерні такі особистісні особливості: яскраво виражена схильність до добродушності, у них має місце легкість у спілкуванні, емоційність. Вони готові до співпраці, уважні до людей, м'якосердні, добрі, легко пристосовуються. Надають перевагу тій діяльності, яка передбачає роботу з людьми, соціально значущі ситуації. Такі підлітки легко включаються в активні групи, вони щирі в особистих стосунках, не бояться критики, добре запам'ятовують події, прізвища, імена. У них спостерігається аналітичний підхід до оцінки ситуації, однак, разом з тим, вони близькі до цинізму, можуть бути жорсткими та категоричними.

Такі підлітки відрізняються більшою *емоційною зрілістю* (про що свідчить висока кореляція за фактором «С»), вони стійкі, незворушні. Для них характерна висока здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді спостерігається відносна покірність перед невирішеними емоційними проблемами (табл. 2.9).

Хороший рівень «С» дозволяє адаптуватися підліткам навіть при деяких емотивних порушеннях. У них також виражені такі особистісні особливості, як практичність, реалістичність, мужність, незалежність, вони мають почуття відповідальності, однак скептично ставляться до суб'єктивних і культурних аспектів життя. Іноді безжальні, жорсткі, самовдоволені. Керуючи групою, часто змушують її працювати на практичній і реалістичній основі.

Таблиця 2.9

Результати факторного аналізу у групі підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності

Змінні	Факторні навантаження X	Факторні навантаження Y
1. Фактор А – «замкнутість-комунікабельність»	0,767687	0,125652
2. Фактор В – «інтелект»	0,394557	0,412358
3. Фактор С - «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	0,685400	-0,256811
4. Фактор Е – «підлеглість – домінантність»	0,336584	0,325898
5. Фактор F – «стриманість – експресивність»	-0,317370	0,315684
6. Фактор G – «супер-его»	0,564155	0,499109
7. Фактор Q – «упевненість в собі - тривожність».	0,354682	0,385412
8. Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм»	0,452987	0,451658
9. Фактор Q2-«конформізм– нонконформізм»	0,256481	0,222561
10. Фактор Q3 – «зарозумілість»	0,115623	0,215345
11. Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість»	0,325864	0,335483
12. Фактор Н – «боязкість – сміливість»	0,198745	0,234862
13. Фактор І – «жорстокість – чутливість»	-0,325487	0,254681
14. Фактор М – «практичність – розвинена уява»	0,215478	0,256112
15. Фактор N – «прямолинійність – дипломатичність»	0,900254	0,254684
16. Фактор L – «довірливість – підозрілість»	0,658426	0,584126
Expl.Var	3,658472	3,215487
Prp.Totl	0,425687	0,021568

На основі отриманих даних ми представили кореляційні плеяди по двох факторах – X та Y (див. рис.2.13 та рис.2.14).

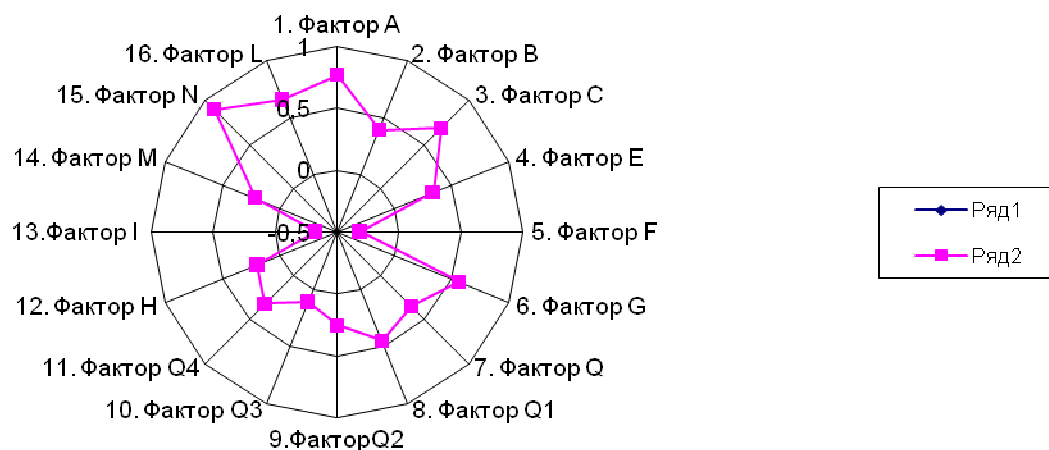


Рис. 2.13 Кореляційна плеяда за результатами факторного аналізу підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності за факторними навантаженнями X

Кореляційна плеяда презентує надзвичайно високий зв'язок за фактором А – «замкнутість - комунікабельність» $r=0,77$ (при $r \geq 0,7$), за фактором Q3 – «зарозумілість», $r=0,11$, за фактором N – «прямолинійність – дипломатичність» $r=0,9$. Дихотомічними є фактор І – «жорсткість – чутливість», та фактор F – «стриманість – експресивність».

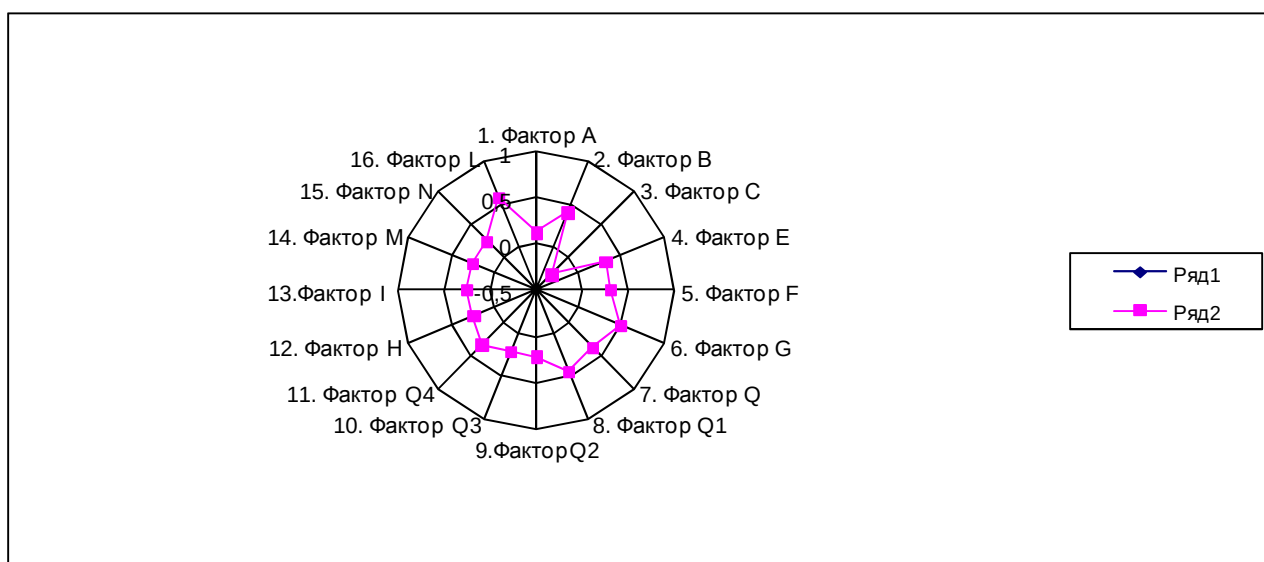


Рис. 2.14 Кореляційна плеяда за результатами факторного аналізу підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності за факторним навантаженням Y

З наведеного вище випливає, що високі кореляційні зв'язки відсутні, а дихотомічним є фактор С «емоційна нестійкість - емоційна стійкість».

Інтерпретація отриманих результатів проводилася за шкалами, які мають відмінні показники в порівнянні з основною групою, так як отримані результати (крім однієї шкали) збігаються з інтерпретацією результатів основної групи. Це дає нам можливість припуститися думки про збіг особистісних особливостей у обстежуваних першої вибірки, яка складається з підлітків з високим рівнем розвитку асертивності, і обстежуваних другої вибірки, яка складається з підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати факторного аналізу у групі підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності

Змінні	Факторні навантаження X	Факторні навантаження Y
1. Фактор А – «замкнутість- комунікабельність»	0,597687	0,615652
2. Фактор В – «інтелект»	0,445687	0,415268
3. Фактор С - «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	0,463300	0,435687
4. Фактор Е – «підлеглість – домінантність»	0,811219	0,313687
5. Фактор F – «стриманість – експресивність»	0,717370	0,215684
6. Фактор G – «супер-его»	0,365847	0,398745
7. Фактор Q – «упевненість в собі -тривожність».	-0,125468	0,511256
8. Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм»	0,406541	0,423567
9.ФакторQ2-«конформізм– нонконформізм»	0,356847	0,395876
10. Фактор Q3 – «зарозумілість»	0,215468	0,254587
11. Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість»	-0,654122	0,500234
12. Фактор Н – «боязкість – сміливість»	0,822008	0,322565
13.Фактор І – «жорстокість – чутливість»	0,587474	0,549089
14. Фактор М – «практичність – розвинена уява»	0,215486	0,292549
15. Фактор N – «прямолінійність – дипломатичність»	0,325487	0,844541
16. Фактор L – «довірливість – підозрілість»	-0,342491	0,164138
Expl.Var	2,470974	2,985464
Prp.Totl	0,156874	0,012546

Після проведення факторного аналізу за даними вибірки № 2 (підлітки з середнім рівнем розвитку асертивності) виділилася група емоційних властивостей (шкала «F» – «стриманість»). Отже, для даної вибірки підлітків характерні всі особистісні особливості, які виявлені у вибірці № 1 (основна група), проте так само виявлені наступні властивості: «тверезість», обережність, серйозність, аналітичність у подіях, що відбуваються, вільнодумство.

У результаті інтерпретації емпіричних даних, отриманих шляхом здійснення факторного аналізу, отримали такі результати: на етапі факторизації нами було виокремлено два фактори (власні значення факторів $X=2,470974$, $Y=2,985464$).

Ґрунтуючись на результатах факторного аналізу, ми побудували кореляційні плеяди (рис. 2.15 та рис. 2.16).

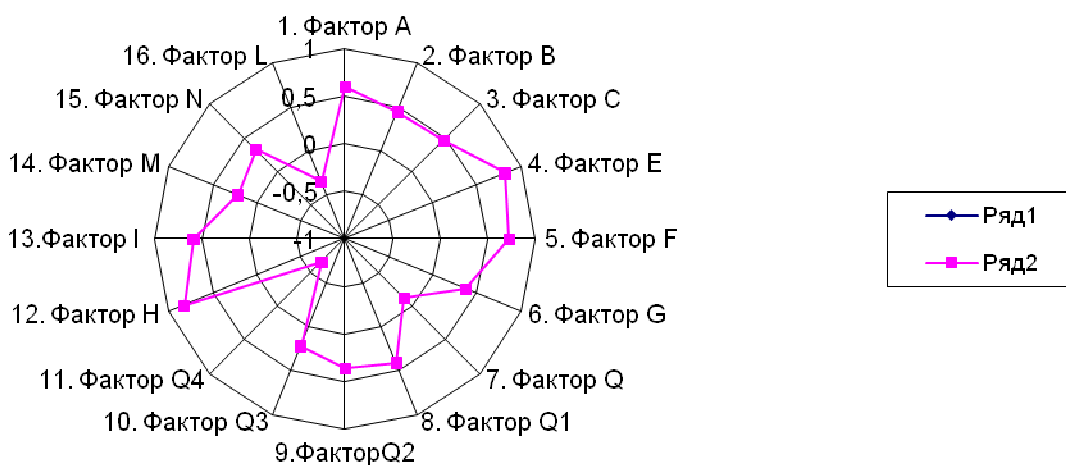


Рис. 2.15 Кореляційна плеяда за результатами факторного аналізу підлітків із низьким рівнем розвитку асертивності за факторним навантаженням X

З презентованої кореляційної плеяди наявний високий зв'язок за факторами: Е – «підлеглість - домінантність», $r=0,81$, (при $r \geq 0,7$), фактор F – «стриманість - експресивність», $r=0,71$, фактор Н – «боязливість - сміливість»

$r=0,82$. Дихотомічними є фактор Q4 – «розслабленість – напруженість» та Фактор L – «довірливість - підозрілість».

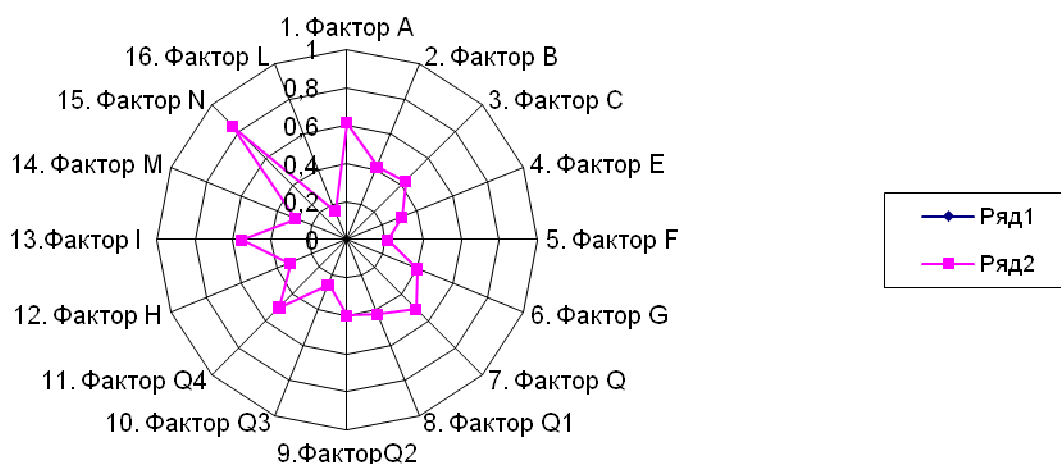


Рис. 2.16 Кореляційна плеяда за результатами факторного аналізу підлітків із низьким рівнем розвитку асертивності за факторними навантаженнями Y

З презентованої кореляційної плеяди спостерігається наявний високий зв'язок за фактором N – «прямолинійність - дипломатичність» $r=0,84$, (при $r \geq 0,7$), Дихотомічними є фактор L – «довірливість – підозрілість».

Після проведення факторного аналізу виділилися наступні аспекти: у групі комунікативних властивостей за шкалами «Е» – «домінантність», «N» – «прямолинійність», «Н» – «сміливість», «Q» – «тривожність», «L» – «підозрілість»; в групі інтелектуальних властивостей за шкалами «N» – «дипломатичність»; в групі емоційних властивостей за шкалами «F» – «експресивність», «Н» – «сміливість», «Q» – «тривожність», «Q4» – «напруженість».

Отже, для даної вибірки підлітків характерні такі особистісні властивості: вони стверджують себе, своє «Я», самовпевнені, незалежно мислячі, схильні до аскетизму, керуються власними правилами поведінки, ворожі і екстрапунітивні (авторитарні), командують іншими, не визнають авторитетів. Водночас, такі підлітки веселі, активні, балакучі, безтурботні, можуть бути імпульсивними. У

них спостерігається підвищена внутрішня тривожність, що може виражатися через постійний пошук і ствердження свого «Я». Це найчастіше виражається в напруженості, фрустрованості, надактивності (високому енергетичному напруженні). Як свідчать отримані показники, дані обстежувані характеризуються як недовірливі особистості, що проявляють сумніви, часто занурені в своє «Я», вперті, зацікавлені у внутрішньому психічному житті. Вони, як правило, обачні у діях, мало турбуються про інших людей, погано працюють в групі. При цьому вони також товариські, сміливі, люблять випробовувати нові речі; спонтанні й активні в емоційній сфері. Їх «товстошкірість» дозволяє їм переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Можуть недбало ставитися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Здійснюючи узагальнений аналіз результатів факторного аналізу за трьома вибірками, можна відзначити, що:

1) у першій і другій вибірках, які складаються з підлітків з високим і середнім рівнем розвитку асертивності, були отримані однакові результати за такими факторами, як «L +», «N +», «Q1» «C +», «I-», поєднання яких свідчить про вираженість таких індивідуально-особистісних якостей, як: *незалежність характеру, схильність до домінантності, авторитарності, настороженості щодо людей, протиставлення себе групі, схильності до лідерства, розвиненому почуттю відповідальності і обов'язку, прийняття правил і норм, самостійності в прийнятті рішень, ініціативності; активність у соціальних сферах, гнучкості та дипломатичності в міжособистісному спілкуванні, вмінні знаходити нетривіальні рішення в практичних, життєвих ситуаціях;*

2) у третій вибірці, яка складається з підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності, були отримані результати за факторами «L», «N», «Q1» «C», «I-», поєднання яких свідчить про вираженість таких якостей, як *низька чутливість, деяка емоційна спрощеність, розвинена уява, схильність до мрійливості, рефлексії, невдоволення собою, пошук себе, схильність до сумнівів, прагнення до самовдосконалення, пошуків стимулів для уяви, спрямованість на свій*

внутрішній світ, низька прагматичність у поведінці, труднощі при вирішенні практичних завдань.

Після інтерпретації та опису отриманих результатів можна спостерігати відмінності (за певними факторами) в індивідуально-особистісних особливостях підлітків з високим рівнем розвитку асертивності та підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності.

Для підтвердження або спростування одержаних результатів була проведена додаткова статистична обробка за допомогою критерію χ^2 р Фрідмана, за спеціально виділеним шкалами, що розкриває ступінь вираженості у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності особистісних особливостей, які цікавили нас (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Показники прорангованих шкал для трьох вибірок
за критерієм χ^2 р Фрідмана**

Суми рангів за виділеними шкалами для трьох вибірок					
	L	N	Q1	C	I
Вибірка I	45.5	36	22.5	37,5	9,5
Вибірка II	44	38,5	19	33	12
Вибірка III	28	25	14,5	26	25

Перед статистичною обробкою отриманих даних ми приймаємо дві гіпотези:

H₀ – між показниками, отриманими (виміряними) за різними шкалами і між різними вибірками, існують лише випадкові відмінності.

H₁ – між показниками, отриманими за різними шкалами і між різними вибірками, існують не випадкові відмінності.

Отриманий результат – рівень статистичної значущості $r = 0,80000$, $p < 0,015$. Отже, нульова гіпотеза відкидається, відмінності за вимірюваними шкалами в різних вибірках не є випадковими.

Так як отримана нами в ході дослідження статистична обробка підтверджує, що вимірювані нами відмінності є не випадковими, а, швидше за

все, є наслідковими, можна сказати про існування достовірних відмінностей у обстежуваних групах підлітків.

Для диференціації показників асертивності підлітків різної статі був використаний опитувальник СОІНТ, який спрямований на діагностику соціального інтелекту особистості в сфері міжособистісних стосунків (авт. Н. Каліна та В. Калін). Ця методика дала змогу виокремити масив показників, які можна віднести до різних сфер життєдіяльності особистості – соціальної (зокрема, на визначення конформізму), когнітивної (точність оцінки), комунікативної (терпимість, допомога іншим), емотивної (сенситивність) тощо.

Для нас було досить важливим і цікавим виявити специфіку організації структури соціального інтелекту у хлопців-підлітків і дівчат-підлітків з високим рівнем асертивності.

Попередньо група була розділена на дві підгрупи, в першу увійшли дівчата (22 особи) – підлітки з високим рівнем розвитку асертивності, у другу – хлопчики з високим рівнем розвитку асертивності (20 осіб).

Після того, як були підраховані результати, отримані за методикою СОІНТ за групами хлопців і дівчат, які мають високий рівень розвитку асертивності, проводилася процедура кластерного аналізу (пакет Статистика 6).

Нижче представлені результати кластерного аналізу (рис.2.17 та рис.2.18). З презентованих дендрограм-результатів кластерного аналізу випливає, що в групі хлопців-підлітків, що мають високий рівень розвитку асертивності, спостерігається поєднання таких кластерів, як витримка і вміння правильно оцінювати інших людей.

За результатами нашого дослідження, у цій групі є досить високі показники за представленими показниками-конструктами.

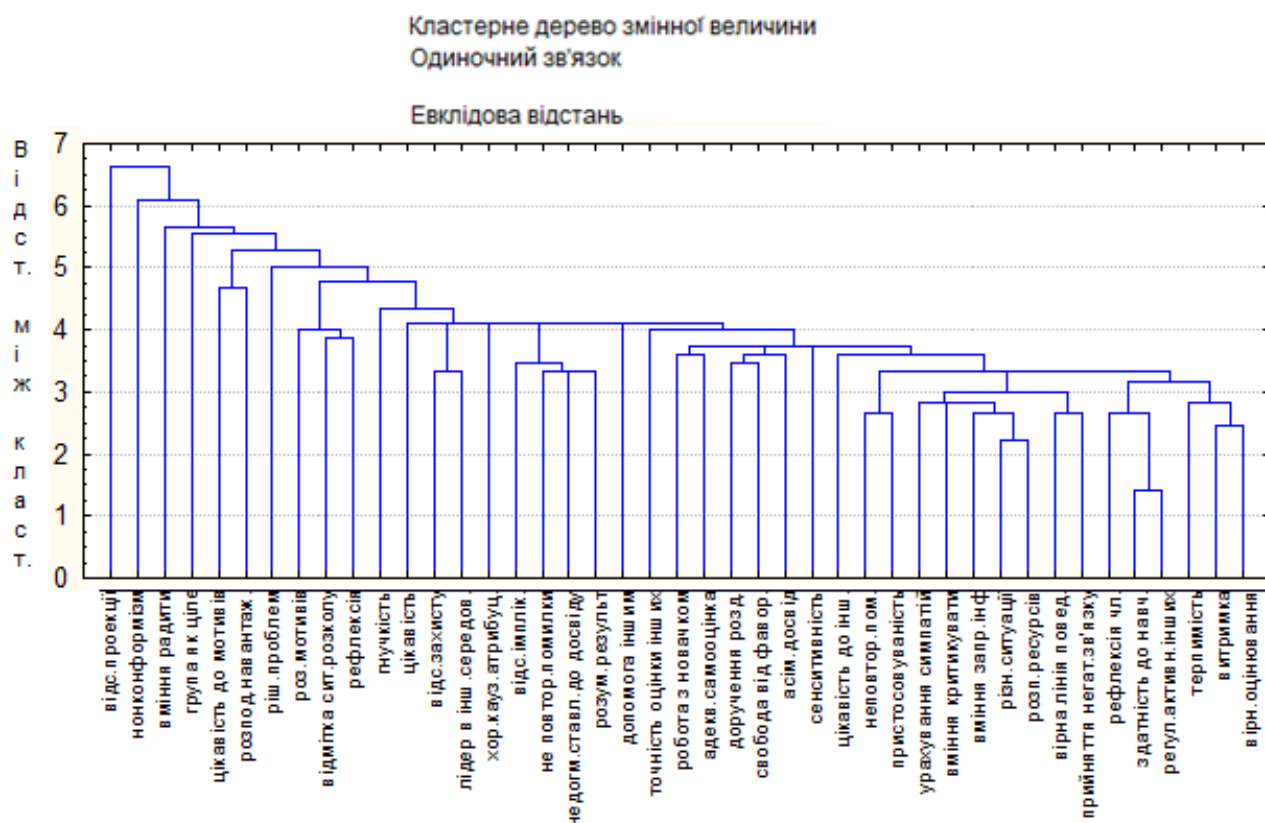


Рис. 2.17 (Дендрограма). Результати кластерного аналізу в групі хлопців-підлітків з високим рівнем розвитку асертивності

На основі наявних загальних уявлень про спільну діяльність у підлітків формується поступово деякий образ цієї спільної (в групі, або підлітковому колективі) діяльності, що включає певні вимоги до міжособистісного спілкування і взаємодії. Недирективність, гнучкість, здатність бачити і приймати людину такою, якою вона є можуть забезпечувати продуктивний процес міжособистісного спілкування, взаємодії, вирішення конфліктів. У даному випадку йдеться про толерантність – важливу особистісну якість, що означає прийняття іншого, взаємну допомогу, довіру та ін.

Можна знайти приклади розуміння толерантності як здатності людини, іноді спільноти або навіть (що набагато рідше) держави чути і поважати думку інших, терпеливо ставитися до думок і суджень, відмінних від своїх [143]. Для такої особистості дуже важливо сприймати інформацію, що надходить з урахуванням актуальної ситуації, проявляти терпимість як в індивідуальній роботі, так і в груповій.

Культура міжособистісного спілкування передбачає здатність надавати партнеру по спілкуванню можливість усвідомити актуальну ситуацію, особисті переживання, почуття, проявляючи зі свого боку витримку. Описуючи культуру спілкування, можна підкреслити її нормативний характер, визначеність її приписів, адресованих комунікативній поведінці.

Аналізуючи кластер «витримка в соціальних контактах, правильне оцінювання іншої людини й уміння надати допомогу іншому» в структурі соціального інтелекту *дівчат-підлітків*, які мають високий рівень розвитку асертивності, можна припустити, що з трьох конструктів, що представляють даний кластер, більш вираженим є «вміння надати допомогу іншому», тоді як у структурі соціального інтелекту хлопчиків-підлітків, що мають високий рівень розвитку асертивності, може домінувати конструкт «витримка в соціальних контактах» (див. Рис.2.18).

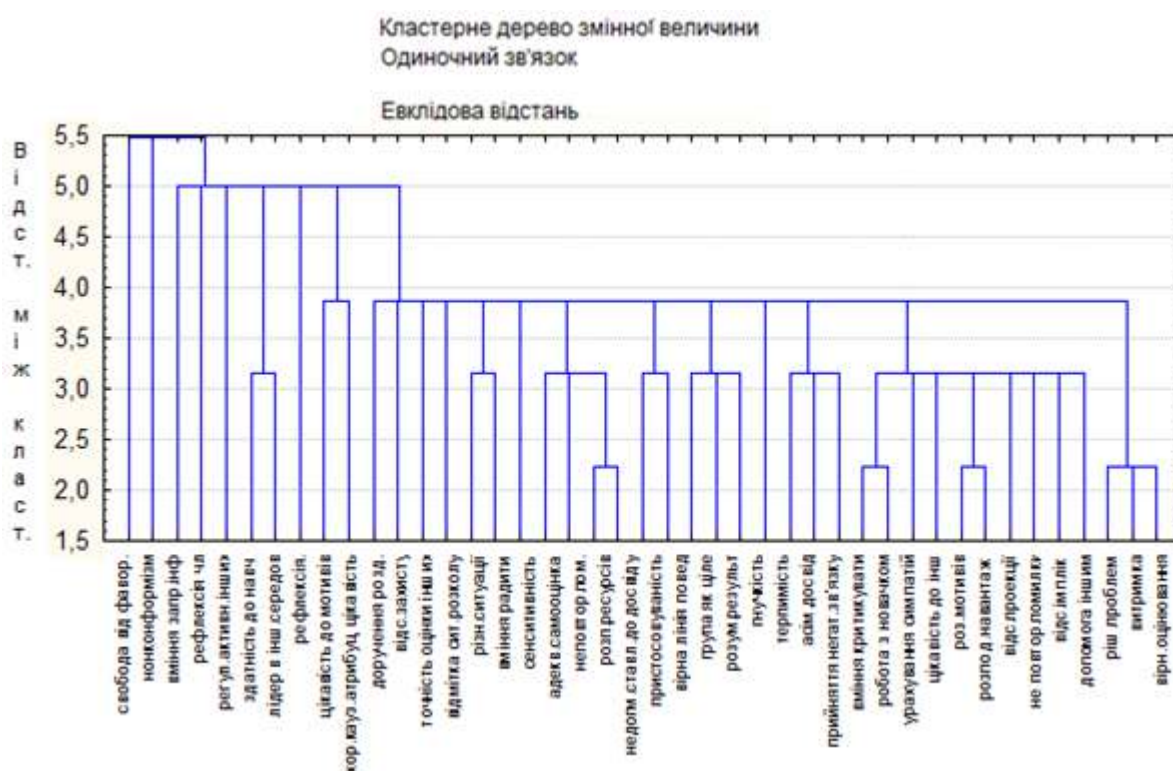


Рис. 2.18 (Дендрограма). Результати кластерного аналізу в групі дівчат-підлітків з високим рівнем розвитку асертивності

Отже, асертивні дівчата-підлітки прагнуть до більш довірчої міжособистісної взаємодії, що не завжди передбачає прояв витримки в комунікативних актах.

Завдяки емпіричному дослідженню, в структурі соціального інтелекту асертивних хлопчиків-підлітків вдалося виділити і такий кластер, як «уміння регулювати активність іншої людини і високий рівень навчованості». Прагнучи регулювати діяльність іншої людини, асертивні хлопчики-підлітки намагаються пізнати людину, зрозуміти її, надати психологічну підтримку. Інтерес в даному випадку можна визначити як позитивне, емоційне ставлення до об'єкта, що значною мірою підтверджується природою міжособистісних стосунків.

Інтерес активізує пізнавальну діяльність людини, дозволяє пізнати сутність проблеми. Причому інтерес до людини в психологічній парадигмі та в рамках досліджуваної нами теми припускає наявність рівноправного спілкування. Акт спілкування має місце тоді, коли людина, що вступає в контакт з іншою людиною, бачить у ній собі подібну і собі рівну, тобто суб'єкта, і тому розраховує на активний зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на одностороннє її відправлення.

Наступний кластер, що характеризує структуру соціального інтелекту у дівчат-підлітків з високим рівнем розвитку асертивності – це «здатність проявляти гнучкість в різних ситуаціях спілкування» і «терпимість щодо інших людей». Говорячи про спілкування, можна сказати, що це багатогранний і багатоякісний процес духовно-психологічного зв'язку, що встановлюється між людьми.

Цілком закономірно, що такий процес вимагає відповідних умінь, а також готовності до продуктивної взаємодії. Ситуації, що виникають в міжособистісному спілкуванні, необхідним чином припускають наявність широкого асортименту гнучких навичок поведінки в спілкуванні. Різноманіття цих навичок дозволяє розширювати спектр своїх умінь у сфері спілкування.

Адекватна позиція в даному випадку – використання всього комплексного потенціалу з урахуванням специфіки тієї чи іншої ситуації.

Уміння пристосуватися до ситуації, визначивши при цьому більш адекватні поведінкові стратегії, характеризують гнучкість в соціальних контактах, в цей же кластер у дівчат входить конструкт «уміння налагодити роботу з новачком», а також «вміння критикувати іншу людину, не ображаючи її». Компетентність в міжособистісному взаємодії багато в чому визначається здатністю встановлювати контакт.

В основі контактності лежить природна товариськість. Контактність дозволяє формувати довірчі відносини, засновані на згоді і взаємному прийнятті. Це, в свою чергу, дозволяє новачкові адаптуватися в новій, незвичній для нього соціальному середовищі.

Крім того, контактність є управління комунікативної ситуацією, психологічним способом впливу в ході організації взаємодії. Будучи носієм цієї соціальної ролі, такі дівчатка досить адаптивні, соціально гнучкі, здатні взаємодіяти з людьми в різних ситуаціях.

Продовжуючи давати характеристику структурі соціального інтелекту хлопців-підлітків, що мають досить високий рівень розвитку асертивності, розкриємо зміст кластера «недогматичність» і «спрямованість на розуміння результату діяльності». Ми вважаємо, що в даному випадку можна говорити про міжгрупову інтеграцію, яка характеризується наявністю між групами таких зв'язків і залежностей, які сприяють їх об'єднанню, більш успішній взаємодії.

Уміння відчувати партнера по спілкуванню дозволяє грамотно здійснювати міжособистісну взаємодію, діяти ситуативно. Звертаючи увагу на те, що ми здійснюємо аналіз конструктів соціального інтелекту у хлопчиків і дівчат, які мають високий рівень розвитку асертивності, доречно згадати, що жінки (дівчата і дівчатка) більшою мірою соціально орієнтовані, чіткіше усвідомлюють ті великі зв'язки, які об'єднують людей і роблять спілкування більш довірчим.

Це пояснюється тим, що у осіб жіночої статі краще розвинена емпатія, ніж у осіб протилежної статі (виняток становлять хлопчики, які виховувались тільки матір'ю в неповній родині, оскільки у них добре розвинена емпатія).

Можливо, саме тому жінки здатні частіше йти на поступки, поступаючись власними інтересами. Що ж стосується лідерських характеристик, то жінки схильні ділити владу з іншими, залучати підлеглих у загальну роботу і підтримувати в них почуття власної значущості. В рамках будь-якої міжгрупової взаємодії часто доводиться ділити позицію лідера, вибираючи партнерські стосунки на підставі рівноправного співробітництва. Можна припустити, що дані умови дозволяють впевненим дівчаткам дотримуватися саме «жіночого стилю» щодо ролі лідера.

У групі хлопців також спостерігається кластер, що включає в себе наступні конструкти: «уміння протистояти груповому тиску, нонконформізм» і «вміння дати людині пораду, не ображаючи її». Розкриємо зміст і визначимо значення першого для даної групи. Сам феномен конформізму передбачає стратегію пристосування. У соціально-психологічній літературі його трактують як психологічну характеристику позиції групи, прийняття або відкидання ним певного стандарту, думки, властивого групі, міру підпорядкування індивіда груповому тиску. Конформність констатується там і тоді, – зазначає Г. Андреева, – «... де і коли фіксується наявність конфлікту між думкою індивіда і думкою групи, і подолання цього конфлікту на користь групи» [6, с. 243].

Якщо співвіднести дані характеристики з описом «чоловічого образу», то позначений конструкт стає цілком очевидним саме для впевнених хлопчиків-підлітків. Дослідження показали, що існує ряд причин, що впливають на ступінь вираженості конформізму. Одна з них – стать індивіда. Автори підкреслюють, що жінки в цілому більш конформні, ніж чоловіки.

У досліджуваній нами вибірці показники з цього конструкту для хлопчиків і дівчат дійсно різні. При цьому вищі показники у останньої групи. Згідно з отриманими результатами можна припустити, що впевнені дівчата-підлітки більш схильні приймати таку існуючу дійсність і пристосовуватися до неї, в той час як для юнаків таки ближча позиція і реформаторів,

«перетворювачів», які не згодні підкорятися загальноприйнятій системі взаємодії в колективі.

Цей же кластер дає характеристику лідерським здібностям впевнених хлопців-підлітків. Лідерство – це феномен впливу або дії особистості на соціально-психологічні явища (думки, оцінки, ставлення) і поведінку в цілому групи або окремих її членів. У даній вибірці, як ми бачимо, щодо лідерських позицій зберігаються традиційні гендерні ролі.

Розглянемо наступний значущий кластер, що характеризує структуру соціального інтелекту хлопців-підлітків з високим рівнем розвитку асертивності – «здатність виявляти такт, враховуючи індивідуальні особливості партнера по спілкуванню». При цьому конструкти «вміння давати поради, не ображаючи людей» і «вміння критикувати, не ображаючи людей» можуть характеризувати грамотність цього процесу. Йдеться про здатність орієнтуватися в ситуації, що склалася, деяку соціальну сензитивність, а також уміння регулювати свої дії в контексті наявної інформації про суб'єкт спілкування.

Важливим механізмом, що є особливим способом розуміння іншої людини, є емпатія. Емоційна природа її проявляється в тому, що ситуація партнера по спілкуванню може бути відчута. Якщо людина здатна відчувати іншу, враховуючи її індивідуальні особливості, вона може вибрати адекватну лінію поведінки з цією людиною.

Розкриємо значення конструкту «витримка і терпимість в соціальних контактах», який також визначає структуру соціального інтелекту у впевнених хлопчиків-підлітків. Як ми вже відзначали раніше, поняття «терпимість» тісно пов'язане з поняттям «толерантність».

Бачення людини в рамках гуманістичного підходу, безумовне прийняття її особистості – тенденції, що визначають сучасність. Що ж до міжособистісної взаємодії, то тут також спостерігається така динаміка. Це, на наш погляд, вимагає терпимості, емоційної врівноваженості та витримки. Дані якості мають можливість для свого розвитку.

Розглянемо ще один конструкт, що входить в описуваний кластер і близький за значенням з попереднім. Цей конструкт – «витримка в соціальних контактах». Виходячи з запропонованого визначення, можна зазначити, що такт в різній діяльності дозволяє орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, вибудовувати стратегію своєї поведінки відповідно до них і з урахуванням певної «міри». Ця роль має свою характеристику і покликана для здійснення певних функцій.

Для її успішної реалізації необхідне встановлення певної дистанції, що характеризує межі. Це в жодному разі не говорить про його відособленість, а лише визначає умови, які б на певних етапах сприяли продуктивності його діяльності. Сучасні підлітки частіше несвідомо, ніж свідомо і раціонально відбирають (здійснюють специфічну селекцію соціальних стимулів) саме ті зразки і моделі асертивності, які, на їхню думку, приведуть до соціального успіху, причому найкоротшим шляхом

Характеризуючи даний конструкт і причини його означення, необхідно також відзначити і врахувати, що цю групу склали хлопці-підлітки з досить високим рівнем розвитку асертивності. Як відомо, чоловіки в міжособистісному спілкуванні більш здатні до прояву витримки, ніж жінки. Стиль взаємодії в даному випадку близький за характеристиками до ділового спілкування. Однак цей конструкт є значимим і в структурі соціального інтелекту і дівчаток-підлітків з яскраво вираженою асертивністю. Ще один конструкт, що становить структуру соціального інтелекту хлопчиків – «недогматичність і здатність асимілювати нетрадиційний досвід у спілкуванні».

Звичайно, у дітей в умовах дитячого оздоровчого закладу (МДЦ «Артек») формується своя субкультура, однак вона не суперечить і не є «закритою» для інших культур. Перебуваючи в цій системі, підлітки набувають унікального досвіду спілкування і взаємодії. Саме такі умови, за нашим припущенням, сприяють формуванню здатності до асиміляції соціального досвіду і відкритість до досвіду інших груп, спільнот.

Наступним і останнім конструктом, визначеним як значущий у структурі соціального інтелекту асертивних підлітків, є «спрямованість на партнера з міжгрупової взаємодії» і передбачає цілеспрямованість, постійні відстеження групової динаміки, облік індивідуально-психологічних особливостей кожного обстежуваного клієнта, дитину. Це неможливо без певного інтересу, участі, включеності.

Варто зазначити, що розвиток всіх структурних компонентів опосередковується психологічними механізмами, серед яких чільне місце займає особистісна рефлексія, що є формою усвідомлення підлітком як свого внутрішнього світу, так і розуміння внутрішнього світу інших людей.

Окрім того, рефлексія водночас виступає як психічна властивість, достатньо виражена у асертивних підлітків. Необхідно відзначити, що вона пов'язана з формуванням уявлень підлітка про самого себе і вимагає паралельного розвитку теоретичного мислення і системи світоглядних міркувань, переконань, що є фундаментом його світогляду.

Упевненість (як універсальний показник та властивість асертивності) ніби «вирастає» з рефлексивності (свого «Я», світу та інших людей) та накопичення за рахунок цього знання матеріалу суджень і уявлень.

Таким чином, асертивність співвідноситься з рефлексивністю, як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки та його аналізу, а також - зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає (поряд з рефлексивністю) також і механізми проекції, ідентифікації, емпатії.

Ми підтверджуємо вищевказану тезу про участь у прояві рефлексії механізмів психологічного захисту «Я» підлітка, які в означеному випадку виконують не стільки власне захисну функцію, скільки «беруть участь» у різних процесах соціалізації підлітка: спілкуванні, взаємосприйнятті, емпатії, взаємному міжособистісному оцінюванні.

Висновки до розділу 2

1. За результатами діагностики ціннісного компоненту особистості виявлено відмінності в показниках цінностей у підлітків Міжнародного дитячого центру «Артек» (МДЦ) з низьким і високим рівнем розвитку асертивності за шкалами *насолюди* (у підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності ця змінна представлена більш виражено), *соціальності* (у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності ця змінна представлена більш виражено), *зрілості* (змінна більш виражена у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності), *адиктивна незалежність* (ця змінна більше виражена у підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності).

2. Виявлено, що у підлітків МДЦ з низьким рівнем розвитку асертивності набагато вираженішою є цінність *задоволення*, у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності найбільш вираженою і значущою є *шкала соціальності*, що є важливим показником того, наскільки особистість вміє адаптуватися до тієї соціокультурної реальності, з якою вона взаємодіє. Останнє свідчить про значний ступінь розвитку процесу соціальної адаптації та формування у підлітків нормального адекватного соціального почуття.

3. Констатовано, що в асертивних підлітків найбільш вираженою також є така змінна, як *зрілість*, що виражається в життєвій мудрості, самоповазі, внутрішній гармонії, розумінні своєї внутрішньої природи, усвідомленості життєвих цілей і орієнтирів. Упевнені підлітки більшою мірою, ніж невпевнені, володіють рефлексивністю як здатністю осмислювати себе і свою поведінку. У підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності показники за шкалою адиктивної незалежності виражені значніше, ніж у їхніх однолітків з високим рівнем асертивності, що пов'язано з тим, що в останніх не спостерігається рольового конфлікту, який є основою для формування різного роду психологічної залежності.

4. Найсуттєвішу різницю у показниках цінностей було виявлено при зіставленні відповідей підлітків (МДЦ) та підлітків загальноосвітньої школи

(ЗОШ) в групі «колективні цінності». До них належать: конформізм (самодисципліна), соціальність (рівність, соціальна справедливість), традиції (підтримка традицій, суспільний порядок). За іншими пунктами спостерігається незначна різниця у відповідях підлітків дитячого центру та школи.

5. За результатами діагностики когнітивного блоку особистості асертивних підлітків, яка здійснювалася за допомогою асоціативного експерименту, виявлено, що у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності обох груп досліджуваних *уявлення про впевненість* носять більш чіткий і структурований характер, на відміну від підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності.

6. Діагностика афективного компоненту асертивності підлітків показала, що у більшості опитаних за методикою ЗЕС (загальна емоційна спрямованість), незалежно від рівня розвитку їх асертивності, переважає *комунікативний тип*. Водночас, у підлітків з високим і середнім рівнем асертивності комунікативний тип спрямованості особистості виражений найбільш яскраво.

Для обстежуваних з високим рівнем розвитку асертивності характерне поєднання *комунікативного* типу з *практичним*, а для підлітків із середнім рівнем розвитку асертивності – з *глоричним*. Підлітки з низьким рівнем розвитку асертивності характеризуються домінуванням *глоричного* типу емоційної спрямованості особистості (29%), а також *пугнічним* (16%) і *альтруїстичним* (14%).

Поєднання означених типів емоційної спрямованості особистості в обстежуваного контингенту підлітків дозволяє зробити висновок про наявність яскраво виражених внутрішніх протиріч між бажанням щирої допомоги іншій людині та потребою у визнанні, похвалі та приверненні уваги до себе.

Аналіз результатів кольорового тесту ставлень дозволив виявити і описати специфіку емоційного ставлення підлітків до категорій: «успішність», «незалежність», «самостійність», «цілеспрямованість», «самоповага», «чесність», «відповідальність», «спонтанність», що визначають тезаурус

категорії асертивності. У дослідженні істотних відмінностей у показниках афективного компоненту підлітків МДЦ та підлітків ЗОШ не виявлено.

6. У ході проведеного однофакторного дисперсійного аналізу костатовано, що *інтернальність* у галузі досягнень – єдиний показник, за яким спостерігається значущість відмінностей у підлітків з високим, середнім і низьким рівнем асертивності, при цьому вона є мінімальною.

Відсутність статистично значущих відмінностей за іншими шкалами опитувальника РСК пов'язана з особливостями підліткового віку обстежуваних всіх трьох груп, оскільки саме у підлітків інтенсивно розвивається особистісна самосвідомість і рефлексія.

7. Діагностика соціального інтелекту хлопців і дівчат з високим рівнем розвитку асертивності особистості виявила найбільш значущі конструкти для хлопців – *«витримка в спілкуванні»*, *«уміння адекватно оцінювати інших людей»*, *«високий рівень наукованості»*, *«нонконформізм»*; для дівчат – *«гнучкість у спілкуванні»*, *«толерантність щодо поглядів інших людей»*, *«уміння відчувати партнера по спілкуванню»*.

8. За результатами факторного аналізу виокремлено найбільш виражені індивідуально-особистісні якості підлітків, які визначають чи опосередковують розвиток асертивності у підлітковому віці.

Для підлітків з високим і середнім рівнем розвитку асертивності характерні:

- незалежність характеру, схильність до домінантності, авторитарності, настороженість до людей, протиставлення себе групі, схильність до лідерства;
- розвинене почуття відповідальності і обов'язку, прийняття правил і норм, самостійність у прийнятті рішень, ініціативність, активність у соціальних сферах;
- гнучкість та дипломатичність у міжособистісному спілкуванні, вміння знаходити нетривіальні рішення в практичних життєвих ситуаціях.

Для підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності характерні:

- низька чутливість, певна емоційна чутливість, розвинена уява,

- схильність до мрійливості, рефлексії, невдоволення собою, пошук себе;
- схильність до сумнівів, прагнення до самовдосконалення;
- пошук стимулів для уяви, спрямованість на свій внутрішній світ, низька прагматичність у поведінці, труднощі при вирішенні практичних завдань.

Зміст другого розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Ніколаєв Л. О. Організаційно-методичні засади психодіагностики асертивності підлітків / Л. О. Ніколаєв // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XIV, ч. 3. – К., 2012. – С. 238-245
2. Ніколаєв Л. О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка / Особистість у різних умовах соціалізації: колективна монографія [Текст] / за наук. ред. проф. Л. О. Калмикової, проф. Г. О. Хомич. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 77-99.
3. Ніколаєв Л.О. Психодіагностичні методи дослідження асертивності підлітків / Л.О. Ніколаєв // Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (м. Львів, 4 серпня 2012 р.). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2012. – С. 33–35
4. Nikolaiev L. Assertiveness as a part of adolescents' socialization / L. Nikolaiev // European Humanities Studies: State and Society. – Slupsk: Academia Pomorska, 2015. – № 4. – P. 21–39.

РОЗДІЛ 3

ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У РІЗНИХ УМОВАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У третьому розділі представлено теоретичні засади побудови та емпіричні результати формуального експерименту; обґрунтовано модель оптимізації розвитку підліткової асертивності, презентовано програму соціально-психологічного тренінгу з розвитку асертивності підлітків, здійснено порівняльний аналіз динаміки показників підліткової асертивності після реалізації розвивальної програми в умовах дитячого оздоровчого закладу та загальноосвітньої школи.

Розвиток особистості має певну закономірність та здійснюється на основі реалізації принципу безперервності, характеризується зіткненням протиріч, появою психологічних новоутворень, зоу підлітковому віці – це почуття дорослості, особистісної рефлексії. Безперервність виражається у відносній стійкості переходів розвитку особистості (у нашому випадку підлітків) від однієї фази до іншої в умовах перебування підлітка в референтній спільноті. Такими домінуючими соціальними факторами є прийнята в суспільстві система навчання та виховання.

Услід за вітчизняними психологами (Г. Костюком, М. Корнєвим, Н. Максимовою, С. Максименком, В. Москаленко, В. Поліщуком, В. Татенком, Г. Хомич) ми вважаємо, що розвиток асертивності підлітка, передусім, визначається його суб'єктністю, характером включення в комунікацію та особливостями взаємодії з референтною групою, в межах якої відбувається процес його соціалізації.

Особистість є єдиним цілим, включеним у соціальну систему. З позицій автора, «підкорення», «завоювання» свого оточення – пріоритетне завдання підлітка, яке в нормі врівноважується соціальним інтересом, почуттям спільності та співпраці. Звідси слідує, що включення в активну соціально спрямовану діяльність сприятиме гармонізації особистості, її соціалізації.

Результати аналізу, отримані в ході експериментально-психологічного дослідження асертивності підлітків, дозволили нам припустити, що особливе місце у формуванні асертивності займає включеність дитини в соціально значущу колективну діяльність, яка, у свою чергу, забезпечує підвищення рівня соціально орієнтованої форми (на відміну від інтимно-особистісної та стихійно-групової форм) спілкування та соціалізації в цілому.

3.1 Методологічні аспекти оптимізації розвитку асертивності підлітків

Методологічною основою побудови програми оптимізації підліткової асертивності виступив *суб'єктно-особистісний* підхід (засновник Р.Зигмунд), який постулює важливу роль індивідуальних настанов, самооцінок і оцінок інших людей у становленні означеного феномену. У дослідженнях даного напрямку відзначається і той факт, що невпевнені в собі люди намагаються уникати нових форм активності, особистого самовияву та ініціативності. Все це породжує відсутність віри в себе і реальність здійснення власних намірів.

В основу побудови тренінгової програми було взято базові методологічні постулати, описані у психології суб'єктно-діяльнісного (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, А.Солтер та ін.) підходів.

На інструментальному, психотехнічному рівні (М. Папуш) принципи розвитку особистості редукувалися і виконували роль основних механізмів управління та керівництва і, водночас, своєрідних «обмежувачів» всього тренінгового процесу означеної програми [130].

Принципи «сходження» від вищого (теоретичного) рівня до практики індивідуальної роботи, а також трансформування за допомогою застосування конкретних методів і прийомів тренінгової роботи, стимулювали розвиток самосвідомості підлітків і сприяли поступовому (такому, що не спотворює уявлення про власний «Я»-образ) асимілювання-усвідомлення (інтеріоризації в термінах Л. Виготського) психологічних захистів, перепон і перешкод, що

заважають самоздійсненню підлітком асертивної поведінки. Таким способом на онтологічному рівні здійснювався процес актуалізації впевненого існування особистості.

Спираючись на вітчизняні та зарубіжні концепції розвитку та соціалізації особистості, було виділено наступні два типи психологічних закономірностей становлення асертивності підлітків. Перший тип виражався у так званому протиріччі між потребою підлітка в персоналізації (нагальна внутрішня необхідність бути самим собою) і потребою приналежності до референтних для нього груп – тобто потребою в соціальній ідентифікації. Остання передбачає включеність у певну систему правил, цінностей, норм, установок.

Другий тип закономірностей розвитку асертивності підлітків зреалізований процесом включенням підлітка в той чи інший інститут соціалізації (у нашій роботі далі буде показано, як ця суперечність актуалізується у підлітків під час перебування в дитячому оздоровчому закладі, який постає специфічним інститутом соціалізації особистості).

З методологічних позицій прояв асертивності у підлітків можна розглядати і аналізувати на двох рівнях: зовнішньому і внутрішньому. Зовнішній рівень прояву асертивності – це вміння відкрито, наприклад, у формі агресії, характерної саме для підліткового віку особливості самоствердження (тобто специфічного варіанту асертивності), позиціонувати свої погляди, установки, цінності.

Асертивність може яскраво проявлятися і через інші захисні механізми психіки, наприклад, у формі так званої реактивної освіти – поведінки прямо протилежної реальним, насправді наявним у підлітка внутрішнім переживанням, думкам, цінностям (наприклад, «наносна бравада» інтроекована в однолітків, дорослих, героїв кінофільмів), у формі заміщення, проєктивної ідентифікації, еготизації, ідентифікації з понад «Я» тощо.

Внутрішній рівень – це симптомокомплекс, що включає дійсно наявні в підлітка і розвинені тією чи іншою мірою, визначені і важливі особистісні утворення – якості: відповідальність, цілеспрямованість, рефлексивність,

високий рівень соціального інтелекту, інтернальність тощо. Відповідно процес розвитку асертивності підлітків не може бути зведений до елементарної суми розвитку когнітивних, ціннісних, поведінкових і афективних компонентів, а являє собою певну, досить складну і багато-багаторівневу систему.

Услід за вітчизняними психологами, ми вважаємо, що ефективність формування асертивності багато в чому визначається стосунками, що складаються у підлітка з тією спільністю (соціальною групою), в рамках якої проходить процес його соціалізації.

Важливим чинником може бути також форма організації навчальної діяльності (індивідуальної або спільно розподіленої). Саме остання опосередковує появу підлітків, що належать до «крайніх статусних категорій», «анормальну поведінку», зумовлює конкретну форму і специфіку перебігу процесу розвитку особистості підлітків, актуалізуючи індивідуальний потенціал та внутрішні ресурси.

Очевидно, що класична соціальна детермінанта розвитку асертивності не перестає «старіти» і у сучасних підлітків, що соціалізуються у нових соціально-економічних і соціально-психологічних умовах – ця детермінанта іменується як вплив спільної діяльності, а також, що більш важливо, всіх її параметрів: аксіологічного (духовна, моральна чи моральна цінність певного виду діяльності), її мети, стилю та ін., всього того, що розвиває і формує асертивність суб'єктів-підлітків, котрі беруть у ній участь тощо.

Як аспект міжособистісних стосунків підлітка, один із значущих його параметрів, стимулюючих асертивність, є наявність досвіду позитивної атракції від інших членів групи. Емоційно позитивна атракція, закріплена у свідомості (несвідомому) підлітка, утворює необхідне для відчуття психологічного комфорту (відчуття стабільності відносин з іншими) підґрунтя, яке, у свою чергу, є основою для формування асертивності при низьких показниках невротичності, тривожності (острахи спілкуватися, помилитися в процесі спілкування з однолітками у структурі відносин субординації з педагогами та батьками). Закріплений у структурах психіки сприятливий емоційно-чуттєвий

досвід довіри може надалі багато в чому визначати формування *комунікативного типу особистості* (який було виокремлено на експериментальному етапі дослідження), націлювати підлітка на досягнення успіху, сприяти розвитку мотивації на успіх, самостійності і, в кінцевому підсумку, успішності в плані особистісної соціалізації.

Саме у підлітковому віці розвивається особлива діяльність, що полягає у встановленні особистісних стосунків між підлітками, формується особлива форма спілкування, в якій підліток порівнює свою поведінку і свої можливості з можливостями однолітків, з'являється мотив самоствердження, прагнення оволодіти формами «дорослої поведінки».

Цілеспрямоване формування окремих аспектів та характеристик особистості за умови оптимізації соціальних впливів, зокрема, організації взаємин підлітків в групі в умовах тимчасового дитячого об'єднання, може, на наш погляд, сприяти підвищенню рівня асертивності. Про це свідчать і дані діагностичного етапу дослідження.

Згадуючи основоположний принцип розвитку особистості, описаний в роботах Л. Виготського, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Побірченко та ін. про те, що навчання визначає розвиток, зупинимось на описі соціальних і культурних факторів у формуванні особистості дитини. Вчені вважали, що діти набувають конкретних знань та навичок за допомогою взаємодії в конкретних соціально-культурних інститутах, що взаємодія дитини зі старшими (батьками, вчителями), часто призводить до придушення її починань і самостійних інтенцій з боку останніх.

Пристосовуючись до волі батьків і вчителів, підліток втрачає свою індивідуальність, а потім і впевненість, перетворюючись на звичайного конформіста. Водночас, існує і зворотна небезпека, при якій індивідуальності й неповторності дитини приписується першорядне значення, а батьки і вчителі повинні виступати лише як засіб, що сприяє реалізації його неповторною психологічної природи. Очевидно, що у першому випадку ми маємо невпевненого, несамостійного, конформно-пасивного підлітка, у другому –

підлітка самовпевненого, нарцисичного, який часто не виявляє поваги до інших.

Багато в чому соціально-психологічні умови розвитку асертивності у сучасного підлітка визначаються особливостями зміни соціального психологічного клімату в цілому в суспільстві, як великій і основній соціальній групі, в рамках якої і відбуваються всі ті системні зміни, що накладають свій «соціально-психологічний відбиток» на психічній реальності будь-якого її індивіда. Внаслідок цього закономірно, що вже зазначені нами економічні перетворення, мода, і всі ті погано усвідомлювані без спеціальної їх рефлексії чинники впливу ЗМІ, набувають вирішального значення для формування всіх компонентів асертивності у підлітків.

Уявлення підлітків, що проживали в ХХ ст. в період системної кризи та уявлення підлітків про еталони впевненої людини і, відповідно, її поведінки у наш час будуть не просто різними, але, за деякими параметрами, принципово різними у своїх психологічних характеристиках.

Представники соціальної (культурної) антропології отримали результати, які свідчать про те, що в суспільствах з нестійкими культурними нормами і цінностями (до яких доводиться, на жаль, зарахувати і нашу державу, принаймні, її період за останні 15-20 років) велика залежність у підлітків спостерігається від оточуючих їх соціально-психологічних факторів, а це, насамперед, моделі, критерії і норми асертивності, передані ЗМІ і, як правило, несвідомо (відповідно з психологічними особливостями підліткового віку) засвоювані і поширювані в підліткових субкультурах і компаніях).

. У соціально-психологічній літературі накопичено значний досвід теоретичних і практичних аспектів здійснення соціально-психологічного впливу з метою розвитку або формування певних психологічних якостей, умінь, навичок та здібностей.

У запропонованій структурно-функціональній моделі презентовано асертивність як інтегративне психологічне явище з внутрішньо узгодженою структурою та змістовими компонентами (рис. 3.1).

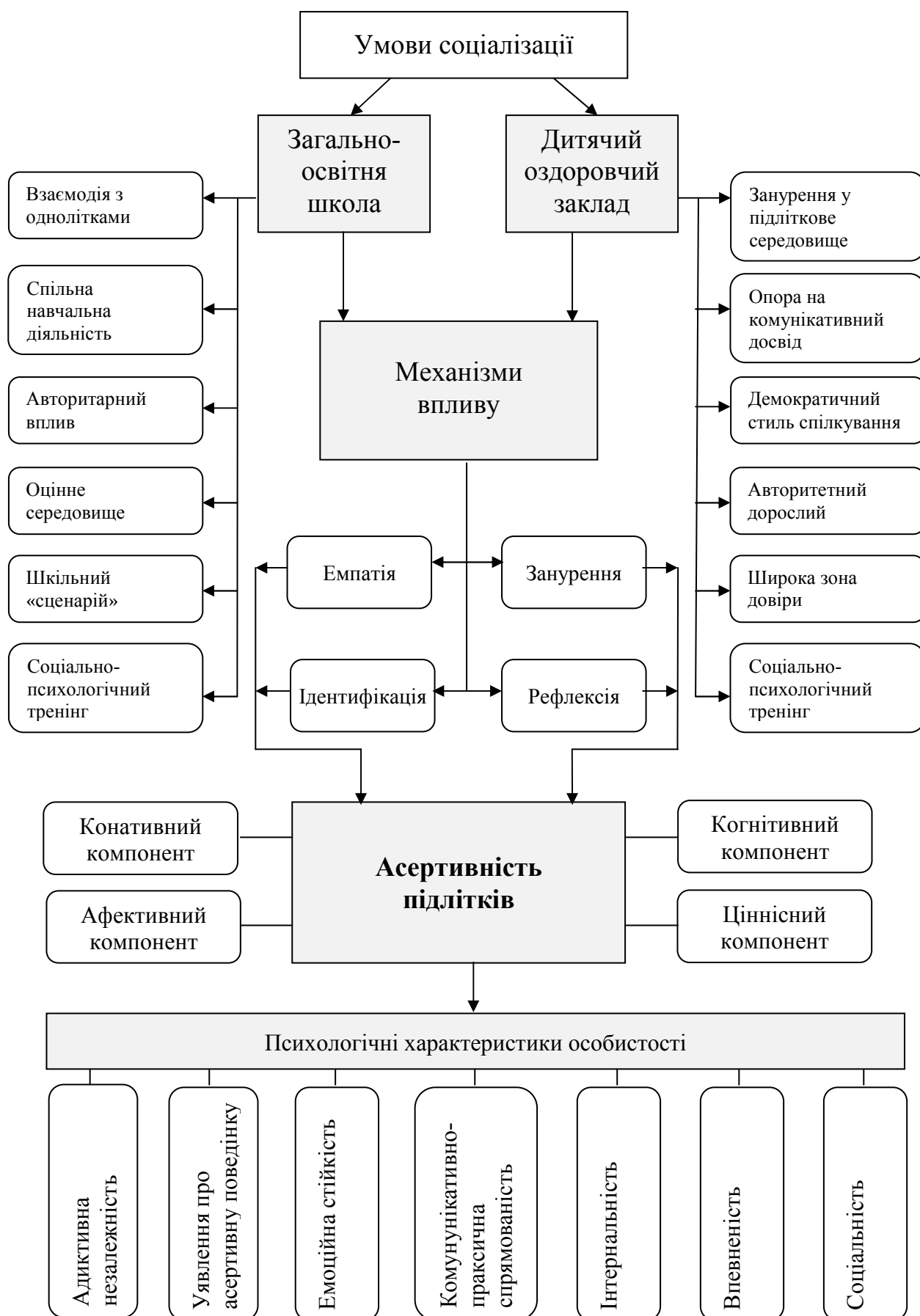


Рис.3.1 Модель розвитку асертивності підлітків

У запропонованій структурно-функціональній моделі представлено асертивність як інтегративне психологічне явище з внутрішньо узгодженою структурою та змістовими компонентами (конативний, афективний, когнітивний, ціннісний), розвиток яких здійснюється під впливом конкретних умов соціалізації та опосередковується дією психологічних механізмів – емпатії, занурення, ідентифікації та рефлексії.

Серед домінуючих психологічних чинників становлення підліткової асертивності виділено незалежність (автономність у ставленні, вчинках), чіткі уявлення про асертивну поведінку, комунікативно-практична спрямованість, інтернальність (покладання на власні сили), соціальність (адаптивність), а також соціально-психологічні якості особистості – впевненість у собі, рішучість, прямолінійність, прагнення свободи тощо.

Задля обґрунтування та складання методологічно і методично забезпеченої психолого-педагогічної програми з формування асертивності у підлітків, необхідно описати основні етапи та форми роботи з цілеспрямованого формування асертивності підлітків.

3.2 Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності підлітків

Існує значна кількість концептуально і методично обґрунтованих підходів, що пропонують свої теоретичні та теоретико-методологічні основи до проведення соціально-психологічної роботи. На основі узагальнення теоретичних положень вітчизняних і зарубіжних психологів щодо категорії асертивності особистості видається можливим виділити і описати методологічні принципи формування останньої у старших підлітків. Серед них виділяють: індивідуальний підхід до особистості у процесі здійснення психологічного впливу; поєднання високої вимогливості з емпатійним толерантним ставленням до підлітків; опір на позитивне безоцінне прийняття особистості. Це можливо за рахунок позитивного підкріплення у процесі

виховної роботи. Останній принцип реалізований у вищезазначеній моделі – це єдність використовуваних методів, прийомів і засобів психолого-педагогічного впливу на особистість (рис.3.1).

У ході статистичної обробки та якісної інтерпретації результатів нам вдалося продемонструвати важливе значення асертивності для соціалізації особистості в різних умовах, а також виокремити чинники, які затримують чи оптимізують розвиток. Важливе значення мають методи та засоби впливу. У формульованому експерименті ми застосовували активні методи навчання.

Як відзначають вітчизняні психологи, саме «... активні групові методи стали зобов'язані своєю розробкою не тільки експериментальній психології, а й узагальненню різноманітного практичного досвіду по лінії активних форм і групового характеру навчального, творчого, управлінського, терапевтичного та інших видів взаємодії людей» [52, с. 16].

Активні групові методи можна умовно об'єднати в три основні блоки: а) дискусійні методи (групова дискусія, розбір казусів із практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.), б) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) ігри; рольові ігри (поведінкове научіння, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контр-гра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); в) сензитивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості і сприйняття себе як психофізичного єдності) [52, с. 16-17]. Необхідно відразу підкреслити, що для розвитку асертивності можливе застосування перерахованих методів з обов'язковим і необхідним урахуванням особливостей і специфіки підліткового віку.

Вслід за авторитетними фахівцями в галузі проведення тренінгової роботи з дітьми та підлітками, ми вважаємо, що без врахування специфіки навчання та виховання підлітків (як було показано ще Л. Виготським, В. Сухомлинським та іншими відомими педагогами та психологами) тренінгова діяльність не буде досягати свого основного завдання [32; 172].

Згідно з формальними критеріями, що відображають якісну своєрідність єдності і різноманіття есенції психолого-педагогічного впливу, воно може мати такі форми і цілі:

- виховання через (за допомогою) особистого прикладу – здійснюється часто неусвідомлено (для підлітків і дітей);

- цілеспрямоване виховання в колективі і через колектив -також відомий принцип, який найбільш ефективно застосовувався у вітчизняній педагогіці і педагогічній психології;

- індивідуальне, або, як називають його різновиди, «орієнтоване на учня виховання», що йде у своїй методологічній сучасній новизні від методу, «центрованому» на клієнті. Тут ставиться інша важлива задача – розвиток індивідуальності на противагу завданню колективного виховання, яке нівелює і уніфікує індивіда. Важливо не перевищити «деяку граничну величину однаковості»: в ту мить, коли «деякі колективні цінності складаються за рахунок індивідуальної своєрідності, то формується індивід, який, ймовірно, ідеально відповідає нормативам, правилам і методам свого виховання» [201, с. 166-167]. У цілому, в контексті застосування нами групових тренінгових соціально-психологічних методів і прийомів для розвитку асертивності у підлітків, ми підкреслюємо важливу функцію групового впливу –сприяння цілісному розвитку особистості підлітка.

У тренінгу асертивності ми, перш за все, ґрунтувалися на гуманістичних принципах виховання і освіти, при цьому враховували особливості особистісного та загального психологічного розвитку підлітків.

Специфічним завданням всього нашого тренінгу є розвиток у наших досліджуваних здатності впевнено, активно включатись у діяльність, оптимізуючи індивідуальний свідомий вибір та відкритість у стосунках, інтернальність, як орієнтація на власні сили і можливості.

Повертаючись до основної мети нашої практичної роботи – розвитку підліткової асертивності, – необхідно констатувати те, що діти в 14-16 років не завжди і далеко не всі здатні зробити свідомий вибір через особливості

згадуваного загального розвитку їхньої психіки й особистості. У зв'язку з цим, у тренінговій роботі ми, крім зазначених вище методологічних постулатів вітчизняних психологів (принцип свідомості й розвитку) і зарубіжних психологів (принцип розвитку та індивідуації), дотримувалися принципів відповідальності, поступовості та індивідуальності.

Перед початком впровадження програми розвитку асертивності підлітків ми поставили також завдання рефлексії ефективності застосовуваних нами прийомів і методів. Одним з основних методів, який застосовувався ведучим тренінгової групи, був метод контракту та діалогу у процесі впливу.

Теоретичний аналіз наукової літератури, проведений у першому розділі, дав можливість констатувати нам, що розвиток асертивності у підлітків, здійснюваний за допомогою соціально-психологічного тренінгу, є, на сьогодні, досить актуальною проблемою педагогічної та вікової психології та в цілому найважливішим науковим завданням сучасної психології та педагогіки.

Вищезазначений аналіз літературних джерел і безпосередньо проведені нами емпіричні та експериментальні дослідження асертивності, її специфіки та особливостей (див. розділи 1 і 2 цієї роботи) дозволили нам у підсумку спиратися у подальшій практичній роботі на наступне її розуміння: *асертивність є полікомпонентним, багаторівневим і полідетермінованим особистісним утворенням, що має емоційно-когнітивну природу, комунікативну спрямованість та опосередковане індивідуально-психологічними властивостями.*

Виходячи з презентованої дефініції, ми вважаємо, що розвиток цього особистісного утворення можливо і необхідно здійснювати для більшої ефективності в цілісному контексті єдиної теоретико-практичної стратегії. Остання має, на нашу думку, зосередитися на цілеспрямованому методичному і рефлексованому психолого-педагогічному впливі. Натомість, цей вплив має бути підкріплено взаємопов'язаними між собою інтенціями, що включають власне тренінгові прийоми і методи впливів педагогічного, консультативного, психотерапевтичного плану. Завдання групових психолого-педагогічних занять

– тренінгів спрямовані на розширення сфери усвідомлення, прояви самоідентичності власної досконалості, прийняття відповідальності за все, що з нею відбувається.

Незважаючи на деякий еклектизм у доборі та поєднанні методів, прийомів і вправ нашої тренінгової роботи, використаних та адаптованих відповідно до наших завдань, найголовніше, як вказують фахівці з проведення тренінгової роботи, полягає в тому, щоб підібрані прийоми і методи надалі послужили реалізації основної, стратегічної мети тренінгу.

Будь-який соціально-психологічний тренінг (тренінг розвитку асертивності не є тут винятком) буде ефективним у тому випадку, якщо в його структурі передбачено (проходить «наскрізною ниткою») процес самоаналізу і самодослідження особистості його учасників. Це один із стратегічних принципів, яким ми також керувалися, розробляючи програму для підлітків. Групова психотерапевтична і тренінгова робота в цілому володіє явним і прихованим психологічним потенціалом, який стимулює і полегшує зазначені процеси в групі. Особливо це проявляється через особливості підліткового віку. Необхідно відзначити, що, розвиваючи таку якість як асертивність, необхідно створювати групову підтримку від оточуючих, які, підтримуючи партнерів по групі, через соціально-психологічні механізми ідентифікації, партнерського злиття і проєктивності, здатні перейти до вирішення емоційних проблем, що перешкоджають розвитку асертивності. З іншого боку – активна робота в групі сприяє встановленню необхідної психологічної напруги. Остання, у свою чергу, актуалізує психологічні якості, установки учасників і, таким чином, вимагає негайного їх усвідомлення, що й потрібно при розвитку такої якості як асертивність.

Групова робота з підлітками відрізняється тим, що ведучий (керівник) тренінгової роботи, виконуючи роль фасилітатора і одночасно володіючи багатим, різноманітним за своєю специфікою арсеналом соціально-психологічних засобів, активно стимулює учасників до ментальних (внутрішніх) і реальних (зовнішніх) дій і вчинків, які, закріплюючись у системі

особистісних установок і цінностей, ведуть до необхідної асертивної поведінки. Таким чином, завданням нашої тренінгової програми було вивільнення внутрішніх резервів задля розвитку впевненості, відповідальності і самостійності особистості, як важливих складових асертивної поведінки. У більш широкому контексті можна сказати, що програма спрямована на дорослішання підлітків і зниження рівня безвідповідальності, недиференційованості образу «Я», інфантилізму, «вакууму цінностей», викривлених уявлень про себе тощо.

Вітчизняні фахівці з проблем підліткової психології (М. Боришевський, І. Зязюн, І. Зимня, Н. Коломінський, В. Семиченко, С. Максименко, А. Реан, В. Татенко) слідом за Л. Виготським, Д. Фельдштейном, А. Макаренком та ін. підтверджують, що підлітковий вік є найбільш сензитивним періодом для розвитку когнітивних складових особистісного розвитку. Доведено також, що ситуація соціальної депривації може призвести до поведінкових порушень та особистісних деформацій підлітків (Г. Хомич) [186; 187].

У структурі тренінгу враховувався когнітивний потенціал підлітків та наявність психологічних багатокомпонентних утворень, таких як: почуття обов'язку, розуміння необхідності, відповідальності, здатність самостійно і активно приймати рішення.

Водночас теоретико-методологічний аналіз літератури дав нам можливість констатувати і дотримуватися у своїй практичній роботі постулату: розвиток асертивності можливий у груповій тренінговій роботі завдяки добре відомому у практичній психології феномену–досвіду суб'єктивних переживань. Останній, «відтворений» в умовах групової роботи і «дбайливо», але активно актуалізований керівником тренінгової групи, спільно з її учасниками, здатний закріпитися в структурі емоційно-чуттєвої сфери особистості у вигляді стану впевненості. У подальшому такі «частинки» досвіду асертивності були актуалізовані за допомогою спеціальних вправ, дискусій та інших методів тренінгової роботи, що трансформуються в пролонговані (тривалі за часом) переживання усвідомленої впевненості та емоційно-вольової регуляції.

Передачу досвіду асертивності надає керівник тренінгової програми, який упроваджує активний діалог і обмін досвідом не тільки між членами тренінгової групи (рівними учасниками), а й між ведучим (дорослим психологом-фахівцем) і окремими підлітками. В цьому випадку ми активно застосовували монолог ведучого на певну тему (вербалізація досвіду), полілог (відповіді ведучого на запитання групи) і діалог.

Прийом спілкування «Я» – «Ти», який використовувався нами у тренінгу, відрізнявся тим, що створювалася унікальна психологічна атмосфера зближення та взаємного проникнення двох особистостей – суб'єктивних психічних реальностей. На нашу думку, такий вплив здатен стимулювати розвиток «суб'єктивних інтуїцій особистісного ядра» В. Татенко [173] і, тим самим, сприяти досягненню зрілості, дорослості та, у підсумку, асертивності.

Духовний вплив дорослого містить найважливіші для розвитку асертивності моменти взаємного збагачення переживаннями, у той же час інтенції цього впливу привносять момент критичність, аналіз, конструктивний інтерес, пропонуються різні (на вільний розсуд суб'єкта впливу) способи моделювання поведінки. При правильно побудованих духовних інтенціях здатні розвиватися також рефлексія та інтроспекція (бачення свого «Я»-образу), коригуються смисложиттєві цілі та цінності, активно відтворюються у свідомості (і закріплюються безпосередньо в тренінговій практиці) суб'єктивно значущі особистісні плани і проекти. Таким чином, при даному підході і дотриманні описуваних правил і принципів у поєднанні з підібраними (див. опис нижче) прийомами і методами, учасники тренінгу починають «бачити себе збоку» (момент рефлексії та інтроспекції). Таке «впізнавання себе» відбувається тільки за умови наявності педагогічно виправданих дій керівника тренінгу.

Розглядаючи безпосередні завдання розвивальної програми, відзначимо, що при наявному в психологічній літературі різноманітті соціально-психологічних тренінгів фахівці виділяють різні підкатегорії завдань. Серед інших найбільш часто згадуються: педагогічні, соціальні, етичні, моральні,

психологічні і духовні, про специфіку реалізації яких ми вже писали вище. Слід зазначити, що в нашій програмі, так чи інакше, у тій чи іншій мірі, була здійснена спроба реалізувати всі зазначені завдання, але в контексті відповідно означеної мети – розвитку підліткової асертивності.

Аналіз наукових публікацій, присвячених даній проблематиці, дозволив нам як керівникам тренінгу індивідуально, відповідно до нашого наукового світогляду і досвіду, а також відповідно до зазначених вище методологічних принципів класифікувати тренінгові прийоми, способи подальшої проведеної роботи. Далі наводимо їх опис:

Власне консультативні. До цього виду занять увійшли деякі (вибрані і модифіковані нами) складові терапії творчого самовираження (у зарубіжній літературі іменуються частіше як арт-терапія). Останні сприяють відреагуванню в найбільш прийнятній для підлітків (частіше ігровій або театральній, жартівливій) формі (манері) відреагування і опрацювання психологічних проблем, обумовлених невпевненістю.

Розігрування і груповий аналіз, обговорення ситуацій і дилем, в яких необхідний прояв асертивності і потрібні конкретні вчинки та дії (особистісна активність), пов'язані з асертивним вибором. Проводилися також заняття, де використовувалися деякі складові відео-терапії та відеотренінгу (перегляд та аналіз змонтованих відеосюжетів зі спеціально підібраним змістом включає асертивну (впевнену) і антиасертивну (невпевнену) поведінку та відповідний характер дій). Заняття включали перегляд відеороликів та елементів, що включаються в так звану бібліотерапію. Останні необхідні для глибокого, послідовного і методичного розбору асертивної і антиасертивної поведінки, через аналіз художніх творів і спеціально підібраних епізодів останніх (містять відповідну проблематику).

Заняття включали елементи інших видів надання психологічної і психолого-консультативної допомоги: групова когнітивна психотерапія, групи зустрічей, гештальт-групи, психодрама, раціонально-емотивна групова психотерапія. У заняття з розвитку асертивності входили також прийоми,

вправи і засоби, що використовуються в різних видах соціально-психологічного тренінгу: вправи з тренінгу асертивності, поведінковий лабораторний тренінг, тренінг з розвитку асертивних умінь і навичок, тренінг десенсибілізації антиасертивної поведінки і антиасертивних проблем особистості, тренінг сензитивності (в контексті проблеми асертивності), тренінг розвитку соціального інтелекту та комунікативної компетентності, що розвиває когнітивні навички асертивності особистості. Відповідно до проблематики асертивності використовувалися елементи тренінгу особистісного зростання.

У цілому в програмі ми керувалися послідовним вирішенням наступних педагогічних, психологічних і соціально-психологічних завдань:

- підвищення рівня адаптації до стресових (антиасертивних) ситуацій;
- аналіз і вирішення проблем, обумовлених невпевненістю;
- розвиток високого (у порівнянні з вихідним, наявним) рівня ефективності (зовнішнього прояву та внутрішньої наявності) асертивності особистості.

Далі ми вирішували завдання другого рівня, а саме:

- самопізнання особистості (з акцентом на саморозуміння проблем, пов'язаних з упевненістю);
- саморегуляція особистості (з акцентом на безпосередню саморегуляцію асертивної поведінки);
- розвиток комунікативних умінь і навичок міжособистісного спілкування і взаємодії (з акцентом на асертивності у сфері спілкування і комунікативних дій);
- розвиток особливостей (особистісних якостей), умінь і здібностей, що детермінують асертивності в цілому і асертивній поведінці зокрема (наприклад, готовність відповідати за свої дії, відповідальність, спокій і зосередженість, та ін.);
- стимуляція особистісного росту і розвитку;

- розвиток рефлексивних, інтроспективних і аналітичних здібностей (акцентуючи увагу на рефлексії власної впевненості-невпевненості, її причин і детермінант);
- вміння робити вибір моделей асертивної поведінки;
- здатність і вміння здійснювати вибір, підкріплюючи його асертивною поведінкою (асертивний вибір).

Реалізація вище наведених завдань, на нашу думку, стимулює і сприяє виробленню асертивної поведінки і асертивності в цілому, відповідно, вчить підлітків впевненим діям і вибору.

Вибір – це є конкретний факт, який може бути зафіксований зовнішнім спостерігачем. Немає безальтернативних ситуацій; в той же час необхідною умовою побудови початкових неочевидних альтернатив є робота з рефлексивного усвідомлення ситуацій. Там, де рефлексія не включена, вибору дійсно може не бути [93].

Власне *асертивний вибір* передбачає подальшу здатність до його упевненого відстоювання. За своєю сутністю він є *критерієм* для визначення структури і системи цінностей, смислів і ціннісних орієнтацій підлітків безпосередньо у тренінговій роботі. У конкретних вчинках керівник при активній допомозі учасників групи здатний відстежити безпосередні результати рівня розуміння проблем, пов'язаних з асертивністю, бар'єрів, що перешкоджають асертивності і конкретно особливостей і специфіки розвитку власне асертивності.

Наступна група методів об'єднує попередні (вищеописані) цілі та завдання. Акцент у цій частині тренінгової роботи був зроблений на:

1. Розвиток самосвідомості і асертивного самоствавлення, розвиток таких ціннісних орієнтирів, які б сприяли розвитку асертивності та її складових (наприклад, цінності самостійності, вміння відповідати за свої вибори, дії і вчинки, відповідальність, обов'язок). Активно застосовувався метод домашнього завдання, з подальшою перевіркою і звітністю в групі, метод інтерпретації, самоексплорації (саморозкриття за К. Роджерсом), підкріплення

(заохочення) ефективною, усвідомленою й осмисленою асертивною поведінкою і мотивів, що сприяють асертивності, методика повторення ключових фраз і багато інших засобів і методів.

2. Аналіз і розуміння процесів, що відбуваються на рівні емоційно-чуттєвої сфери особистості і психіки: специфіки і особливості емоційних станів і почуттів, переважаючих або взаємозалежних з асертивністю-впевненістю і невпевненістю. Сюди також увійшов покроковий метод ABCD у раціонально-емотивній теорії.

3. Розгляд та аналіз діяльності (у нашому випадку-комунікативно-діяльності) складової особистості: поведінкова активність, поведінкові настанови, діяльність у групі, дії, реакції, вчинки.

Головними методами, що застосовувалися на цьому етапі, були:

- переконання;
- інтерпретація (психологічне роз'яснення та тлумачення);
- коментар керівника і учасників групи і метакоментарій;
- вербалізація.

Базовими засобами і прийомами впливу тренінгової групи були: критика, груповий аналіз, групова дискусія, емоційна групова підтримка, групове прийняття. В тренінгу асертивності підлітків робився наголос на специфіку узгоджених групових впливів, посилення спроб асертивної поведінки того чи іншого учасника групи, заохочення відкритості та домовленості. Безпосередньо відстежувалася групова динаміка асертивності – як у всій тренінговій групі, так і кожного підлітка, який у ній перебуває.

Звісно, ми розуміємо, що участь підлітків в нашому тренінгу не вирішує всіх проблем, пов'язаних з розвитку асертивності. Тренінг розвитку асертивності є тільки частиною комплексної соціально-психологічної програми розвитку особистості підлітка. Окрім тренінгу для підлітків, ми бачимо необхідність створення спеціальної програми тренінгу для батьків та програми тренінгу для педагогів.

Головна цільова група для цього тренінгу – підлітки. Але багато вправ, які тут описані, можна використовувати при створенні спеціальних тренінгових програм для батьків та вчителів.

Програма розробленого нами тренінгу конституювана трьома модулями (табл. 3.1).

Перший модуль (рефлексивний) орієнтований на усвідомлення підлітками змісту їхнього ставлення до асертивності (емоційна напруженість у оцінці міжособистісних взаємин, система цінностей особистості, превалюючий стиль асертивної поведінки).

Другий модуль (пізнавальний) спрямований на ознайомлення з закономірностями побудови міжособистісних взаємин, на формування позитивного образу світу).

Третій модуль (розвивальний) орієнтований на розвиток позитивного мислення, оволодіння підлітками техніками подолання психологічних бар'єрів у досягненні цілей та навичками асертивної поведінки в ситуації невизначеності, навичками планування власного успіху.

Кожен модуль – відносно самостійна одиниця, яка має власну мету і здійснює свій внесок в розвиток учасників тренінгу, його можна використовувати в складі інших тренінгів або самостійно. Для кожного модуля підібрано відповідні вправи.

Отже, тренінг спрямований на формування у підлітків аертивності в різних умовах соціалізації, що передбачає розвиток, цілеспрямованості, позитивного та нестандартного мислення; формування психології успішної людини, вміння подолати психологічні обмеження.

Основна увага в програмі приділялася актуалізації у процесі проведення тренінгів психологічних механізмів, що лежать в основі інтеграції когнітивних, ціннісно-смыслових, поведінкових і емоційних компонентів, які обумовлюють розвиток асертивності підлітків.

Таблиця 3.1

Програма соціально-психологічного тренінгу асертивності підлітків
«Я успішний, бо я асертивний»

Назва модуля	Заняття	Тривалість (хв.)
Модуль 1. Рефлексивний	Заняття 1. «Хто я є?» Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним, формування мотивації до відвідування тренінгового курсу.	90
	Заняття 2. «Я хочу/можу спілкуватися» Мета: розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи.	90
	Заняття 3. «Я особистість» Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.	90
	Заняття 4. «Я живу – я розвиваюсь» Мета: поглиблення процесів саморозкриття та самопізнання, отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки та активізації особистісних ресурсів.	90
Модуль 2. Пізнавальний	Заняття 5. «Я маю внутрішні ресурси» Мета: допомога учасникам в розкритті своїх сильних сторін, актуалізація їх особистісних ресурсів.	90
	Заняття 6. «Мій дивовижний світ емоцій» Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його.	90
	Заняття 7. «Я розумію свої емоції» Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його (продовження).	90
	Заняття 8. «Я керую своїми емоціями» Мета: усвідомлення своїх сильних та слабких	90

	сторін, позитивних та негативних якостей; навчання розпізнанню своїх проблем і надходження способів їх вирішення, подолання труднощів, які заважають повноцінно самовиражатися. Заняття 9. «Я аналізую себе та власне життя» Мета: розвиток навичок самоаналізу та здібностей адекватно приймати свою особистість.	90
Модуль 3. Розвивальний	Заняття 10. «Я вчуся розуміти інших» Мета: визначення особистісних цінностей, формування способів розуміти невербальну поведінку, підвищення впевненості в собі.	90
	Заняття 11. «Я дружній» Мета: засвоєння навичок вирішення конфліктних ситуацій в міжособистісних відносинах.	90
	Заняття 12. «Я маю спільну мову з собою» Мета: знайомство з внутрішньо особистісним конфліктом	90
	Заняття 13. «Я та моє майбутнє» Мета: вивчення сприйняття часу; актуалізація знань про своє майбутнє.	90
	Заняття 14. «Я сміливо крокую життям» Мета: закріплення уявлень учасників про себе, аналіз досвіду змін, збагачення свідомості позитивними образами особистості.	90

За формою і методами здійснення програма стала активним соціально-психологічним тренінгом особистісного росту і стимуляції розвитку асертивності підлітків. Специфіка роботи полягала у стимулюванні розвитку асертивності, непрямому і безпосередньому (відповідно до конкретних завдань) психолого-педагогічному впливі на ціннісно-сміслову, когнітивну і емоційно-поведінкову сфери особистості через створення стимулюючих умов, що сприяють розвитку сприятливого психологічного клімату в тренінговій групі. Останнє було головним психологічним фактором, детермінуючим вироблення конструктивно-позитивної мотивації до усвідомлення та формування асертивності підлітками. Форми проведеної тренінгово-психологічної роботи

можна умовно класифікувати на активно-спрямовуючу (стимулюючу, педагогічну) і активно-перетворювальну (творчу). Психологічна програма проводилася таким чином, щоб максимальну увагу приділити стимуляції і формуванню інтрапсихічних і соціально-психологічних механізмів, що сприяють формуванню асертивних якостей підлітків.

3.3 Якісні показники розвитку асертивності підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу та загальноосвітньої школи

Для перевірки ефективності застосування комплексної психолого-педагогічної програми з формування асертивності підлітків були проведені наступні психодіагностичні процедури.

Обстежувані (підлітки) перед початком формувального експерименту були опитані за методикою діагностики асертивності (В. Каппоні, Т. Новак) (див. Дод. А.), що дозволяє виявити рівень розвитку асертивності підлітків. Далі обстежувані взяли участь в реалізації комплексної психолого-педагогічної програми. Основною метою останньої був розвиток асертивності.

Особливістю формувального експерименту виступало те, що комплексна психолого-педагогічна програма з формування асертивності підлітків реалізовувалася в умовах загальноосвітньої школи та в умовах перебування дітей в дитячих таборах Міжнародного дитячого центру «Артек». У формувальному експерименті взяло участь 72 особи (по 36 осіб з загальноосвітньої школи та дитячого оздоровчого закладу). Програма тривала протягом 21 днів.

Після завершення соціально-психологічного тренінгу було проведено повторне тестування в обстежуваних групах досліджуваних. Досліджувалася оцінка зсуву значення у розвитку асертивності у підлітків обох груп.

Емпірично підтверджено, що ефективність розвитку асертивності підлітків (за загальним показником асертивності) більш інтенсивно зростає в умовах дитячого оздоровчого закладу (зокрема, середній рівень зріс на 11.1% у

таборі і лише на 2.7% у школі). Позитивні зрушення особливо помітні у показниках «незалежність-автономія», розвиток яких опосередкований віковою специфікою (зокрема, знизилась кількість підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності (з 27.8 до 11.1%). Динаміку асертивності підлітків у різних умовах соціалізації представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Динаміка показників та рівнів асертивності підлітків
в умовах Міжнародного дитячого центру «Артек» та
загальноосвітньої школи (у %)**

		Умови соціалізації	Зрізи	Рівні		
				Низький	Середній	Високий
Показники асертивності	Незалежність-автономність	МДЦ (n=36)	До СПТ	27,8	36,1	36,1
			Після СПТ	11,1	47,2	41,7
		ЗОШ (n=36)	До СПТ	36,1	38,9	25,0
			Після СПТ	30,6	44,4	25,0
	Впевненість-рішучість	МДЦ (n=36)	До СПТ	36,1	36,1	27,8
			Після СПТ	22,2	47,2	30,6
		ЗОШ (n=36)	До СПТ	27,8	44,4	27,8
			Після СПТ	22,2	50,0	27,8
Загальний показник асертивності		МДЦ (n=36)	До СПТ	30,6	36,1	33,3
			Після СПТ	16,7	47,2	36,1
		ЗОШ (n=36)	До СПТ	30,6	41,7	27,7
			Після СПТ	27,8	44,4	27,8

Умовні позначення: СПТ – соціально-психологічний тренінг, ЗОШ – загальноосвітня школа, МДЦ – Міжнародний дитячий центр «Артек».

Статистично доведено наявність значущих змін як у вибірці Міжнародного дитячого центру «Артек» (T=98), так і у вибірці загальноосвітньої школи (T=201). Проте зміни у першій вибірці значно помітніші, про що свідчить значення T-критерію (98 проти 201) і вищий рівень значущості ($p \leq 0,01$ проти $p \leq 0,05$). Такі результати свідчать про те, що програма тренінгу є ефективною, оскільки у цілому, вдалося підвищити рівень прояву асертивності підлітків обох груп, оптимізувати розвиток основних «асертивних» якостей: впевненості в собі, незалежності, соціальній адаптивності, рішучості у досягненні успіху, що загалом сприяє процесу соціалізації підлітків.

Отримані результати можна пояснити складністю досліджуваного феномену та специфікою впливу умов соціалізації на розвиток асертивності підлітка. Так, в умовах активної підліткової інтеракції, що організовано в тимчасових дитячих об'єднаннях, у процесі цілеспрямованого соціально-психологічного впливу на основі підліткової інтроекції та рефлексії відбувається зміцнення Я-концепції, формується «досвід довіри», активізується адаптація до нових життєвих ситуацій, поглиблюється диференціація емоційного реагування, розвиваються такі «асертивні якості» як впевненість, рішучість, автономія, самостійність.

Нам було важливо відзначити динаміку змістовних показників асертивності підлітків, їх чутливість до спеціально організованих впливів. Був також здійснений метод контент-аналізу для отримання якісної психологічної інформації про підвищення рівня асертивності особистості підлітка.

Контент-аналіз здійснювався за результатами (матеріалами) наступних дослідницьких процедур:

- відповіді підлітків, дані ними в процесі проведення письмової роботи-твору на тему: «Впевнений людина – яка вона?»;
- психологічні особливості прояву асертивності особистості підлітків за характеристиками, даними (приписаними) їм експертами-викладачами, психологами, педагогами-організаторами, які працювали з ними протягом місяця;
- аналіз висловлювань підлітків обох груп щодо певних рис та особливостей асертивності особистості.

Алгоритм виконання процедури контент-аналізу.

Були виділені одиниці аналізу тексту. Це були такі слова, як: *довіра, відповідальність, відкритість, свобода, незалежність, любов, успішність*. Аналізувалися також такі слова та словосполучення: *розвиток, доброта, чуйність, уважність (позитивний знак); егоїзм, всі займенники, пов'язані з «Я»: закритість, неприродність, черствість, амбітність, зарозумілість*

(негативний знак). В якості критерію вибору квантифікації параметрів тексту (слів і словосполучень, які виділяються для аналізу) виступили:

- узагальнення теоретичних положень провідних психологів-фахівців в області асертивності особистості (див. розділ 1);
- наші власні дослідницькі припущення й гіпотези, засновані на досвіді практичної роботи в якості психолога, який проводить тренінгові заняття з підлітками, психолога-консультанта і викладача психології.

Підсумковий розрахунок отриманих даних проводився за формулою Яніса:

$$C = \frac{fn - n^2}{rt}, \text{ для випадків, коли } f < n \quad (3.1);$$

$$C = \frac{f^2 - fn}{rt}, \text{ для випадку, коли } f > n \quad (3.2),$$

де f – число позитивних оцінок (тобто обстежувані позитивно оцінювали використовувані смислові одиниці);

n – число негативних оцінок (тобто обстежувані негативно оцінювали використовувані смислові одиниці);

r – обсяг одиниць інформації, що відображає обстежувану категорію;

t – загальний обсяг одиниць, аналізованого джерела інформації

У ході проведення процедури контент-аналізу використовувалося співвідношення частоти уживаних слів і словосполучень (див. вище) в 10 абзацах твору. Респондентам була дана інструкція: при написанні твору враховувати наступні умови: твір має складатися з 10 абзаців, кожен з абзаців повинен включати в себе 3-4 речення, в яких би відбивалася задана тема. Результати контент-аналізу творів представлені нижче в таблицях 3.3. та 3.4.

Як бачимо з таблиці, найбільш вираженими у даній групі є такі показники, які характеризують асертивну особистість (відкритість, відповідальність, самостійність), розвиток яких оптимізувався у процесі активної міжособистісної взаємодії у дитячому таборі та у результаті спеціально організованих комунікативних впливів.

Таблиця 3.3.

**Вираженість негативних і позитивних оцінок за результатами
контент-аналізу групи підлітків в Міжнародного дитячого центру «Артек»
n=36**

Одиниці квантифікації/число абзаців	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	С
Егоїзм	+3	-3	-1		-3					-2	0,10
Довіра	-8	-2	-4	-6	-4	-8	-5	-2	-3	-4	1,05
Впевненість	-3	-9		-2	-2	-2	-2	-8	-5		0,18
Черствість		-2	-3	-2						-3	0,07
«Я»	-2	-4	+1		-1		-5	-1	-3	+4	0,13
Відкритість	+5	-4,3	+6	+3	-1,8	+5		+3	-1,4	+3	8,22
Амбіційність	+2	-2,1	-1	+2	+1	-2,2	-3,1	-2	+2	-3,1	0,12
Відповідальність	5	3	2	4	3		2	3	1	1	5,59
Закритість	+2	-2,1	-1	+2	+1	-2,2	-3,1	-2	+2	-3,1	0,12
Свобода			+2		+3	-1,1	-1,2		-1,1		0,46
Самостійність	+ 5	+ 3	+ 2	+ 4	+ 3		+ 2	+3	+ 1	+1	5,59

Аналіз кількісних показників дає підстави стверджувати, що в рамках загальноосвітньої школи активно розвивається така властивість (її можна віднести до вікових підліткових характеристик) як відкритість, тобто готовність пускати співрозмовника (однолітка чи дорослого) у свій внутрішній світ (відзначена і в експериментальній групі), залишилась достатньо вираженою така риса як егоїзм. Щодо таких показників асертивності як відповідальність та самостійність, впевненість, то вони потребують корекції.

Таблиця 3.4.

Вираженість негативних та позитивних оцінок за результатами контент-аналізу в групі підлітків загальноосвітньої школи

n=36

Одиниці квантифікації	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	С
Егоїзм	+2	+1	+3	+5	+6	+3	+4	+6	+8	+3	3,17
Довіра	-5	-2,5	-2,2	-3,5	-1,3	-3	-3,4	-4,1	-3,1	-4,3	0,08
Впевненість	-6,3	-5,1	-1,5	-3,3	-2,4	-1,3	-1,2	-4,5	-6,1	-1,3	0,02
Черствість	-5	-4,1	-2	-1	-1	-3,1	-1	-3,2	-1,2	-3	0,43
«Я»		-1	-3	-4	-3	-2	-4	-1,1	-2	-4	0,47
Відкритість	+8	-3,6	+8	+10	-1,7	+6	-3,4	-3,5	+4	+8	7,2
Амбіційність	-1	-7	-3	-4	-3,2	-3,1	-4,3	-3	-3	-5,1	0,75
Відповідальність		-4,3	+4	-1,3	-1,3	-6,2	-1,4	+2	-1,3	-2,2	0,40
Закритість	-1	-5		-3	-2	-2	-1,3	-1,2	-3	-1	0,55
Свобода	-2,6	-2,2	-5,2	-4,2	-4	-1,3	-2,5	-3,2	-4,1	-5,2	0,19
Самостійність	-1,4	-4,4	-1,2	-2,5	+3	-2	-1,5	-3,2	-2,3	-2,4	1,96

Як видно з представлених вище таблиць, в експериментальній групі (підлітки, які перебувають в умовах Міжнародного дитячого центру «Артек»), переважною категоріальною одиницею в проєктивній методиці «Твори» є «відкритість» $C = 8,22$ (тут і далі наводяться числові значення використовуваного в обробці отриманих даних коефіцієнта Яніса). Такі поняття, як «відкритість» зустрічаються практично у всіх таблицях у 90% обстежуваних підлітків, що знаходяться в умовах Міжнародного дитячого центру «Артек» та беруть участь у формуальному експерименті.

Відкритість, як одна з основних якостей асертивної особистості, спостерігається практично у всіх респондентів експериментальної групи (на відміну від контрольної), що дає нам можливість припустити, що перебування в умовах тимчасового дитячого об'єднання найбільш сприятливі для формування саме цієї якості. Наступними категоріальними одиницями в експериментальній групі, що отримала при підрахунку коефіцієнта Яніса досить високі значення (5,59), є категорії «відповідальність» і «самостійність».

Узагальнюючи вищенаведене після проведення формуального експерименту, ми створили таблицю вираженості негативних та позитивних

оцінок за результатами контент-аналізу в контрольній та експериментальній групах (табл. 3.5).

З таблиці видно, що серед найбільш виражених позитивно оцінених показників – самостійність, відкритість і відповідальність, які презентували суттєву динаміку, характерну для підлітків котрі деякий період перебували у Міжнародному дитячому центрі «Артек» (таких суттєвих змін не змогли спостерігати у підлітків із загальноосвітньої школи).

Можна припустити, що умова перебування підлітка протягом 21 дня в умовах дитячого оздоровчого закладу сприяє формуванню даних якостей особистості. І це зрозуміло, тому що підлітки, які знаходяться далеко від батьків, від звичного для них оточення, в умовах перебування у Міжнародному дитячому центрі «Артек» стають більш організованими, дисциплінованими, самостійними, відповідальними, що, безумовно, сприяє, в цілому, підвищенню рівня їх асертивності.

Таблиця 3.5

Зведена таблиця вираженості негативних та позитивних оцінок за результатами контент-аналізу до та після експерименту (х)

Одиниці квантифікації	ЗОШ n=36		МДЦ n=36	
	До проведення тренінгу	Після проведення тренінгу	До проведення тренінгу	Після проведення тренінгу
Егоїзм	3,21	3,17	0,17	0,1
Довіра	0,05	0,08	0,03	1,05
Впевненість	0,01	0,02	0,02	0,18
Черствість	0,61	0,43	0,13	0,07
«Я»	0,27	0,47	0,07	0,13
Відкритість	6,1	7,2	7,1	8,22
Амбіційність	0,73	0,75	0,15	0,12
Відповідальність	0,27	0,4	1,7	5,59
Закритість	0,74	0,55	0,25	0,12
Свобода	0,17	0,19	0,09	0,46
Самостійність	1,53	1,96	2,43	5,59

У даному випадку наш формувальний експеримент у черговий раз підтвердив вже існуючі у віковій психології закони (Дж. Гей, М. Мід, Е. Еріксон): практика призводить до успішності, люди стають більш умілими

у процесі виконання завдань, з якими вони часто мають справу. Таким чином, соціокультурне середовище дитячого табору, в якому перебуває підліток, найбільшою мірою сприяє розвитку в нього асертивності.

Дитина ніби занурюється в певний ритм життя, з властивими їй «артеківськими» артефактами, де через механізми ідентифікації та персоналізації відбувається формування її особистості. В якості факторів, що детермінують процес формування асертивності підлітка в умовах тимчасового дитячого колективу виступають:

- зміна звичної обстановки;
- актуалізація потреби в афіліації;
- особистість педагога-організатора, який виступає на час перебування дитини в таборі в ролі «психологічного батька»;
- насиченість діяльності, чіткий розпорядок дня, обмеження часу, швидка зміна різних подій;
- перебування підлітка в загоні, який виступає для нього своєрідною референтною групою;
- відсутність чинників, що перешкоджають задоволенню підліткових інтенцій в домашній обстановці (у звичному соціальному оточенні);
- ефект «незнання» – можливість проявити себе підлітку в іншому образі, не такому, як вдома.

Все вищезазначене, за нашими спостереженнями та думкою експертної групи (вихователі, вожаті, педагоги-організатори), створює сприятливе підґрунтя для розвитку асертивності підлітка в умовах тимчасового дитячого об'єднання.

Асертивність також опосередковується рівнем розвитку групи (колективу), в якій перебуває підліток, і за умови збереження її референтності, сприятливої атмосфери (соціально-психологічного клімату) у поєднанні з наявністю високого рівня розвитку всіх інших характеристик. До останніх належать стабільність функціонування групи на певному соціально-прийнятному рівні, диференціація й усвідомленість її соціально-значущих

цілей більшістю учасників, наявність лідера з гуманістичним світоглядом і відповідним ставленням до членів колективу, що, в решті решт, призводить до актуалізації і подальшого розвитку асертивності.

Виникаючи в умовах спільної діяльності і взаємин у групі як слабо диференційоване відчуття впевненості, в подальшому воно переростає у відносно стабільну якість (властивість) особистості, поступово стаючи основоположною особистісною властивістю підлітка, перетворюючись на стрижневу, системну характеристику, що в свою чергу, опосередковує розвиток інших особистісних якостей.

Безумовно, ми не стверджуємо, що знаходження в умовах тимчасового дитячого об'єднання – це універсальний засіб з формування асертивності особистості, але те, що за результатами формувального експерименту, підлітки, які перебувають в дитячому таборі та беруть участь в програмі дослідження, є більш асертивними – очевидно. Розвиток асертивності передбачає формування у підлітка певної якості поведінки, завдяки якій він (підліток) буде володіти спонтанними реакціями, автентичністю, здатністю висловлювати свою точку зору, умінням відповідати за свої вчинки та рішення.

У контрольній групі найвищі показники в ході підрахунку коефіцієнта Яніса отримала категорія «відкритість» (7,2). У даному випадку і підлітки контрольної групи, також як і експериментальної, виділили в своїх творах «відкритість» як одну з базових характеристик асертивної особистості. Останнє дає нам можливість стверджувати, що якість «відкритість» – це одне з основних якостей особистості сучасного підлітка з високим рівнем асертивності.

Таким чином, за допомогою контент-аналітичного дослідження, яке дозволяє виявити якісні зміни в структурі досліджуваного феномена (в даному випадку це асертивність) виявилось, що підлітки дитячого оздоровчого закладу інакше уявляють собі асертивну (впевнену) людину. Їх уявлення (відповідно розуміння) про те, яким повинен бути ідеал впевненої людини,

відрізнялися від уявлень підлітків загальноосвітньої школи, які також брали участь у комплексній психолого-педагогічній програмі з формування асертивності.

Для контингенту підлітків, котрі перебували в умовах дитячого тимчасового об'єднання, при описі образу асертивної особистості, було характерне використання таких слів і словосполучень, як: *впевненість, відповідальність, свобода, відкритість, незалежність, успішність, самотійність.*

Ми вважаємо, що цьому сприяли ефективні умови соціалізації підлітків у дитячому оздоровчому таборі, де спостерігалася організація конструктивної взаємодії педагогів і підлітків на основі співробітництва, партнерства, лідерська позиції дорослого. Союз дітей та дорослих у дитячому оздоровчому закладі є не випадковим. Ставлення людини до світу, що оточує, завжди є опосередкованим спілкуванням з іншими людьми. Зріла особистість є результатом того, що їй передається людьми, які її оточують. І саме дорослі повинні бути поряд для того, що б розкрити перед нею ті сторони, ті зразки поведінки, які вона повинна засвоїти.

У процесі спільної діяльності в умовах дитячого оздоровчого закладу підлітки та дорослі посідають рівні позиції, в неї створюється певна система взаємин, у якій особистість (і підлітка, і дорослого) отримує різний досвід. У процесі взаємодії відбувається засвоєння загальнолюдських цінностей, розвивається пізнавальна, комунікативна активність, відбувається процес самопізнання та пізнання інших.

Отже, організацію взаємодії педагогів і підлітків у дитячому оздоровчому закладі ми розглядаємо як цілеспрямований, усвідомлений, послідовний процес взаємодії, спрямований на ефективність процесу соціалізації за допомогою спеціально організованої сумісної діяльності, яка передбачає стиль співробітництва, партнерства, лідерську позицію дорослого, інтеграцію зусиль дорослих і підлітків у сумісній діяльності.

Наступною умовою ефективної соціалізації підлітків є *організація* самоуправління з ціннісно-орієнтованою системою взаємин. Для тимчасового об'єднання, такого як дитячий оздоровчий заклад, розвиток самоуправління в колективі дітей грає важливу роль. З одного боку, цей процес забезпечує їх включеність у рішення значимих для цього об'єднання проблем, з іншого – формує соціальну активність, сприяє розвитку лідерських якостей. Розуміння сутності розвитку самоуправління передбачає створення умов для засвоєння підлітками комплексу нових соціальних ролей. Це забезпечується включенням їх у рішення складних проблем взаємин, які складаються у тимчасовому дитячому об'єднанні. Через участь в рішенні цих проблем у підлітків розвивається асертивність, яка є необхідною для подолання складного соціального життя.

Колективна творча діяльність – засіб соціалізації підлітків в дитячому оздоровчому закладі. Колективні творчі діла – це перш за все, повнокровне життя вихователів і вихованців і в той же час їх загальна боротьба за покращення життя, що оточує. Чим більш цілеспрямованим, організованим є життя в таборі, тим більш ефективно відбувається процес соціалізації.

Проведене дослідження дозволяє позначити подальші напрямки роботи з розробки даної проблеми, а саме: виділення ефективних психодіагностичних методик розвитку асертивності підлітків, дослідження сензитивних періодів у розвитку асертивності особистості, виділення ефективних способів впливу та ін.

3.4 Психолого-педагогічні рекомендації з розвитку асертивності підлітків

Проблема розвитку асертивності у підлітків є, як показали результати емпіричного дослідження, і, особливо, проведення спеціального соціально-психологічного тренінгу з розвитку даної інтегративної якості, є дуже актуальною в даний віковий період. Саме тепер, коли багато педагогічних та

психологічних методів, прийомів та способів соціально-психологічного та педагогічного впливу, розроблених на основі результатів психологічних даних, отриманих, зазвичай, в 90-х роках 20-го століття, перестають бути ефективними, тобто практично не «працюють», всі ті, хто супроводжує процес розвитку підлітків: батьки, шкільні вчителі, соціологи, психологи шукають все нові і нові технології педагогічного та соціально-психологічного навчання.

Включеними в цей цілісний процес взаємодії з підлітками є вже згадані шкільні педагоги, психологи, вожаті і організатори роботи в дитячих таборах відпочинку, соціальні працівники. Саме їм пропонуються наші рекомендації. Проблема асертивності представляється нам, з одного боку, конкретно-предметним завданням, вирішувати яке належить, перш за все, шкільним психологам і психологам-організаторам, які працюють у дитячих оздоровчих закладах, з іншого – це проблема забезпечення зростаючій особистості ефективних умов вільного, психологічно, морально і духовно насиченого простору.

Перш за все – ментального простору, в якому сучасні діти обтяжені впливом здебільшого психологічно негативної і відверто шкідливої для психіки інформації (телебачення, інтернет, радіо та інші ЗМІ), не мають, по суті, можливості здійснювати вільний і самостійний вибір не тільки своєї поведінки, але й взагалі елементарно не можуть незалежно вибирати себе, тобто не знають, якими і ким їм бути сьогодні.

Спираючись на викладене вище та виходячи з результатів, отриманих за різними параметрами проблематики психології сучасних підлітків, виділимо основні соціально-психологічні детермінанти, які мають вплив на формування у них асертивності. Так, ми підтверджуємо класичні дослідження, і вважаємо, що, як і раніше, вирішальне значення для імпринтингу асертивності має образ і поведінка батьків у родині. Для хлопчиків це, перш за все, образ впевненого батька (що підтверджує результати класичних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів в області підліткової психології).

Сучасний підліток інтроектує особливості асертивної поведінки батька і матері (особливо її прояв у взаєминах між ними) і відповідно до своїх психологічних якостей (інтуїції, спостережливості, чутливості до спілкування і взаємодії між людьми) швидко «проникає» в специфіку того чи іншого образу і моделі асертивності, який презентує, перш за все, батько.

На думку А. Адлера, А. Фрейда, М. Кляйн, М. Кле, М. Міда та ін., у сім'ях, де розподіл моделей асертивної поведінки порушено (наприклад, у неповних сім'ях), спостерігаються релевантні специфіки цих порушень моделі асертивної поведінки [2; 3; 182].

Найважливішою соціально-психологічною детермінантою асертивності для підлітків є і референтна група (підліткова компанія), в якій у залежності від ступеня впливу інших значущих для нього спільнот і суб'єктів (педагогів, знайомих дорослих людей та ін.) також формується образ і модель асертивної поведінки.

Сьогодні нагальною є формування стратегії або фундаментального психологічного проекту процесу соціалізації, які б цілком могли, з одного боку, надійно забезпечити підлітків моральними гуманістичними орієнтирами, а з іншого – сприяла б максимальній адаптації до мінливого «кризового» соціуму. У даний час практично немає організацій, які б на надійній науковій методологічній основі змогли б надати підлітку (дитині) психологічні можливості підготуватися до майбутнього самостійного життя.

Школа – соціальний інститут, який професійно займається формуванням суб'єктності дітей і підлітків, має можливість впливати на їх світогляд, ставлення до дійсності, що оточує, життєву перспективу. Розглянемо докладніше школи з різними сценаріями соціалізації [42]. Одним із освітніх сценаріїв соціалізації є *«школа навчання»*.

Основний принцип «школи навчання» – авторитарність. Авторитарна влада – основа сценарію соціалізації «школи навчання», тому вчитель (за Я. Коменським, «Вчитель – Сонце») у школі, з одного боку – безмежний володар життя дітей (його увага, поради повинні доходити до кожного учня в

класі, як проміні сонця доходять до кожної травички та жучка), а з іншого боку – вчитель є безмежно мудрою людиною, яка стає джерелом знань для своїх учнів. Ця принципова особливість «школи навчання» призводить до того, що однією з найважливіших її проблем стає проблема дисципліни, порядку, підпорядкування владі вчителя та адміністрації.

Така школа тільки навчає: її «продукт» – учень, який оволодіває системою ЗУНів (знань, умінь, навичок). Вчителі в «школі навчання» проводять позашкільну роботу, ходять з дітьми на екскурсії, влаштовують свята, але це все підпорядковується потребам навчання і з реальним життям дітей не співвідноситься. Картина життя дорослого світу, яка пропонується у навчальному процесі ідеалізується, звільняється від протиріч і несуттєвих (на думку педагогів) ознак, що робить хибним, «стерильним» процес соціалізації, що негативно впливає на розвиток асертивності учнів.

Наступний сценарій соціалізації – школа – *«золота клітка»*. Платні та приватні школи нерідко більш за все піклуються тим, як стати несхожими на традиційну школу. Вони витрачають великі сили та матеріальні кошти на оформлення інтер'єру (щоб створити образ школи – «будинок радості», «будинок мрії»). Нерідко організатори цього сценарію прагнуть створити в школі атмосферу теплого, безпечного та щасливого будинку як альтернативу страшного та небезпечного світу дорослих. Психологічно цей сценарій передбачає підтримувати у кожної дитини відчуття власної винятковості, позиції «центру Всесвіту».

Часто саме у цих школах в учнів досить складно формується найважливіша соціальна роль – «соціальна позиція школяра». Вони слабко мотивовані на навчання як на самостійну пізнавальну діяльність, не вміють будувати та підтримувати ділове спілкування, часто відрізняються неадекватною самооцінкою. Сценарій соціалізації у такій школі змушує дітей переживати зіткнення думок щодо своєї «винятковості», але не дає їм досвіду співробітництва, взаємодопомоги. Розвиток асертивності у таких умовах відбувається достатньо умовно.

«Інтерактивна школа». Цей сценарій є характерним для шкіл, які пропонують прагматичні цінності. Головна ідея філософії такої школи: оволодіння комп'ютерними технологіями – основний шлях соціалізації у 22 сторіччя, без них адаптуватися в сучасному соціумі складно. У дітей формується переконання, що діяльність у сфері інформаційних технологій – є найбільш престижною та перспективною. Цей сценарій – спроба «зростити» в школах громадян «глобального» суспільства. Уже сьогодні глобалізація розглядається не лише як процес економічної інтеграції, як політичний процес формування «однополярного світу». Глобалізація проявляє себе і як уніфікація культурних стандартів, втрата основ національних та культурних традицій. Один із парадоксів сучасної соціалізації полягає в тому, що люди, які включені за допомогою комп'ютерної технології в інформаційний простір, обов'язково виявляються перед вибором: споживати інформацію, яка є досить простою, цікавою, захопливою або звертатись до цінностей справжньої культури. Це потребує інтелектуальних зусиль, творчості, самовизначення. У тому, який вибір зробить людина, яка отримала «комп'ютерну освіту», проявляється справжній рівень його асертивності як критерію соціалізованості.

Не важко помітити, що цей сценарій практично виключає найважливішу складову соціалізації – спілкування дітей один з одним, дітей та дорослих. Остається лише формалізований маршрут соціалізації, але уходить асертивність, без якої соціалізація не приведе дітей до особистісного самовизначення, до народження досвіду різних взаємин між людьми.

«Школа різних маршрутів». Цей сценарій реалізують школи, які заявляють про себе як прогресивні, що йдуть за шляхом гуманізації освіти, прагнуть до розвитку індивідуальності дитини, використовують технології диференційного підходу до навчання. Завдання соціально-економічного прогресу в умовах сучасної інформаційної соціалізації диктують необхідність раннього виявлення талановитих людей, потенційних лідерів і організаторів, які мають спеціальні здібності та обдарованість.

Діти, які з різних причин відстають у розвитку, потребують іншого темпу навчання, іншої форми та змісту навчальної роботи. «Керувати» розвитком педагога у такий школі можуть, лише розподіливши учнів на групи всередині класу (як правило, за рівнем успішності), у паралелі – на класи корекції та «спрофільовані», спрямовані на підготовку до певного вищого навчального закладу. Поділення дітей на «успішних» та «неуспішних» не тільки не дає позитивних результатів у вихованні, але є антигуманним. У даному випадку школа будує соціалізацію, що дезорієнтує, проектує майбутнє соціальних аутсайдерів і, як наслідок, низький рівень асертивності.

«Школа соціального досвіду». Цей сценарій соціалізації ще тільки починає складатися, багато вчителів сприймають його як стратегічну мету нашої освіти та бачать у ньому риси особистісно орієнтованого підходу. Окремі прояви соціалізації за сценарієм школи «соціального досвіду» легко пізнаються. Така школа бачить свою мету не у формуванні системи знань, умінь, навичок, а у становленні готовності до самовизначення в моральній, інтелектуальній, комунікативній, громадянській, правовій сферах діяльності, в розвитку індивідуальності кожного учня та вихованні його як суб'єкта соціалізації з високим рівнем асертивності. Ця школа теж прагне створити своє соціокультурне середовище, збагачувати образ життя дітей. Але такий сценарій суттєво відрізняється від інших тим, що освіта організується не за моделлю «ізоляції від соціуму», а за моделлю «включення в соціум». Тут забезпечується простір різноманітної дитячої діяльності, в тому числі добровільно суспільної, тут панує різновікова взаємодія, де заняття органічно виходять за межі школи у формі дозвілля.

Школа «соціального досвіду» активно використовує спільну творчу діяльність учнів в таких формах: групова дослідницька робота, рольові ігри, спільні пошукові проекти. Тут стримують розвиток негативних проявів дорослішання, коли діти не довіряють світу дорослих, не ладнають з однолітками у школі. Технологічно сценарій цієї моделі соціалізації будується

як система стратегічного, тактичного, змістовного, організаційного, комунікативного, особистісно-позиційного та прогностичного блоків.

Стратегічний блок вказує на необхідність організувати освітній процес так, щоб життя школярів у межах цього процесу було для них значущим, цікавим, мало б особистісний смисл, задовольняло б їх потребу в спілкуванні, в творчості, в самоствердженні. Тактичний блок передбачає вибір як реалізацію принципу самовизначення в різних моментах освітнього процесу: вибір варіантів навчальних завдань, шляхів розв'язання напружених ситуацій та ін.

Змістовний блок передбачає спеціальний інтегрований зміст навчання та виховання на основі ціннісного ставлення учнів до дійсності та природи, до подій та явищ суспільного життя, до праці, до оточуючих людей, до власної особистості. При такому будуванні змісту освітнього процесу в центрі уваги вчителя з'являється переживання особистості учня як способу існування його соціального досвіду, вирішення їм навчальних задач як життєвих проблем.

Організаційний блок проектує в якості організаційних форм: клас як «мікросоціум», різновікові об'єднання молодших школярів, підлітків та старшокласників для реалізації «ключових проблем» у різні тематичні періоди. Шкільний клас для школяра – справжній «мікросоціум», важливе середовище для підліткової комунікації. Саме в масштабі цього мікросоціуму можлива його самореалізація, самоствердження, отримання досвіду суспільної діяльності та відповідальності.

Комунікативний блок відображає головну умову духовної єдності учнів, педагогів, батьків, усіх спеціалістів, включених у різні ситуації організованого спілкування з учнями. Звертається увага на вивчення індивідуальних особливостей та можливостей школярів у навчальній діяльності.

Особистісно-позиційний блок вказує на становлення позиції суб'єктності в соціальному досвіді учня, як на основний орієнтир, без якого неможливо реалізувати завдання його соціалізації, однією з яких є розвиток асертивності. Взаємодія дітей, яка систематично змінюється в системі груп і в

різних видах діяльності, формує навички контролю, планування, відповідальності, розширює соціальні зв'язки. У навчальній діяльності у дітей з'являються частіше ситуації рефлексії: вони частіше розмірковують про себе, про свої можливості та досягнення, осмислюють своє ставлення до людей, подій, інформації.

Прогностичний блок орієнтує на очікуванні результати: збагачення соціального досвіду, формування цілісного «образу світу», становлення у школярів передумов готовності до самовизначення, до самоуправління своєю поведінкою та діяльністю, до самореалізації в творчості, до самовиховання.

Сценарій соціалізації, який відповідає вимогам сьогодення, на нашу думку, реалізується в моделі школи життєтворчості. Ця модель створена українським соціальним психологом Л. Сохань та її учнями і вже біля 20 років застосовується в деяких загальноосвітніх школах м. Києва. Школа життєтворчості ставить своєю метою сформувати в учнів не тільки систему знань, умінь і навичок, а головним чином, на основі цього готовність до самовизначення у різних сферах діяльності, у розвитку індивідуальності кожного учня і виховання його як суб'єкта соціалізації.

Ми розглянули різні умови соціалізації школярів, які задають різну спрямованість соціалізації та характеристик, що впливають на асертивність підлітків. Серед чисельних підліткових груп найбільш сприятливі умови для соціалізації підлітка виникають в ігрових підліткових групах скаутського типу, комплексна робота в яких з розвитку світогляду, наполегливості у досягненні цілей, самореалізації, соціальної компетентності позитивно впливає на формування асертивних властивостей особистості та прояви асертивної поведінки.

Ефективність процесу соціалізації досягається завдяки послідовному освоєнню індивідом певної системи формотворень культури у відповідності з віковими етапами життя. На думку В. Москаленко, досліджуючи соціалізацію індивіда як процес входження його в «світ людини», слід розглядати цей «світ людини» як систему суспільних впливів, що набуває стосовно індивіда тих

форм, які він здатний сприймати і засвоювати у відповідності за своїми віковими особливостями. У підлітка в процесі соціалізації створюється певна модель світу, соціальних уявлень та узагальнених образів. Інтерналізуючись, соціальні ідеї та образи не лише засвоюються ним на когнітивному рівні, але і привласнюються та перевтілюються у зміст його особистості [108].

Виходячи з цього, соціалізацію підлітка слід розглядати не тільки з боку становлення індивідуально-психологічних особливостей, притаманних цій віковій стадії, але й з огляду на засоби культури. Йдеться про певну відповідність між індивідуальними особливостями підлітка і системи формотворень культури, як тієї особливої форми включення підлітка в «світ людини», яка може забезпечити ефективність процесу соціалізації.

Соціалізація підлітка здійснюється за допомогою широкого набору засобів, специфічних для того або іншого суспільства, тієї або іншої соціальної верстви, того або іншого віку тих, що соціалізуються. У загальному – це елементи середовища, які здійснюють певний вплив і проявляють себе на різних рівнях. У одному випадку психолого-педагогічним засобом в процесі соціалізації стають її фактори: соціальне-політичне життя людини, етнокультурні умови, демографічна ситуація. Психолого-педагогічними засобами другого рівня слід вважати інститути соціалізації: сім'ю, заклади освіти, групи однолітків, державні, релігійні та громадські організації.

Проблема соціалізації – це насамперед проблема досягнення максимального ефекту в реалізації тих можливостей, які закладені в людині. Дослідження соціально-психологічних аспектів соціалізації особистості пов'язане з вивченням системи впливів на оточуючі спільноти, в межах яких відбувається соціалізація індивіда. Це – родинна спільність, товариська, навчально-виробнича тощо. Саме через спільноти особистість засвоює ті чи інші норми, цінності, настанови, зразки поведінки, які існують у певному суспільстві, переносить їх у власний внутрішній світ. [108].

Вивчення особливостей соціалізації підлітків в умовах включення їх у певні групові об'єднання заслуговує пильної уваги в період докорінної

трансформації нашого суспільства, коли відбувається зміна факторів соціалізації [106].

Серед великої кількості підліткових груп найбільш сприятливі умови для соціалізації підлітка через задоволення його потреби у «дорослості», створюються в ігрових групах *скаутського типу*. Особливостями цих груп у порівнянні з іншими підлітковими групами є такі: в основу їхньої організації покладено ігрову діяльність; діяльність цих груп будується на основі задоволення соціальної потреби підлітка у «дорослості»; вони створюються цілеспрямовано дорослими. Саме ці фактори забезпечують те, що скаутська група, порівняно з іншими підлітковими групами, є найбільш сприятливою формою входження підлітка в сферу суспільства і водночас формотворенням культури, що найбільш відповідає перехідному віковому етапу від дитинства до дорослої людини.

Особливого значення у процесі соціалізації набувають позитивні емоції задоволення, радості, захоплення, якими супроводжується ігрова діяльність. У грі уявними є лише умови, в які гравець себе подумки ставить, але почуття, які він переживає в цих уявних умовах, – це істинні почуття, котрі він реально відчуває. Позитивний емоційний настрій створюється всіма організаційними моментами скаутських ігрових груп.

Демократичні стосунки, невимушеність, вільні прояви емоцій у діяльності, відокремленість від буденності, таємничість, фантазування, уявлення, як методи організації гри, спрямовані на те, щоб створити позитивний емоційний настрій членів групи, що сприятиме ідентифікації індивіда з групою.

Велику роль у позитивній емоційній окрасці ігрової діяльності скаутської групи відіграють її артефакти. Без артефактів (символів, геральдів, гасел, ритуалів та ін.) не може бути активності групи, як і групи взагалі. Як відомо, людина живе не лише в матеріальному, речовому світі, а й духовно-символічному. Знаки, символи розширюють реальний світ і водночас

виступають його новим відображенням. Ж. Піаже розглядає знаки й символи як вагомі фактори розвитку дитини, творення її індивідуальності.

Система артефактів скаутської групи є виявленням певних морально-прогресивних цінностей і норм суспільства. Саме це характеризує скаутські групи, як такі, де ціннісно-нормативний простір сприяє формуванню позитивних рис особистості. Система символів, знаків, чисел і та ін. призначена для того, щоб сформувати певний спосіб життя підлітків, навчити їх позитивним навичкам, вони здатні забезпечити ефективність процесу соціалізації підлітків.

Метод соціалізації шляхом скаутингу сприяє, перш за все, формуванню особистості, котра прагне до накопичення загальнолюдських цінностей. За допомогою ігор дитина засвоює певні навички соціалізованої поведінки, специфічну систему цінностей, норм, ідеалів, орієнтується на типізовані групові дії, вчинки, властиві представникам того чи іншого етносу, тієї чи іншої культури. Це особливо важливо для підлітків, коли центр їх фізичного й духовного життя зміщується із родини як первинної групи, в межах якої за допомогою гри відбувалося знайомство з певними соціокультурними засадами, нормами, стереотипами, традиціями – в зовнішній світ, у середовище однолітків, дорослих, коли відбувається процес інтеріоризації соціально-культурного поля даного народу, коли складаються основи моральності особистості.

Ігрова діяльність, яка використовується завжди в програмах скаутів, розглядається як невід’ємна умова розвитку асертивності особистості. Гра є однією з форм людського спілкування і взаємодії, вступаючи в неї, підліток вчиться брати на себе певні моральні зобов’язання, контролювати власний емоційний стан і адекватніше реагувати на ті чи інші емоційні стани партнерів, підтримувати контакти, досягати порозуміння, йти на компроміс, шукати коректний вихід із конфліктних ситуацій та ін.

Сама по собі гра – це комунікативна діяльність, вона вводить дитину у світ складних людських взаємин, навчає правилам міжособистісних стосунків.

У грі найбільш інтенсивно закріплюються важливі соціальні почуття й норми поведінки особистості. Метод скаутингу фактично є системою, в межах якої підлітки набувають певний позитивний життєвий досвід, дозволяє їм відчутти власну громадську значущість, а через це і свою приналежність до світового співтовариства.

Засвоєння соціальних норм у скаутських групах здійснюється через певні соціально-психологічні механізми, зокрема, соціально-психічного зараження, наслідування, переконання, навіювання, ідентифікацію сприйняття громадської думки і настроїв; завдяки добровільному підпорядкуванню чужій волі (авторитету); настановленням, стереотипам, традиціям, ритуалам.

Одним із основних принципів діяльності скаутської групи є отримання задоволення від діяльності. Як відомо, важливою характеристикою гри є її позитивна емоційна окраса. Роль емоції у житті людини, їхній вплив на мислення і поведінку всім відомі. У підлітків у порівнянні з попереднім молодшим шкільним віком емоційна сфера активізується з новою силою, їх думки, переконання, погляди відзначаються більшою емоційною насиченістю, підвищеною емоційною вразливістю.

Отже, одним із важливих засобів соціалізації підлітків є самоорганізація тимчасового дитячого колективу. Прагнення до об'єднання дітей і підлітків – природна потреба в цьому віці, тому що підлітки, об'єднуючись в компанії, групи прагнуть до самоствердження, самореалізації, відчують свою захищеність. Дорослі часто недооцінюють значення для дітей їх прагнень до об'єднання, а це – одна із форм соціалізації, самореалізації і як наслідок – саморозвитку.

Роль колективу для підлітка важко переоцінити. На це вказували видатні педагоги (А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, Р. Немов та ін.). Гуманістична інтерпретація колективу передбачає наявність певних ознак, які і дозволяють зробити саме колектив інструментом, який дозволяє кожній особистості розвивати свої потенційні можливості.

Вивчення стану проблеми соціалізації підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу, аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід роботи в дитячому оздоровчому закладі, проведене нами дослідження показало, що необхідно організувати процес соціалізації підлітків більш конструктивно. Це обумовлено представленням дитячого оздоровчого закладу як особливого інституту соціалізації особистості, цілісного соціально-педагогічного організму, спрямованого на створення умов для розвитку асертивності особистості, та пошуку нових шляхів розв'язання проблеми соціалізації підлітків у зв'язку з модернізацією української освіти. Одним з ефективних засобів соціалізації, на нашу думку, є розробка і реалізація програм соціалізації.

У ході соціалізації підліток активно засвоює культурно-історичний та соціальний досвід, який включає норми соціальних відносин, комунікативні навички, уміння, здатність оцінювати власну та спільну діяльність. Наші сучасні школи розрізняються між собою за сценарієм соціалізації, який реалізують в освітньому процесі. Цей «прихований» план освітнього процесу визначає особливості розвитку асертивності школярів.

Підлітки з низьким рівнем асертивності характеризуються досить різноманітною і полісемантичною здатністю до зміни своєї поведінки. Низький рівень асертивності в такому складному віковому періоді надзвичайно важко не тільки спостерігати безпосередньо, але і взагалі як-небудь помітити і виявити.

Феноменологічні ознаки невпевненості дуже ретельно ховаються, «маскуються» підлітком, часом навіть від самого себе, і таке відбувається в більшості випадків. Останнє акцентує складність і проблемність прийомів діагностики, методів і способів дослідження їх асертивності. Відповідно всім тим, хто працює з підлітками, можна рекомендувати, перш за все, шукати і розробляти додаткові феноменологічні, але в той же час точні, надійні, валідні та адекватні цьому віковому періоду способи розуміння і аналізу асертивності як багатовимірною інтегрального психологічного утворення.

Необхідно розуміти, що асертивні підлітки, перш за все, характеризуються складною і різноманітною диспозицією поведінкових реакцій і мають різноманітну, суперечливу «психологічну палітру» зовнішнього прояву. Це може бути поведінка, що, з одного боку, характеризує напруженість міжособистісних взаємин з учителями, однокласниками, батьками: сварки, конфлікти, демонстративність і протестні реакції, з іншого – у них можуть виявлятися надто гедоністичні тенденції (які посилюються під впливом провокативної реклами з даної тематики).

Схильність до конформізму (цієї рисою особистості також наділені невпевнені підлітки), догматичність, яка у підлітків виражається в упертості, загальна тенденція до демонстративно екстернальної поведінки – все це ускладнює встановлення прямого, безпосереднього комунікативного та діяльнісного контакту з юними представниками зазначеної вікової категорії. Асертивність може бути безпосередньо обумовлена типовими образами найбільш значущих для підлітків кіногероями, сучасними культурними героями, так званими «героями нашого часу», які демонструють зразки асертивності. Водночас, далеко не всі поширювані мас-медіа зразки асертивності буде засвоювати підліток, і це підтверджують також результати сучасних досліджень.

Таким чином, невпевненість у цих підлітків перманентно перебуває під покровом психологічних захистів, крізь які належить «прориватися» тому, хто буде безпосередньо взаємодіяти з підлітком. Останнє вимагатиме терпіння, толерантності і навіть милосердя, так як невпевнені підлітки з ускладненими процесами соціалізації і, відповідно, низьким рівнем соціальності «вимагатимуть» довгого і копіткого підтвердження емпатії та любові до себе, перш ніж хоч трохи відкриють свою «слабкість» – недолік асертивності.

Наявне у таких підлітків поєднання таких тенденцій, як прагнення до насолоди і одночасно відсутність витримки в соціальних контактах (нездатність терпимо відноситися до будь-чєї думки, яка суперечить своїм власним поглядам) можуть бути сприйняті дорослим як примітивний, грубий,

дуже низький рівень загального розвитку – що часто не відповідає реальним профілям особистості невпевненого підлітка.

У цьому випадку дорослим слід бути дуже уважними і спостережливими з такими дітьми, не піддаватися на «перше» і навіть подальше власне враження від спілкування з ними. На нашу думку, особливість низького рівня асертивності саме і полягає в тому, що відсутність впевненості «тягне» за собою своєрідні «вторинні психологічні утворення» – такі, як зовнішня відсутність яскраво виражених цілей і взагалі необхідної, на думку дорослого, активності особистості, часто виявляється брехливість, нещирість і черствість, прагнення уникнути відповідальних рішень, перекладання відповідальності на іншого та ін. Розпізнавання такої поведінки, як несвідомо і навіть свідомо «маскуючої», але спеціально організованої підлітком для приховування своєї невпевненості – ось перший крок до розуміння справжнього психологічного стану і внутрішнього світу підлітка.

Мінливість у вчинках і реакціях, ціннісних пріоритетах, життєвих мотивах, стратегіях поведінки, орієнтирах – все це є способом відволікання уваги іншої людини від того, щоб вона не помітила (не висміяла і не засудила) одного і найголовнішого для самого підлітка – його страху перед новим, невідомим, суперечливим, а тому не тільки уявно, а й іноді реально небезпечним сучасним життям. Особливим моментом останнього є повільне, але неухильне формування у підлітка (часто нав'язане іншими) необхідності бути впевненим у собі, «крутим», таким, що вміє розбиратися в ситуаціях і людях, вирішувати проблеми.

Логічним висновком і відповідною рекомендацією дорослим буде в цьому випадку другий крок – не «помічати» і не засуджувати, не намагатися звертати увагу на всі компенсуючі та маскуючі цю невпевненість особливості поведінки підлітка. Учені виділяють два типи взаємин між підлітком і педагогом: керівництво і співробітництво. У першому випадку зусилля педагога спрямовані на організацію діяльності підлітка як члена дитячого колективу.

Педагог має включатися в діяльність опосередковано – через діяльність вихованця. Така організація взаємодії володіє значними виховними можливостями, тому що забезпечує спілкування та передбачає отримання порад, рекомендацій. Якщо педагог і підліток вступають у безпосередню взаємодію один з одним, то має місце другий тип взаємин – співробітництво. Активна участь дорослої людини в процесі діяльності стимулює підлітків, створює відповідний настрій.

Педагог, який реалізує роль наставника, демонструє своїм настроєм раніше не засвоєні ними зразки спілкування, індивідуальні варіанти рольової поведінки, в яких проявляються притаманні йому особистісні якості, зокрема, розкриває позицію дорослого як лідера. Головне тут – віра в сили підлітка, і ця віра сприяє тому, що підліток в дитячому оздоровчому закладі розкриває свої здібності. Дорослий є організуючим фактором діяльності дитячого колективу. Його ідея підтримується в підлітковому середовищі, викликає прагнення до дії, конструює взаємини.

Підлітки з низькою асертивністю цінують цю якість у міжособистісному спілкуванні, однак говорити про неї і демонструвати її дорослому потрібно в певній психологічній «тональності» – не надто яскраво і зухвало, без підкреслення, які тільки будуть дратувати і провокувати і без того «внутрішньо розгубленого», «незібраного» підлітка.

Безумовно, те, що такі діти потребують особливого, так широко відомого в педагогіці і педагогічній психології індивідуального підходу. Рекомендується спокійна, без зайвої наполегливості і метушні, без залучення уваги поведінка з боку дорослого, який усім своїм виглядом показує, що він, не дивлячись на те, що є людиною зі своїми особливостями (своїм характером) – проте методичний і наполегливий у досягненні цілей (гуманістичних по своїй суті) і цінностей, він – непохитний у принципових питаннях, що стосуються інтересів іншої людини, ґрунтується при цьому на цінностях добра, емпатії, совісті, взаємовиручки), і це саме ті цінності, які і роблять його впевненим, незважаючи ні на що, в своїх власних очах і перед

самим собою.

Підлітку необхідно донести (зробити це можна тільки в тому випадку, на нашу думку, якщо дорослий сам в цьому переконаний і, безумовно, вірить в цю етичну максиму) ідею і одночасно почуття власної значущості, засноване на переконанні в надцінності добра, справедливості, чесності, вірності, які самі по собі є самоцінними. Останнє можливо тільки лише тоді й тому, що в них при цьому справді вірить (при цьому вона повинна прагнути повірити) сама доросла людина.

Передати підлітку відчуття можливості жити в світі впевненою людиною тільки лише на підставі того, що ти, будучи самотнім (у разі, якщо з тобою не поділяють твої нетипові цінності – як це здається самому підліткові), сам здатний прагнути до досягнення гуманних цілей – певна запорука успіху в процесі формування у нього асертивності.

Таким чином, доцільно на основі зазначених особливостей цілеспрямовано організувати їх соціальну активність, ініціативу, прагнення і інтенції до вирішення життєвих завдань, стимулювати бажання впевненої діяльності, отримувати задоволення від участі в ній і стимулювати право на самостійність.

У свою чергу, першорядними цільовими функціональними завданнями, що входять в обов'язок психологів, які працюють з підлітками, а також всіх супроводжуючих їх, можуть бути завдання, у відповідності з якими зазначені категорії фахівців будуть робити акцент на створенні сприятливих соціально-психологічних умов для самоаналізу та самопізнання підлітками своїх глибинних психологічних особливостей. Ці умови повинні сприяти в цілому їх самоактуалізації, особистісному росту і розвитку, а також формуванню їх рефлексії, зокрема, розуміння ними тих перепон і психологічних бар'єрів, які перешкоджають їх саморозвитку і становленню як психологічно гармонійних в майбутньому і впевнених громадян. Необхідно постійно рефлексувати самим шкільним педагогам і, особливо - батькам цих підростаючих молодих людей, що без їх особистої ініціативи як щодо невпевнених підлітків, так і,

перш за все, щодо самих себе (передусім це стосується, звичайно педагогів з низьким власним рівнем асертивності) необхідного «закріплення» навичок асертивної поведінки не відбудеться.

Зазначимо також, що у спільній діяльності з підлітками в якості першорядних завдань необхідно дотримуватися особливої, психологічно «тонкої» позиції поваги та шанобливого ставлення. У цьому особливо значущим є підкреслення можливості власної «інколи невпевненої поведінки», яка також має право на існування у будь-якого психологічно здорового індивіда. Підлітки повинні перейнятися розумінням того, що невпевненість – це не особиста катастрофа, а деяке непорозуміння, яке цілком можливо усунути, тим більше під керівництвом чуйного наставника, який розуміє всі складнощі внутрішнього світу підлітка.

Для утворення подібного ефекту «ототожнення» з «дозволяє собі бути невпевненим наставником» потрібен доброзичливий клімат співчутливих стосунків. Ймовірно те, що, швидше, навіть відсутність акцентованої уваги на проблемах асертивності, а підкреслення власною поведінкою позитивних психологічних якостей і позитивних перспектив і можливостей, потенціалу і здібностей, безумовно наявних у кожного підлітка, стимулюватиме закріплення впевненої поведінки. Саме знання індивідуально сильних якостей зазначених підлітків і опора на позитивне в дітях дасть можливість повірити їм у свої сили, що, в свою чергу, стане першорядним «поштовхом», своєрідним «стартом» для закріплення необхідної асертивності.

Включеність у власні психологічні проблеми, як відомо з практики психологічного консультування та психотерапії, не дає можливість людині адекватно оцінювати і розуміти себе, відповідно наші підопічні підлітки, що мають низький рівень асертивності, обтяжені подібними «комплексами», також позбавлені такої можливості. Останнє вказує всім працюючим з ними на необхідність допомоги у виборі подальшого життєвого шляху, тому що саме лиш прийняття внутрішнього рішення підлітком уже буде сприяти посиленню асертивних реакцій. Підліток, ідентифікувавши себе з якоюсь

людиною або професією, зможе адекватно оцінювати самого себе, оточуючих і отримає так необхідну йому можливість спиратися на себе і свою власну впевненість у «завтрашньому дні».

Супровід дорослих полягає в тому, щоб знижувати можливими психологічними засобами напругу у підлітків, допомагати відповідати на сумніви, які характерні для невпевнених, розсіювати їх, допомагати зрозуміти, в чому полягають причини невдоволення собою, і працювати над ними.

Психологи і шкільні вчителі повинні допомагати виявити глибинні причини недовіри до себе і світу, і через бесіду з ними створити можливість хоча б на деякий час уявити перспективу свого подальшого розвитку та вдосконалення як повноцінних громадян повноцінної країни, у якій є майбутнє. У свою чергу, останнє має будуватися «руками» самих підлітків, і вони повинні це розуміти. Певною мірою необхідно донести до них, що саме від них і їх власних зусиль залежить те, що відбуватиметься в нашій країні в найближчому і далекому майбутньому, і таким чином необхідно делегувати їм своєрідну психологічну можливість відчутти (уявити, помислити) себе людьми, які вже відповідають за інших.

Вчителям необхідно сформувати у них і елементарні соціальні уявлення про те, що держава також декларує надання певної соціальної підтримки та надає можливість вчитися і працювати, ознайомити їх з численними проектами у справах підлітків і молоді. Не тільки психологічні мотиви і усвідомлення власної впевненості, а й реально і фактично представлені об'єктивні дані про те, що про них все ж таки дбає держава в особі різних державних освітніх, піклувальних, соціальних організацій та служб зможе надати необхідної впевненості, яка також необхідна для формування внутрішньо адекватної асертивності.

Значущим є також зуміти не тільки сформувати у свідомості підлітків певну логіку і усвідомлену структуру уявлень про те, що їх може очікувати в майбутньому житті, а й розвинути у них уміння переносити ці соціальні уявлення (за принципом екстеріоризації-інтеріоризації) в інші сфери життя і

діяльності, а також в інші життєві ситуації.

Велика і важлива цільова функція відведена саме шкільним психологам і педагогам. Саме вони повинні у певний момент часу адекватно і тактовно стимулювати і актуалізувати у підлітків потребу в усвідомленні і розумінні системи соціальних орієнтацій, які безпосередньо в подальшому впливають на специфіку та особливості досягнення та реалізації підлітками своїх життєвих планів, завдань, цілей – саме вони є підсилювачами асертивності, і нібито «заземлюють» всі уявлення молодих людей про їх майбутнє.

Вирішення перерахованих завдань, у свою чергу, вимагає того, щоб у супроводжуваних підлітків виробилася потреба в оволодінні необхідними здібностями, головним чином здібностями рефлексивного і ментального, розумового плану. Поступово інтериоризуючись від дорослих, у процесі взаємодії та спілкування з ними, всі зазначені внутрішні здібності перемістяться у внутрішній план і стануть самостійними і, в кінцевому підсумку, індивідуальними особливостями особистості, які чинять прямий вплив на формування асертивності.

За допомогою шкільних психологів та вчителів підлітки навчатися самостійно створювати собі умови для подальшої ефективної та впевненої діяльності як в соціальному, так і в соціально-психологічному плані. Психологічна підтримка в цьому випадку повинна бути спрямована на формування позитивного ціннісного ставлення до власного «Я» і виявлення можливостей і потенційно сильних сторін цих підлітків, вирішення їх особистісних проблем, налагодження позитивних відносин з однолітками, які мають різний рівень асертивності, формування адекватного ставлення до соціальної сторони власного життя і власної самореалізації та впевненому укоріненню в ній.

Психолого-педагогічну сутність явища важковиховуваності в розрізі феноменів соціальної норми і відхилення від норми у поведінці полягає в тому, що означене поняття розкриває стан особистості як об'єкта соціально-педагогічного впливу, зокрема, коли йдеться про готовність засвоювати і

реалізовувати соціальні норми на практиці. У зв'язку з цим, одним з важливих соціально-психологічних факторів, що обумовлюють розвиток асертивності, є соціальний статус підлітка в групі.

Спільна співпраця вихователів, вчителів, психологів з категорією даних підлітків необхідна для того, щоб в навчанні, спортивній та іншій діяльності, в якій беруть участь підлітки, вони могли досягнути певних результатів і саме тоді, і внаслідок цього, вони сформують навички асертивності ніби автоматично, згідно причинно-наслідкового зв'язку, від успіхів - до набуття впевненої поведінки. Асертивність буде слідувати за результатами в навчанні, спорті, інших видах діяльності.

Одним з ефективних засобів соціалізації підлітків є ігрова діяльність з традиціями та ритуалами. Опанування соціального середовища передбачає активне пізнання його особистістю та можливість діяти в ньому. Ми розглядаємо гру з позицій її впливу на розвиток морально-вольових сторін особистості, її діагностичного та прогностичного характеру. Гра дозволяє кожному учаснику відчувати себе суб'єктом життєдіяльності, проявити та розвинути свою асертивність.

Цілісний вплив на психологічну реальність та розвиток асертивності у сучасних підлітків, які проживають на території України, виходячи з соціокультурних особливостей, вимагає програми, яка включала б більш широкий і специфічний функціонально-цільовий контекст особистісних змін.

Посилаючись на сучасні роботи вітчизняних фахівців, власні спостереження, ми констатуємо, що, розвиваючи моральні, духовні аспекти особистості, можна трансформувати таку полікомпонентну характеристику як асертивність. Вона опосередкована, перш за все, можливістю займати значущу соціальну позицію і має різні форми вираження, такі як: «я в суспільстві», «я і суспільство», «мій внесок у суспільство», «моя перспектива в суспільстві» та ін. Формування вищезазначених аспектів створює у підлітка передумови для розвитку базової психологічної платформи асертивності.

Дорослим необхідно всіма засобами сприяти тому, щоб підліток, у

кінцевому підсумку, самотійно почав задавати собі запитання щодо власних якостей, що відносяться до асертивності. «Чи упевнений я в собі?», «Що заважає мені бути впевненим в собі?», «В реальному житті чого мені не вистачає для впевненості?» та ін. Сам же підліток повинен за допомогою оточуючих дорослих навчитися відповідати на ці та інші запитання, що стосуються насамперед його особистості та його поведінки, а також його неповторної життєвої унікальної реальності. Вироблене за допомогою психологічно грамотних дорослих вміння рефлексувати власну поведінку в плані асертивності-невпевненості в кінцевому рахунку конкретизується в уміння нею керувати.

Організований за допомогою дорослих внутрішній діалог із самим собою з приводу власної поведінки повинен з'явитися конкретним завданням, що знайшло собі місце в системі життєвих цілей, головна з яких полягає в тому, що в кінцевому підсумку підліток повинен розібратися в своєму внутрішньому світі, знайти в ньому щось унікальне і неповторне, що називається індивідуальністю, і, реалізувавши цю мету, він, безумовно, стане, в будь-якому випадку, психологічно впевненою в собі людиною. В контексті останнього дорослі, які допомагають йому, повинні всі позакласні заходи та особисті діалоги з такими підлітками проводити з метою посилити мотивацію підлітка зрозуміти і прийняти себе, повірити у свої можливості і здібності за принципом «потреби визначають здібності».

Роль дорослого полягає, на нашу думку, швидше в умінні створити атмосферу і умови для реалізації підлітком своїх потреб у самопізнанні. Вчителі та психологи лише зобов'язані коригувати і виступати фасилітаторами в ситуаціях, коли підлітки не можуть знайти форму реагування на проблеми, пов'язані з будь-якою складною ситуацією, обумовленою неасертивним способом поведінки.

Дорослі корегують і допомагають знайти оптимальний для конкретного підлітка спосіб поведінки, який «знімає» почуття і «психологічну установку» на невдачу, прирікає згодом підлітка на відчуття неувпевненості. Безумовно, в

контексті надання допомоги малоасертивним підліткам має велике значення питання відповідальності, адже саме в цьому віці вміння відповідати за свої вчинки і, в кінцевому підсумку, за своє життя є найбільш цінним і актуальним для подальшої життєвої перспективи підлітка в цілому.

З іншого боку, проблема відповідальності, яку необхідно вводити в контекст взаємодії підлітка з оточуючими дорослими, безпосередньо пов'язана з асертивністю, оскільки не можна «апріорі» стати впевненим, не будучи готовим брати на себе відповідальність за всі нюанси своєї поведінки і всього теперішнього та майбутнього життя.

Підкреслимо також, що підлітки з низьким рівнем асертивності мають проблеми у сфері міжособистісного спілкування та взаємодії зі своїми однолітками, дорослими і батьками, і це також вимагає серйозного ставлення до них з боку психологів і шкільних вчителів, які саме в цьому повинні надавати їм кваліфіковану психологічну допомогу.

Виходячи з вищевказаного, ми рекомендуємо шкільним вчителям, психологам і всім, хто працює з даними підлітками:

- актуалізувати у підлітків інтерес до самих себе, своїх індивідуальних психологічних особливостей і властивостей свого характеру і поведінки;
- надавати психологічну підтримку в ситуаціях, концентруючих невпевненість в собі, своїх силах і своїй поведінці;
- актуалізувати інтерес у підлітків до їх системи цінностей і ціннісних орієнтацій, особистісних сенсів, які якимось чином пов'язані з якістю асертивності, для розуміння ними існуючих психологічних проблем і труднощів;
- створювати підліткам умови для самореалізації та самопізнання з метою більш глибокого розуміння причин та особливостей власної малоасертивної поведінки і асертивних реакцій;
- формувати у них навички впевненої поведінки в складних ситуаціях міжособистісного спілкування і взаємодії;

- підтримувати їх в конфліктних ситуаціях, які можуть послабити або нівелювати асертивну поведінку і асертивні реакції;
- підтримувати у підлітків самоцінність власної особистості, вчити їх умінням спиратися на себе і свої сили;
- не провокувати ситуацій, які можуть зруйнувати їх позитивне уявлення про себе, підтримувати їхню ініціативу в розумінні власних помилок при навчанні малоасертивній поведінці;
- не використовувати по можливості з даними підлітками виразів і слів, що містять негативну семантику по відношенню до особистості підлітків і особливо – вербальних виразів, що негативно вказують на їх невпевненість і низьку асертивність;
- підтримувати прагнення виробляти власний стиль асертивної поведінки і асертивних реакцій;
- стимулювати їхній інтерес до ситуацій впевненої поведінки і образу впевненої сучасної молодого людини.

Необхідною і потрібною якістю для даної категорії підлітків і вчителів та психологів є, на нашу думку, вміння викликати довіру до своїх проблем, відсутність грубощів і моралізаторства, педагогічного чванства і зарозумілості, необхідність відчувати індивідуальний рівень впевненості у кожного підлітка. У тому випадку, якщо підліток не готовий до роботи над своїми проблемами, психологи і педагоги не повинні насильно стимулювати у них потреб в особистісному вдосконаленні, вирішенні власних проблем.

Також неприпустимою для тих, хто працює з підлітками, є нечутливість, відсутність вміння давати поради, не ображаючи, педагогічна нетактовність. Необхідний у взаємодії з ними певний рівень довіри та психологічної установки на безумовні можливості і перспективи кожного підопічного, його здатності до психологічної адаптації в складному світі, сприяє посиленню асертивності і відповідних реакцій.

У процесі спілкування і взаємодії з підлітками необхідно протягом найближчого навчального року по можливості методично і цілеспрямовано

проводити заходи, які б включали метод колективного діалогу з ними і метод обговорення та інтерпретації тематик, що так чи інакше стосуються проблеми впевненості-асертивності. Основними запитаннями, на які необхідно навчити підлітків відповідати, є наступні:

1. Що для тебе є прикладом впевненої поведінки?
2. Як саме чинить, на твою думку, впевнена у собі людина?
3. Який образ впевненої людини ти можеш взяти за зразок з відомих тобі кіно і відеофільмів і книг?
4. Що в твоїй поведінці залежить від тебе самого?
5. Чого ти можеш досягнути в житті сам і чи є ці досягнення проявом твоєї впевненості?
6. Якого прикладу впевненої поведінки ти дотримуєшся?
7. Від кого залежить твоя впевненість у собі і своєму житті?
8. Ти справді хочеш бути внутрішньо впевненою в собі людиною чи просто виглядати впевненим в очах інших людей?
9. Чим відрізняється для тебе людина, внутрішньо впевнена у собі, і людина, яка просто на зовнішньому рівні виглядає впевненою?
10. Чим відрізняється конкретно людина впевнена і невпевнена у собі?
11. Що має статися в твоєму житті для того, щоб ти став впевненим?

Перелічи події, які повинні відбутися твоєму житті для цього.

З метою перевірки закріплення у підлітків необхідного рівня асертивності-впевненості шкільним психологам рекомендується один раз в 3-4 місяці проводити метод незавершених речень, який виявляє сформованість певних аспектів відповідальності. Основними запитаннями можуть бути наступні:

1. Я впевнений в собі тоді, коли
2. Я буду впевненим, якщо
3. Щоб стати впевненим, я
4. Якщо я стану впевненим, то я
5. Щоб повністю стати впевненим, мені необхідно

6. Я беру приклад впевненої поведінки

7. Я впевнений ...

8. Той, хто впевнений у собі ...

9. Впевненість – це ...

10. Людині заважає бути впевненою ...

З метою швидшого усвідомлення деяких аспектів впевненості і для необхідної актуалізації деяких адаптивних навичок, так необхідних для подальшого включення підлітків у навколишній світ, ми також рекомендуємо проводити з ними психологічні ігри і вікторини, які б розвивали у них навички рефлексії ефективної асертивної поведінки. Можна використовувати анкетування, опитування, лекції, тематичні бесіди та різноманітні групові дискусії, що підвищують упевненість в собі, своєму майбутньому і, відповідно, готовність бути адекватним і впевненим у майбутній професійній діяльності.

Велику роль у закріпленні впевненості та впевненої поведінки може надати розробка та впровадження в навчальний процес і позакласні заняття і заходи спеціального навчального курсу під назвою «Впевнена людина в умовах життя сучасного світу».

Зміст цього курсу має ознайомлювати учнів з різноманітними сторонами проблеми впевненості та впевненої поведінки, розумінням причин неупевненості і аспектів і механізмів посилення і ослаблення впевненості, соціальними аспектами даної проблеми, її представленістю в сучасному соціумі, її глибинними сторонами і особливостями.

Всі питання, що стосуються асертивності, повинні, відповідно, бути доступними для даного віку з метою швидкого їх засвоєння. Необхідно також пов'язати в своїх заняттях тематику впевненості і майбутнього професійного самовизначення підлітків.

Для подальшої корекції та вирішення проблем низького рівня асертивності у підлітків ми рекомендуємо застосовувати такі методи:

1) впроваджувати групову психотерапію і групове психологічне

консультування, психокорекційні заходи, які дозволили б вирішувати психологічні проблеми невпевнених у собі підлітків і сприяти в цілому посиленню асертивної реакції і асертивної поведінки;

2) проводити тематичні бесіди, класні години, групові дискусії з тематики впевненості та впевненої поведінки молодих людей в складному і стресовому сучасному світі. У змісті даних заходів психолог (класний керівник, педагог, соціолог) за можливості повинен спиратися на вже наявний певний рівень впевненості підлітків і посилювати його, а також дотримуватися принципу поваги до їх особистості і гідності, системи цінностей і особистісних смислів;

3) проводити тренінгові, практичні заняття, що мають вплив на систему моральних орієнтацій, формуючи в цілому особистість підлітка, а не тільки асертивності в його поведінковій (видимій) сфері. Асертивність повинна стати одним із предметів впливу, але не самоціллю;

4) проводити позакласні заняття, спрямовані на вирішення підлітками психологічних завдань і розумових дилем для розвитку самосвідомості, що стосуються проблем впевненості-невпевненості;

5) проводити лекції на теми ролі впевненості, особливостей цієї проблеми, специфіки впевненості молодих людей в самих собі і в навколишньому світі з метою закріплення в самосвідомості підлітків уявлень про те, що в світі існує підтримка.

Необхідно відчувати і зрозуміти підлітків із низьким рівнем асертивності задля того, щоб можна було передбачити та здійснити профілактику у них відчуженої поведінки, шизоїдності, розвиток екзистенційної самотності. Зазначене, як відомо, може у певній мірі супроводжувати розвиток невпевненості. Це загострюється і є характерним саме для підліткового віку. Перераховані вище позакласні заходи та бесіди покликані переконати підлітків в тому, що навколишній світ готовий подбати про них, але потрібно знати, у кого і де шукати допомоги.

Всі перепони, психологічні та соціальні бар'єри і труднощі закріплення

та посилення всіх психологічних якостей, які в підсумку забезпечують впевненість, будуть зведені до мінімуму тільки в тому випадку, якщо системний та методичний процес закріплення даної якості відрізнятиметься доцільністю, своєчасністю, забезпечуватиметься повноцінністю умов його реалізації, системним підходом з боку всіх, хто бере участь в ньому. Відповідно, всі суб'єкти, які його організують і беруть участь в його реалізації, повинні обов'язково між собою обговорювати всі значущі умови і всю специфіку проблеми. Це допоможе і дозволить проводити і впроваджувати програму посилення асертивності. Зазначені заходи можуть впроваджуватися як у навчальний процес, так і в систему позакласних та позашкільних психологічних і психолого-педагогічних та соціальних заходів.

Дефіцит спілкування, одноманітність або відсутність соціальних зв'язків з боку соціального середовища призводять до значних недоліків впевненості, що називаються «вивчена безпорадність». Впевненість у собі формується при наявності різноманітного і адекватного зворотного зв'язку при переважанні позитивного підкріплення успішних спроб реалізації особистих цілей індивіда.

Таким чином, сприяючи формуванню успішної особистості, батьки, педагоги та психологи мають розуміти, що саме асертивність мотивує до успіху та позитивного досвіду. Асертивність передбачає постанову особистістю цілей, волю та прагнення до досягнень, зосередження сил на головних цінностях, асертивна особистість змінює поведінку в залежності від ситуації, уміє бути лідером, користується підтримкою і сама надає її, вміє виправляти помилки, прагне йти вперед.

Висновки до розділу 3

У ході розробки комплексної соціально-психологічної програми та перевірки її ефективності ми дійшли таких висновків:

1. Ефективний розвиток асертивності особистості можливий за умови

впливу на особистість системи відповідних психологічних засобів, які сприяють позитивним змінам у когнітивній, емоційній, конативній (поведінковій) та ціннісній сферах особистості. У процесі цілеспрямованого психологічного впливу відбувається зміцнення Я-концепції, формується «досвід довіри», активізується адаптація до нових життєвих ситуацій, поглиблюється диференціація емоційного реагування.

2. Застосування соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток асертивності особистості підлітка в різних умовах соціалізації, передбачало використання модульної структури розвивальних занять, які можуть бути використані у психокорекційній роботі з підлітками як суб'єктами соціалізації. Програма розробленого тренінгу конституювана трьома модулями:

- рефлексивний модуль орієнтований на усвідомлення підлітками своїх потреб і інтересів, розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших;
- пізнавальний модуль спрямований на ознайомлення підлітків з їх правами та обов'язками, з різними сторонами асертивної поведінки;
- розвивальний модуль орієнтований на розвиток асертивних якостей, здатності досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; оволодіння підлітками техніками подолання психологічних бар'єрів у досягненні своїх цілей та намірів; уміння переконувати, завойовувати прихильність; звертатися за порадою чи допомогою до інших учасників міжособистісної взаємодії.

2. Соціально-психологічними чинниками оптимізації розвитку асертивності підлітків є: створення сприятливих соціально-психологічних умов індивідуального розвитку підлітків; систематичне відстеження рівня асертивності та її динаміки впродовж усього освітнього процесу; профілактика порушень особистісного розвитку підлітків у процесі навчання; надання допомоги підліткам у розв'язанні актуальних проблем навчання; створення комплексної програми соціально-психологічного супроводу підлітків з низьким рівнем розвитку асертивності, спрямованої на формування уявлень підлітків про причини їх особистісної невпевненості, виробляти

власний стиль упевненої поведінки.

3. Емпірично визначено, що соціальне середовище дитячого оздоровчого закладу (широке спілкування, ігрова дільність, занурення у середовище, вплив авторитетного дорослого тощо) сприяє більш ефективному розвитку асертивності підлітків у порівнянні з підлітками, соціалізація яких відбувається в умовах загальноосвітньої школи.

4. Соціально-психологічний супровід розвитку асертивності підлітків передбачає комплексну злагоджену роботу практичних психологів, педагогів, вихователів освітніх та дитячих оздоровчих закладів.

Дорослі мають виступати фасилітаторами, коригувати форму підліткової інтеракції та рефлексії у складних ситуаціях, враховуючи прагнення підлітків до дорослості та самоактуалізації.

Зміст третього розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Ніколаєв Л. О. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності / Л. О. Ніколаєв // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Вип. 74. – Серія: психологічні науки: Зб. наук. праць: у 2 т. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Т. 2. – С. 59-62
2. Ніколаєв Л. О. Оптимізація особистісного розвитку підлітків з низьким рівнем асертивності / Л. О. Ніколаєв // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 1 до Вип. 29, т. IV: Тематичний вип. "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2013. – С. 250-257.
3. Ніколаєв Л. О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка /Особистість у різних умовах соціалізації: колективна монографія [Текст] /за наук. ред. проф. Л. О. Калмикової, проф. Г. О. Хомич. – К.: Видавн. Дім «Слово», 2016. – С. 77-99.

4. Nikolaiev L. Assertiveness as a part of adolescents' socialization / L. Nikolaiev // *European Humanities Studies: State and Society*. – Slupsk: Academia Pomorska, 2015. – № 4. – P. 21–39.
5. Ніколаєв Л.О. Використання тренінгових технологій для розвитку асертивності підлітків / Л.О. Ніколаєв // Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 17 серпня 2013 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 125–127
6. Ніколаєв Л.О. Психологічні підходи до оптимізації підліткової асертивності / Л.О. Ніколаєв // Проблеми та перспективи розвитку педагогічних і психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 20 квітня 2013 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 97–100

ВИСНОВКИ

1. У дисертації на основі теоретичного аналізу досягнень наукових шкіл гуманістичного, поведінкового та соціально-когнітивного спрямування було систематизовано уявлення стосовно понять асертивність та впевненість. Асертивність представлена як інтегроване психологічне явище з внутрішньо узгодженою структурою та наповнене смисловими конструктами.

Асертивна поведінка формується під впливом конкретних умов соціалізації, опосередкована особистісною готовністю до життєтворчості, сприяє редукції агресивності. На основі структурно-функціонального підходу підліткова асертивність представлена як системна полідетермінована особистісна якість, що має афективно-когнітивну природу, комунікативну спрямованість та характеризується такими психологічними властивостями як впевненість, соціальність, незалежність, інтернальність.

Асертивний підліток виділяється соціальністю (здатністю адаптуватися до соціокультурного середовища), емоційною зрілістю, що виражається у саморегуляції, самоприйнятті; комунікативною спрямованістю, прагненням до особистісної автономії, впевненою поведінкою.

До структурних характеристик підліткової асертивності належать: уявлення про асертивну поведінку, незалежність суджень (когнітивний компонент), задоволення, комунікативна спрямованість (афективний компонент), зрілість, соціальна адаптивність (ціннісний компонент), впевнена поведінка, адиктивна незалежність (конативний компонент).

Асертивність підлітків опосередкована дією психологічних механізмів (наслідування, рефлексії та інтроекції), мотивацією самоствердження, домінуючими ціннісними орієнтаціями, умовами соціалізації, що визначають змістовний контекст структурно-функціональної моделі

асертивності підлітків. Процес соціалізації підлітка означено як поступове розширення особистістю сфери спілкування і діяльності, завдяки набуттю соціального досвіду саморегуляції і становлення активної життєвої позиції.

2. На основі структурного аналізу емпірично виокремлено особливості прояву асертивності підлітків, що дозволило виділити типологічні психологічні характеристики підлітків з високим, середнім і низьким рівнем розвитку асертивності:

- у підлітків з високим рівнем асертивності уявлення про асертивну поведінку носять чіткий і структурований характер; для них характерна впевнена поведінка, схильність до лідерства, авторитарності; автономії, інтернальність у прагненнях до успіху, поєднання комунікативного типу емоційної спрямованості з праксичним, прямолінійність, радикалізм, практичність, рішучість, емоційна зрілість, яка сприяє ефективному вирішенню складних життєвих ситуацій;

- для підлітків із середнім рівнем асертивності найбільш вираженою є комунікативна спрямованість у поєднанні з глоричною (прагнення до визнання), а також незалежність у судженнях, розвинене почуття відповідальності й обов'язку, висока адаптивність, самостійність у прийнятті рішень, активність, гнучкість у спілкуванні, що сприяє міжособистісній взаємодії у середовищі однолітків;

- підлітки з низьким рівнем розвитку асертивності характеризуються домінуванням у системі життєвих цінностей конструктивних насолоди і прагненням до адиктивної незалежності, нечіткими уявленнями про впевнену поведінку, інтернальністю в області здоров'я, домінуванням емоційної спрямованості у поєднанні з пугнічним і альтруїстичним типом спрямованості, що свідчить про наявність яскраво виражених внутрішніх протиріч між бажанням щирої допомоги іншій людині і потребою у визнанні; вирізняються високою чутливістю чи навіть вразливістю, збідненим діапазоном емоційних реакцій, розвиненою уявою, схильністю до сумнівів, спрямованістю на свій внутрішній світ, низькою прагматичністю у

поведінці. Інтернальність у галузі досягнень – інтегративний змістовний показник, за яким спостерігається статистично значуща відмінність у підлітків на всіх рівнях розвитку асертивності.

3. Обґрунтовано психологічні чинники, що визначають розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації: це чіткі уявлення про асертивні якості, впевнену поведінку; емоційно-комунікативна спрямованість як домінуюча в ієрархії ставлень до різних сфер життєдіяльності; інтернальність, що презентує орієнтацію підлітків на власні досягнення та досвід; соціальність та зрілість як мотиваційні детермінанти, впевненість та незалежність як поведінкові; динамічна система індивідуально-психологічних якостей (інтелектуальних, емоційних, комунікативних) як особистісна детермінанта підліткової асертивності.

4. Статева специфіка прояву асертивності підлітків відображена, передусім, у когнітивній та комунікативній сферах: у структурі соціального інтелекту підлітків з високим рівнем розвитку асертивності були виявлені найбільш значущі конструкти: для хлопчиків – «витримка в спілкуванні», «уміння правильно оцінювати інших людей», «високий рівень здатності до соціального навчіння», «нонконформізм», для дівчаток – «гнучкість у спілкуванні», «толерантність стосовно інших людей», «уміння відчувати партнера по спілкуванню».

5. У ході формувального експерименту було побудовано структурно-функціональну модель, яка презентує алгоритм становлення асертивності підлітка. Розвиток асертивних якостей здійснюється під впливом конкретних умов соціалізації та опосередковується дією психологічних механізмів – наслідування, занурення, інтроекції та рефлексії.

Виокремлено специфічні умови соціалізації підлітків: спільну навчальну діяльність, авторитарний вплив дорослого, оцінне середовище, шкільний «сценарій» (загальноосвітня школа); широку зону довіри, занурення у підліткове середовище, опору на комунікативний досвід,

авторитет значущого дорослого, демократичний стиль спілкування (дитячий оздоровчий заклад).

Перспективними напрямками подальшого дослідження проблеми асертивності є ампліфікація факторів, що детермінують рівень розвитку асертивності на різних етапах соціалізації, виявлення специфіки впливу референтної групи на розвиток вище досліджуваного феномену тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – № 4. – С. 13-29.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер ; пер. с англ. А. А. Валеева, Р. Р. Валеевой. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 448 с.
3. Адлер А. О нервическом характере / А. Адлер; под ред. Э. В. Соколова ; пер. с нем. И. В. Стефанович. – Спб. : Университетская книга, 1997 – 388 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : в 2-х т. / Ананьев Б. Г. ; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16-179.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2-х кн. / Анастаси А.– М.: Педагогика, 1982. – Кн.1. – 400 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высш.учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376с.
7. Ануфрієва Н. М. Соціалізуюча функція молодіжної субкультури / Н. М. Ануфрієва, О. В. Ануфрієва, Р. А. Ануфрієва // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : [б. в.], 2006. – Вип. 1. – С. 17- 21.
8. Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии / под. ред. Е. И. Емельянова. – М. : Наука, 1978. – С. 23- 31.
9. Арбузова В. Н. Состояние психического здоровья детей и подростков Северо-Восточного региона Украины / В. Н. Арбузова, Т. Ю. Проскурина // Социальные аспекты психического здоровья детей и

- подростков: материалы Междунар. конгресса, (г. Одесса, 1994 г.). – Одесса : [б. и.], 1994. – С. 9.
10. Арутюнян Ю. В. Опыт социологического изучения села / Ю. В. Арутюнян. – М. : МГУ, 1968. – 104 с.
 11. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1984. – 190 с.
 12. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, С. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – № 3. – С. 32–40.
 13. Бакусев В. М. Парадоксы жизни и творчества / В. М. Бакусев, К. Г. Юнг // Юнг К. Г. Психология бессознательного / Юнг К. Г. – М. : [б. и.], 1994. – С. 6–24.
 14. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
 15. Баришева О. І. Психологічне забезпечення процесу особистісного самовизначення старшокласників засобами театральної діяльності / О. І. Баришева // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : зб. наук. ст. / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – С. 13–19.
 16. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – М. : ООО АСТ ; Х. : Фолио, 2003. – 679 с.
 17. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры : психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – Екатеринбург : ЛИТУР, 1999 – 384 с.
 18. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.- метод. посіб. / Бех І. Д. – К. : УЗМН, 1998. – 204 с.

19. Биковська О. В. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / О. В. Биковська, С. І. Вагнер, В. М. Горбинко, Т. М. Гулечко, О. М. Денисюк; Держ. ін.-т пробл. сім'ї та молоді. – К., 2004. – 208 с.
20. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1978. – 312 с.
21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М. : [б. и.], 1968. – 380 с.
22. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь : учеб. пособ. / Бойко В. В. – СПб. : Союз, 2002. – 160 с.
23. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика : учеб. пособ. / Бондаренко А. Ф. – 4-е изд., испр. и доп. – К. : Освита України, 2007. – 332 с.
24. Боришевський М. Й. Самовизначення і самореалізація як складова потребова-мотиваційного компоненту громадянської свідомості та самосвідомості особистості / М. Й. Боришевський // Психологічні закономірності розвитку громадської свідомості та самосвідомості особистості : [у 2-х т]. – К.: [б. в.], 2001. – Т. 1. – С. 149-160.
25. Боссарт А. Б. Парадоксы возраста или воспитания / Боссарт А. Б. – М. : Просвещение, 1991. – 80 с.
26. Бубер М. Два образа веры : пер. с нем. / Бубер М. ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова]. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
27. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период / Шарлотта Бюлер // Педология юности. – М. : [б. и.], 1931. – С. 15-24.
28. Вайнер И. В. Субъективная уверенность как фактор решения психофизической задачи / И. В. Вайнер // Психология труда в условиях

- проблемных ситуаций : сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1996. – С. 185-191.
29. Васильков В. М. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах / В. М. Васильков // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 59-66.
 30. Вассерман Л. И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике : учеб. пособ. /И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына, Л. И. Вассерман. – Спб. : Речь, 2004. – 256 с.
 31. Возрастная и педагогическая психология : ученик / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1979. – 320 с.
 32. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Выготский Л. С. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 170 с.
 33. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика 1984. – Т. 2. – С. 291-436.
 34. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 139 с.
 35. Выготский Л. С. Педология подростка : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5-24.
 36. Вышеславцев Б. П. Кризисы индустриальной культуры : избр. сочинения / Б. П. Вышеславцев. – М. : Астрель, 2006. – 1037 с.
 37. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т. П. Гаврилова // Психология межличностного познания : учеб. пособ. / под. ред. В. С. Васнецова. – М. : [б. и.], 1981. – С. 122-138.
 38. Гаврилова Т. П. К вопросу об эмоциональной социальной децентрации / Т. П. Гаврилова // Личность в системе коллективных отношений : сб. науч. тр. – М. : [б. и.], 1980. – С. 50-60.

39. Гарач Н. Р. Становлення особистісного самовизначення старшокласника / Н. Р. Гарач // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях / [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : [б. и.], 2000. – С. 95–100.
40. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов В. И. – СПб. : Питер, 1994. – 160 с.
41. Говорун Т. В. Формирование межличностных отношений во временном коллективе подростков [Текст] : Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : (19.00.07) / Науч.-исслед. ин-т психологи УССР. – Киев : [б. и.], 1977. – 27 с.
42. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособ.: для студ высш. учеб завед. / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272с.
43. Голубева Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 16-28.
44. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик ; пер. з англ. В. Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
45. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2009. – 160 с.
46. Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростками/ Н. И. Гуткина // Вопросы психологии. – 1984 – № 2. – С. 32-42.
47. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями : пер. с англ. / М. Джеймс, Д. Джонгвард; [под ред. Л.А. Петровской]. – М.: Прогресс, 1993. – 336 с.

48. Джемс У. Научные основы психологии / У. Джемс. – Мн.: Харвест, 2003. – 528 с.
49. Дикая Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности/ Л. Г. Дикая // Принцип системности в психологических исследованиях : сб. науч. тр. – М.: Наука, 1990. – С.103-104.
50. Дилигенский Г.Г. Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших социальных групп / Г.Г. Дилигенский // Методологические проблемы социальной психологии : учеб. пособ. / под ред. В. С. Васильева. – М. : [б. и.], 1975.– С. 196-205.
51. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : [б. и.], 1987. – 170 с.
52. Драгунова Т. В. Подростковый возраст / Т. В. Драгунова // Возрастная и педагогическая психология: учебник / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : [б. и.], 1973. – С. 54-72.
53. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии. – 1972.– № 2. – С. 17–27.
54. Дригус М. Т. Детермінантний ряд суб'єктності: концептуальна характеристика / М. Т. Дригус // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали III Костюківських читань, (м. Київ, 20–22 грудня 1994 р.). : у 2-х т. – К. : [б. в.], 1994. – Т. 1. – С. 41-42.
55. Дубровина И. В. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема / И. В. Дубровина // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 4–5. – С. 7-11.
56. Дьоміна Г. А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія”/ Г. А.

- Дьоміна. – К., 2008. – 21 с.
57. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 168 с.
 58. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 336 с.
 59. Ефремцева С. А. Тренинги общения для старшеклассников / С. А. Ефремцева. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 80 с.
 60. Жемчугова Л. В. Влияние динамических качеств общительности на успешность деятельности /Л. В. Жемчугова // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека: сб. науч. тр. / под. ред. С. В. Иванова. – Свердловск : [б. и.], 1982. – С. 16–20.
 61. Журавльова Н. Ю. Міжособистісна проблематика підліткового віку: специфіка та підходи до вирішення / Н. Ю. Журавльова // Теоретично-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методолог. семінару АПН України / Інститут психології імені Г. С. Костюка. – К. : [б. в.], 2005. – С. 332–337.
 62. Завалкевич Л. Э. Психология эффективного менеджера / Л. Э. Завалкевич. – К. : Ника-Центр, 2002. – 288 с.
 63. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учеб. пособ. для студ. вузов / Б. В. Зейгарник. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 208 с.
 64. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо. – М. : [б. и.], 1991. – 208 с.
 65. Зиновьева И. Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / Зиновьева Ирина Леонидовна. – М., 1989. – 220 с.
 66. Игры: обучение, тренинг, досуг / [под ред. В. В. Петрушинского]. – М. : [б. и.], 1994. – 384 с.

67. Игумнов С. А. Основы психотерапии детей и подростков : справоч. пособ. / С. А. Игумнов ; [под ред. В. Т. Кондрашенко]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 176 с.
68. Изард К. Э. Психология эмоций : [пер. с англ.] / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
69. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 508 с.
70. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
71. Исследование уверенности в себе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2622.htm>.
72. Калошин В. Ф. Конформізм: сутність, причини, наслідки, шляхи подолання / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 58-62.
73. Каппони В. Как делать все по-своему, или ассертивность в жизни / В. Каппони, Т. Новак. – СПб. : Питер, 1995. – 234 с.
74. Келли Дж. Теория личностных конструктов / Келли Дж.; пер. с англ. Н. И. Повякельнова. – М. : Просвещение, 1979. – 313 с.
75. Киричук А. В. Формирование у учащихся активной жизненной позиции / А. В. Киричук. – К. : [б. и.], 1982. – 289 с.
76. Ковбас Б. Особливості соціалізації дітей в умовах дитячого оздоровчого закладу (на прикладі СОК «Смерічка», с. Микуличин) / Б. Ковбас, Р. Петришин // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8-9. – С. 210-212.
77. Коломенский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломенский, Н. А. Березовин. – М. : [б. и.], 1977. – 170 с.
78. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 300 с.

79. Коробова Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации / Т. А. Коробова. – Н. Новгород :Изд-во ВИЛИ, 2000. – С.138-139.
80. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка : избр. психолог. тр. / Г. С. Костюк. – М. : [б. и.], 1988. – 249 с.
81. Кривко Т. Молодіжна субкультура як один із інститутів соціалізації підлітка / Т. Кривко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К.: [б. в.], 2006. –Вип. 6. – С. 145-150.
82. Кривцова С. В. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С. В. Кривцова, Е. М. Мухаматулина. – М. : [б. и.], 1993. – 57 с.
83. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская // Психология межличностного познания. – М. : [б. и.], 1981. – С. 92-121.
84. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б. С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника : сб. науч. тр. – М. : [б. и.], 1983. – С. 54–62.
85. Крэйг Г. Психология развития / Г. Крэйг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
86. Куницына В. Н . Межличностное общение : ученик для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша В. М. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
87. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М. : Педагогика, 1990. – 149 с.
88. Лазарус А. Л. Мысленным взором: образы как средство психотерапии / А. Л. Лазарус ; [пер. с англ. Е. В. Курдюковой]. – М. : Класс, 2000. – 144 с.

89. Левитов Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов – 3-е изд., испр. и допол. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.
90. Лейтес Н. С. К вопросу о динамической стороне психической активности / Н. С. Лейтес // Проблемы дифференциальной психофизиологии : сб. науч. тр. – М. : МГУ, 1977. – С. 164-179.
91. Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека / Н. С. Лейтес // Принцип развития в психологии : учеб. пособ. / под. ред. И. В. Васильева. – М. : [б. и.], 1973. – С. 205–227.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
93. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
94. Линник Л. М. Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Линник Леся Миколаївна. – К., 2006. – 286 с.
95. Личко А. Е. Подростковая психиатрия / А. Е. Личко – Л. : [б. и.], 1979. – 285 с.
96. Лэйнг Р. Я. / Лэйнг Р. ; [пер. с англ. М. Будыниной]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 304 с.
97. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
98. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Совершенство, 1998. – 208 с.
99. Марчук Л. М. Психологические условия развития асертивности у студентов вузов / Л. М. Марчук // Материалы IX Европейского научно-практического конгресса психологов и педагогов, [под ред. Кошелева С. Н.] / Науч.-инф. издат. центр на базе Европейской

- ассоциации педагогов и психологов «Science» – Киев. – 2013. – С. 161-165.
100. Марчук Л. М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів : метод. рек. / Л. М. Марчук. – К. : Богданова А. М., 2015. – 76 с.
 101. Мелибруда Е. Я. Я–Ты–Мы. Психологические возможности улучшения общения / Е. Я. Мелибруда ; [под ред. А. А. Бодалева, А. Б. Добровича]. – М. : [б. и.], 1986. – 200 с.
 102. Мещеряков Б. Г. Современный психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Питер, 2005. – 589 с.
 103. Мид М. Культура и мир детства / Мид М. – М. : [б. и.], 1988. – 320 с.
 104. Моргун В. Ф. Неформальные подростковые группы / В. Ф. Моргун, К. В. Седых // Делинквентный подросток : инф. материалы / сост. В. Р. Романова. – Полтава : [б. и.], 1995. – С. 97-109.
 105. Морено Д. Театр спонтанности / Д. Морено. – Красноярск : [б. и.], 1993. – 128 с.
 106. Москаленко В. В. Виховання підлітків : скаутський рух : навч. посібн. / В. В. Москаленко, О. В. Лавренко, Н. О. Никифорова. – Донецьк ДІУ, 2003. – 186с.
 107. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. / В. В. Москаленко – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624с.
 108. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монограф. / В. В. Москаленко. – К. : Фенікс, 2013. – 540с.
 109. Мотрошилова Н. В. Рождение и развитие философских идей: ист.-филос. очерки и портреты / Н. В. Мотрошилова. – М.: Политиздат, 1991. – 464с.
 110. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных :учеб. пособ. /А. Д. Наследов. – Спб.: Речь, 2004. – 392с.

111. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
112. Ніколаєв Л.О. Генезис поняття «асертивність» / Л.О. Ніколаєв // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2010. – № 1. – С. 132–135
113. Ніколаєв Л.О. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності / Л.О. Ніколаєв // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. наук. пр. : у 2-х т. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Том 2. Психологічні науки. – С. 59–62
114. Ніколаєв Л.О. Оптимізація особистісного розвитку підлітків з низьким рівнем асертивності / Л.О. Ніколаєв // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : матеріали конф. "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2013. – Вип. 29. – С. 250–257.
115. Ніколаєв Л.О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка / Л.О. Ніколаєв // Особистість у різних умовах соціалізації : колективна монографія / за ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. – К. : Слово, 2016. – С. 77–99.
116. Ніколаєв Л.О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку / Л.О. Ніколаєв // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 138–146
117. Ніколаєв Л.О. Психологічні аспекти впевненості у старшокласників / Л.О. Ніколаєв // Вісник Харківського національного педагогічного

- університету імені Г. С. Сковороди : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ, 2011. – Вип. 38. Психологія. – С. 62–72.
118. Ніколаєв Л.О. Особливості прояву асертивності у дітей та підлітків / Л.О. Ніколаєв // Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд : зб. тез між нар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 31 травня 2013 р.). – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 92–94
 119. Ніколаєв Л.О. Дослідження розвитку асертивності у підлітків в різних умовах соціалізації / Л.О. Ніколаєв // Педагогіка та психологія: актуальні питання взаємодії науки та практики : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 23 серпня 2013 р.). – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 76–79.
 120. Ніколаєв Л.О. Психодіагностичні методи дослідження асертивності підлітків / Л.О. Ніколаєв // Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., (м. Львів, 4 серпня 2012 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2012. – С. 33–35
 121. Ніколаєв Л.О. Психологічні підходи до оптимізації підліткової асертивності / Л.О. Ніколаєв // Проблеми та перспективи розвитку педагогічних і психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 20 квітня 2013 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 97–100
 122. Ніколаєв Л.О. Використання тренінгових технологій для розвитку асертивності підлітків / Л.О. Ніколаєв // Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 17 серпня 2013 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 125–127

123. Николаев Л.О. Ассертивность в подростковом возрасте / Л.О. Николаев // Сучасні наукові дослідження представників психологічних та педагогічних наук – прогрес майбутнього : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ., конф., (м. Одеса, 20–21 червня 2014 р.). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 9–13.
124. Николаев Л.О. Особенности проявления асертивности в подростковом возрасте / Л.О. Николаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 3. – С. 324–327.
125. Новикова Е. В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков / Е. В. Новикова // Общение и формирование личности школьника / под ред. И. М. Левина. – М. : [б. и.], 1987. – С. 47-56.
126. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : [б. и.], 1995. – 360 с.
127. Общая психодіагностика : учебник / [под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. –М. : [б. и.], 1987. – 345 с.
128. Огнев А. С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А. С. Огнев. – СПб.: Речь, 2003. – 192с.
129. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности/ А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1.– С. 5-19.
130. Папуш М. П. Практическая психотехника / М. П. Папуш. – М.: Университетская книга, 1997. – 173с.
131. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособ. / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400с.
132. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг /Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 90 с.

133. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 158 с.
134. Попова И. В. Асертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях / И. В. Попова // Культурно-историческая психология. – 2010.– № 2. – С. 55–60.
135. Попова И. В. Проявление асертивности в различных образовательных учреждениях / И. В. Попова // Вестник гос. ун-та управления, 2009. – №30. –С.87-89.
136. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т. В., Барчук О. И., Беглова Т. В. и др. ; [под общ. ред. М. Р. Битяновой].– Спб. : Питер, 2008. – 304 с.
137. Прихожан А. М. Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10-12 лет : программа курса занятий / А. М. Прихожан // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками /[под общ. ред. И. В. Дубровиной]. – М.-Тула. : [б. и.], 1993. – 236 с.
138. Профілактика та корекція важковиховуваності: цикл тренінгових вправ : навч.-метод. посіб. / [укл. А. С. Борисик, О. В. Двіжона]. – Чернівці: Книги – ХХІ ст., 2006. – 88 с.
139. Психическое развитие воспитанников детского дома / [под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской].– М.: [б. и.], 1990. – 278 с.
140. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / [под ред. А. В. Брушлинского]. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 576с.
141. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха].– М.: [б. и.], 2003. – 459 с.

142. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: сб. науч. тр. / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М.: Изд-во АЛЛ СССР, 1990. – 166 с.
143. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: [б. и.], 1983. – 448 с.
144. Психология подростка: учебник / [под ред. А. А. Реана]. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2007. – 480 с.
145. Психология: словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
146. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – СПб.: Питер, 2000. – 1024с.
147. Реан А. А. Социальная педагогическая психология /А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416с.
148. Рейнуотер Д. Это в ваших силах / Д. Рейнуотер. – М.: [б. и.], 1992. – 240 с.
149. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт. – М.: [б. и.], 1994. – 320 с.
150. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М.: [б. и.], 1995. – 460 с.
151. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / Роджерс К. ; [под. ред. Е. И. Исениной]. – М.: Прогресс, 1994. – 480с.
152. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
153. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2003. – 175 с.
154. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов на /Д., 1997. – 242 с.

155. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
156. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн С.Л. – М.: [б. и.], 1976. – 359 с.
157. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: [пер. с англ.] / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
158. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психических различий / В. М. Русалов. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
159. Самоукина Н. В. Проблема активности личности в профессиональном самоопределении / Н. В. Самоукина // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль : [б. и.], 1989. – С. 141–151.
160. Семеченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии /В. А. Семеченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
161. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 350с.
162. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000 – 352с.
163. Скотникова И. Г. Проблема уверенности: история и современное состояние / И. Г. Скотникова // Психологический журнал. – 2002. – №1. – С. 52-60.
164. Скурат Г. Г. Подростки. Как помочь им стать настоящими людьми / Г. Г. Скурат. – СПб.: Речь, 2008. – 122 с.
165. Словарь-справочник по психодиагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М., // издание 2-е, переработанное, дополненное – Серия «Мастера психологи» – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.

166. Собчик Л. Н. СМИЛ: стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л. Н. Собчик.— СПб. :Речь, 2003. – 313 с.
167. Соловьев В. Оправдание добра / В. Соловьев.— СПб. : [б. и.],1993. – 324 с.
168. Сосланд А. И. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии / А. И. Сосланд. – М.: Логос, 1999. – 368с.
169. Социальные аспекты психического здоровья детей и подростков: материалы Междунар.конгресса, (Одесса, 19–22 сентября 1994 г.). – С. 18-26.
170. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов [сост. и общ. ред. И. П. Волкова]. – СПб.: Питер, 2002. – 384с.
171. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин.— М.: [б. и.], 1989. – 234 с.
172. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: [в 5–ти т. /В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 686с.
173. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении : монография / В. А. Татенко. – К.: Просвита, 1996. – 404с.
174. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
175. Тиллих П. Теология культуры. Избранное :[пер. с англ.] / П. Тиллих. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
176. Фельдштейн Д. И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии и психология в мире.— 1994. – № 10. – С. 11–19.
177. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избр. психол. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368 с.

178. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте /Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6.– С. 23-29.
179. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: [б. и.], 1999.– 278 с.
180. Франк С. Л. С нами Бог / С. Л. Франк ; [сост. А.С. Филоненко]. – М.: АСТ, 2003. – 750 с.
181. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
182. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: [б. и.], 1993. – 316 с.
183. Фролов В. В. Социальные инициативы и противоречия их реализации / В. В.Фролов // Роль противоречий в развитии общества. – М.: [б. и.], 1984. – С. 39-40.
184. Фромм Э. Иметь или быть?: пер. с англ. / Э.Фромм.; [общ. ред. В. И. Добренков]. – М.: Прогресс, 1990. – 336с.
185. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія/ за редакцією Л. О. Калмикової та Г. О. Хомич. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 472 с.
186. Хомич Г. О. Психосоціальні аспекти емоційної регуляції депривованих підлітків / Г. О. Хомич // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди:науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – Вип. 6. – С. 161-165.
187. Хомич Г. О. Психологічні особливості впливу депривуючої ситуації на особистість підлітка / Г. О. Хомич // Коломінські читання : Зб. наук. праць. – Київ, 2007. – С. 153-157.

188. Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.
189. Чебыкин А. Я. Исследование эмоциональных проявлений, характеризующих психическое здоровье детей и подростков/ А. Я. Чебыкин // Социальные аспекты. – 1998. – № 3. – С. 15-21.
190. Чернышенко И. Д. Воспитание у школьников инициативы, самостоятельности и ответственности в трудовой и общественной деятельности первичных коллективов / И. Д. Чернышенко // Воспитание юного гражданина-труженика / под ред. Л. С. Горожанина. – Л. : [б. и.], 1990. – С. 114-129.
191. Чеснокова И. М. Проблемы самосознания в психологии / И. М. Чеснокова. – М.: [б. и.], 1977. – 267 с.
192. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избр.тр. / В. Э. Чудновский. – М.: НПО «МОДЭК», 2006. – 768с.
193. Шмаргун В. М. Інтелектуальна складова соціалізації особистості// Науковий вісник НУБіП України/ Серія «педагогіка, психологія, філософія». – К., 2011. – Вип. 159. – Ч. 4. – С. 229 - 233.
194. Штерн Э. Психическая структура подростка. Серьезная игра в детском возрасте / Э. Штерн // Педология юности. – М.-Л. : [б. и.], 1991. – С. 116-128.
195. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский. – М.: [б. и.], 1969. – 314 с.
196. Щербаков Е. П. Уверенность как состояние, свойство и качество / Е. П. Щербаков // Психология личности и деятельности спортсмена : учеб пособ. – М.: [б. и.], 1981. – С. 51-60.
197. Щотка О. П. Психологія підлітка : навч. посіб. / О. П. Щотка. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 248 с.

198. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков : избр. психолог. тр. / Д. Б. Эльконин. – М. : [б. и.], 1989. – 316 с.
199. Эльконинова Л. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъективность действия / Л. Эльконинова, Б. Эльконин // Вестник МГУ. – 1993. – № 2. – С. 26-35.
200. Эриксон Г. Э. Детство и общество : [пер. с англ.] / Г. Э. Эриксон. – 2-е изд., пераб. и доп. – СПб. : Ленато ; АСТ, 1996. – 592 с.
201. Юнг К. Г. Конфликты детской души /К. Г. Юнг. – М. : [б. и.], 1995. – 367 с.
202. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : [б. и.], 1969. – 265 с.
203. Bruyere L. Les caracteres / La Bruyere. –Paris : Garnier – Flammarion, 1965. – 441 p.
204. Bandura A. Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognition Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
205. Berkowitz L. Words and symbols as stimuli to aggressive responses // Control of Aggression: Implications From Basic Research / J. F. Knutson (ed) Chicago: Aldine-Atherton, 1973. P. 113—143.
206. Biglan A. et al. Impact of distressed and aggressive behavior / Biglan A., Rothlind l., Hops H., Sherman L. // Journal of Abnormal Psychology. 1989. Vol. 98. P. 218—228.
207. Bowen D. D. Toward a viable concept of assertiveness // Experiences in management and organizational behavior / D. T. Hall, D. D. Bowen, R. J. Lewicki, F. S. Hall, (Eds.). 2nd ed. N. Y.: John Wiley & Sons, 1982.
208. Bruch M. A. A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and extension // Behavior Therapy, 1981. Vol. 12. P. 217—230.

209. Butler P. E. Self-Assertor for Women. Harper and Row, San Francisco, 1981"
[Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP022014/SZP-1071.htm>]
210. Maslow A. H. Motivation and personality / Maslow A. H. – New York : Harper and porters, 1954. – 212 p.
211. Nikolaiev L. Assertiveness as a part of adolescents' socialization / L. Nikolaiev // European Humanities Studies: State and Society. – Slupsk : Academia Pomorska, 2015. – № 4. – P. 21–39.
212. Rosenbaum and Berger. Group psychotherapy and group function. –London : Basic Books, 1975. – 281 p.
213. Solter A. Conditioned reflex therapy / Solter A. – New York : [w. r.], 1949. – 245 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Мета дослідження: виявити рівень асертивності підлітків

Інструкція щодо застосування методики.

Підліткам пропонується відповісти на 24 запитання:

1. Мене дратують помилки інших людей: так, ні.
2. Я можу нагадати другу про борг: так, ні.
3. Час від часу я кажу неправду: так, ні.
4. Я в змозі подбати про себе сам: так, ні.
5. Мені доводилося їздити «зайцем»: так, ні.
6. Суперництво краще від співробітництва: так, ні.
7. Я часто мучу себе через дрібниці: так, ні.
8. Я людина самостійна і досить рішуча: так, ні.
9. Я люблю всіх, кого знаю: так, ні.
10. Я вірю в себе. У мене вистачить сил, щоб впоратися з поточними проблемами: так, ні.
11. Нічого не поробиш, людина завжди повинна бути наготові, щоб зуміти захистити свої інтереси: так, ні.
12. Я ніколи не сміюся над непристойними жартами: так, ні.
13. Я завжди визнаю авторитети і поважаю їх: так, ні.
14. Я ніколи не дозволяю вити із себе мотузки і, коли це необхідно, заявляю протест: так, ні.
15. Я підтримую будь-яке добре починання: так, ні.
16. Я ніколи не обманюю: так, ні.
17. Я практична людина: так, ні.
18. Мене дуже пригнічує навіть думка про те, що мене може спіткати невдача: так, ні.

19. Я згоден з висловом: «Руку допомоги шукай насамперед біля власного плеча»: так, ні.
20. Друзі мають на мене великий вплив: так, ні.
21. Я завжди правий, навіть якщо інші вважають інакше: так, ні.
22. Я згоден з тим, що важлива не перемога, а участь: так, ні.
23. Перш ніж що-небудь зробити, гарненько подумаю, як це сприймуть інші: так, ні.
24. Я ніколи нікому не заздрю: так, ні.

Тепер підрахуйте кількість відповідей, що збігаються з ключем за наступними шкалами:

Шкала А (незалежність, автономність) = – 1, 6, -7, +11, -13, -18, -20, -23;

7-8 балів – підліток занадто незалежний і не прислухається до слів інших. Егоїстичний, переоцінює себе. Спроби поводитися асертивно часто виливаються в агресію.

4-6 балів – досить незалежний, але у своїй незалежності все ж з увагою і повагою ставиться до думок інших людей. Самостійний, досягає бажаної мети, не завдаючи шкоди оточуючим. Реалістично оцінює себе, що необхідно при контактах з оточуючими.

0-3 бали – це означає, що підліток дуже залежить від оточуючих людей, несамотійний і невпевнений у собі. Він не здатний вирішити свої проблеми самотійно, і відповідати за себе і свої вчинки.

Шкала Б = +2, +4, +8, +10, +14, +17, +19, +22; (впевненість, рішучість, опора на власні сили)

7-8 балів – підліток точно знає, чого хоче, і йде до мети, спираючись на свої власні сили. При зіткненні інтересів він здатний домовитися і знайти компромісне рішення, яке задовольняє обидві сторони. Він домагається свого, не маніпулюючи опонентами за допомогою почуття провини чи будь-яким

іншим способом із розряду прийомів емоційного шантажу. Така дитина впевнена в собі, діє чітко і рішуче.

4-6 балів – характеризується наявністю асертивності в типових для підлітка ситуаціях, але найменша зміна обставин руйнує у нього почуття впевненості в собі.

0-3 бали – страх перед непередбачуваними ситуаціями настільки великий, що навіть, наприклад, вигравши в грі, підліток і тут, перш за все, відчуває якісь сумніви, побоювання.

Шкала В (соціальна бажаність) = -3, -5, +9, +12, +15, +16, +21, +24.

Показник 7-8 – це нещирість або неадекватно завищена самооцінка. Але, швидше за все, попадання в такі стандартні «пастки» свідчить про невисокий соціальний інтелект – він не схоплює провокаційну сутність питань. Такий підліток наївно намагається приховати свою занижену самооцінку, оскільки, на його думку, це погано, а бути правильним і впевненим – добре. Тобто це явний прояв соціальної бажаності.

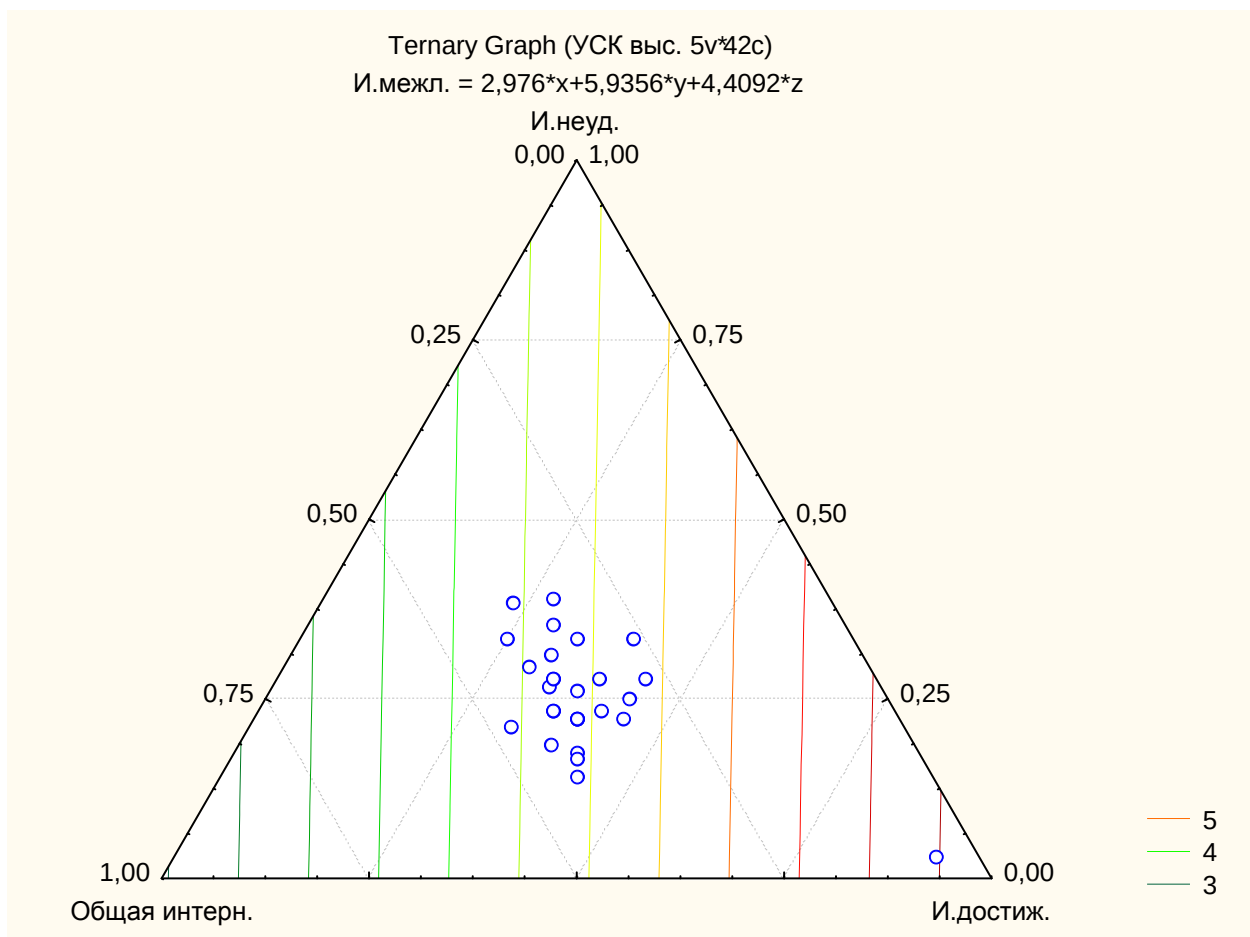
Якщо ж це дійсно неадекватно завищена самооцінка, то це тим більше показник низького соціального інтелекту, що може проявлятися у неадекватній самовпевненості. Щоб з'ясувати, що ж це все-таки з конкретним підлітком – потрібна бесіда, спостереження, інформація та інші методики.

Але такий результат – це сигнал для подальшої роботи: діагностичної, а потім і корекційної або розвиваючої. Виявлення таких підлітків (7-8 балів за шкалою В) – вже хороший результат роботи. Адже це, фактично, експрес-діагностика групи ризику.

Показники від 3 до 6 балів – свідчать про проміжну позицію підлітка щодо тих крайніх значень і їх інтерпретації, які вже описані.

Показник 0-2 бали демонструє всього лише правдивість, щирість або хороший соціальний інтелект, оскільки така дитина визначає пастки і розуміє, що попадатися в них – нерозумно.

**Графіки вхідних даних за результатами опитувальника РСК
у підлітків з високим рівнем розвитку асертивності**



ПРОГРАМА ТРЕНІНГОВОГО КУРСУ З РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ «Я УСПІШНИЙ, БО Я АСЕРТИВНИЙ»

Мета: формування усвідомлення особливостей впевненої поведінки, вироблення асертивних стратегій та рішень у підлітків стосовно себе та власного життя.

Завдання:

- підвисити рівень адаптації до стресових (антіасертивних) ситуацій;
- навчити аналізу, розбору і вирішенню проблем, обумовлених невпевненістю;
- розвинути високий рівень ефективності (зовнішнього прояву та внутрішньої наявності) асертивності-впевненості особистості.

Передбачувані результати: вироблення асертивної поведінки і асертивності в цілому, навчання впевненим діям і свідомому вибору.

Учасники: діти підліткового віку.

Методи та технології роботи: переконання, інтерпретація (психологічне роз'яснення та тлумачення), коментар керівника і учасників групи і мета коментарій, вербалізація, груповий аналіз, групова дискусія, емоційна групова підтримка, групове прийняття, заохочення відкритості та домовленості, методи арт-терапії, транзактного аналізу, гештальт-терапії.

Кількість занять: 14

Час проведення: 21 година

Структура тренінгу

Назва модуля	Заняття	Тривалість (хв.)
Модуль 1. Рефлексивний	Заняття 1. «Хто я є?» Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним,	90

	формування мотивації до відвідування тренінгового курсу. Заняття 2. «Я хочу/можу спілкуватися» Мета: розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи. Заняття 3. «Я особистість» Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів. Заняття 4. «Я живу – я розвиваюсь» Мета: поглиблення процесів саморозкриття та самопізнання, отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки та активізації особистісних ресурсів.	90 90 90
Модуль 2. Пізнавальний	Заняття 5. «Я маю внутрішні ресурси» Мета: допомога учасникам в розкритті своїх сильних сторін, актуалізація їх особистісних ресурсів. Заняття 6. «Мій дивовижний світ емоцій» Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його. Заняття 7. «Я розумію свої емоції» Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його (продовження). Заняття 8. «Я керую своїми емоціями» Мета: усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, позитивних та негативних якостей; навчання розпізнанню своїх проблем і надходження способів їх вирішення, подолання труднощів, які заважають повноцінно самовиражатися.	90 90 90 90

	Заняття 9. «Я аналізую себе та власне життя» Мета: розвиток навичок самоаналізу та здібностей адекватно приймати свою особистість.	90
Модуль 3. Розвивальний	Заняття 10. «Я вчуся розуміти інших» Мета: визначення особистісних цінностей, формування способів розуміти невербальну поведінку, підвищення впевненості в собі.	90
	Заняття 11. «Я дружній» Мета: засвоєння навичок вирішення конфліктних ситуацій в міжособистісних відносинах.	90
	Заняття 12. «Я маю спільну мову з собою» Мета: знайомство з внутрішньо особистісним конфліктом	90
	Заняття 13. «Я та моє майбутнє» Мета: вивчення сприйняття часу; актуалізація знань про своє майбутнє.	90
	Заняття 14. «Я сміливо крокую життям» Мета: закріплення уявлень учасників про себе, аналіз досвіду змін, збагачення свідомості позитивними образами особистості.	90

**СЦЕНАРІЙ ТРЕНІНГОВОГО КУРСУ
З РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ
«Я УСПІШНИЙ, БО Я АСЕРТИВНИЙ»**

ЗАНЯТТЯ 1. «ХТО Я Є?»

Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним, формування мотивації до відвідування тренінгового курсу.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Знайомство з ведучим»

Мета: познайомитися з учасниками, становлення доброзичливих та довірливих відносин.

Час проведення: 15 хв.

Хід проведення. Учасникам тренінгу пропонується розглянути кабінет (місце проведення тренінгу) і визначити чим любить займатися людина, яка тут працює. Учасники у вільному режимі можуть розглядати кабінет і не обговорювати побачене один з одним. Всі роздуми обговорюються в колі. Після того як більшість учасників повертається на свої місця, пропонується зайняти місце й іншим учасникам і почати обговорення спостережень.

Питання для обговорення.

1. *Які думки у вас виникали при огляді простору?*
2. *Що зацікавило й чому?*
3. *Що ви можете розповісти про людину яка тут працює?*
4. *Які відчуття у вас виникли?*

Вправа «Знайомство один з одним»

Мета: познайомити учасників один з одним.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Учасникам дається завдання намалювати свою кімнату чи своє місце в квартирі, а потім назвати себе і розказати про себе використовуючи малюнок.

Питання для обговорення:

1. *Як би ми прийшли до тебе додому, що б ми могли дізнатися про тебе розглядаючи твою кімнату?*

Вправа «Каракулі»

Мета: продовження знайомства, зняття емоційної напруги; дізнатися нову інформацію про себе.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується намалювати декілька ліній чи кругів на аркуші паперу і передати свій малюнок сусіду зліва. Той в свою чергу передає свій малюнок сусіду зліва. І так всі одночасно отримують чужі малюнки. Необхідно розгледіти в них певні образи і домалювати їх. І так повторювати до тих пір поки аркуш не повернеться до власника.

Потім всі по черзі демонструють отриманні образи.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося? Важко чи ні?*
2. *Які відчуття виникали?*

Вправа «Презентація»

Мета: ознайомити учасників з тренінговою програмою.

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення: Ведучий після знайомства та створення більш відкритої атмосфери в групі презентує учасникам програму тренінгового модулю.

Орієнтовний план розповіді:

1. Чим ми будемо займатися?
 - Ігри та вправи
 - Бесіди на цікаві для нас теми
 - Пізнання власної особистості через тексти та обговорення.
2. Яку користь для нас?
 - Краще пізнати самих себе, свої почуття та переживання, бажання
 - Уміння виражати свої почуття і бажання, щоб інші люди розуміли нас

- Більш успішно взаємодіяти з іншими людьми, краще розуміти, менше конфліктувати
- Ми просто весело й гарно проведемо час.

Ведучій може використовувати презентації та інфорграфіки. Дати можливість для питань та уточнень.

Вправа «Відлуння»

Мета: згуртування учасників групи, розвиток невербальних комунікативних навичок.

Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасники групи повторюють за ведучим рухи, які він задає (танці, гімнастика, міміка, голос). Ведучий може обирати ритм та інтенсивність проведення вправ.

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 2. «Я ХОЧУ/МОЖУ СПІЛКУВАТИСЯ»

Мета: розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи.

Час проведення: 90 хвилин.

Завдання «Привітання»

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий розповідає про план заняття та пропонує учасникам створити ритуали для привітання, який буде повторюватися кожного разу на початку заняття.

До уваги тренера!

Ритуал допомагають відчувати себе причетними до суспільної діяльності, до своєї групи. Для підлітків це особливо важливо, так як сприяє формування групової ідентичності як невід'ємної частини підліткового віку.

Пропонується всім разом придумати ритуал привітання групи й один одного. Приймаються всі пропозиції, які не будуть суперечити правилам групи.

Вправа «Повороти»

Мета: згуртування групи, розвиток невербальних комунікативних навичок.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники стають в шеренгу обличчям до ведучого. Потім заплющують очі і роблять декілька обертів навколо своєї осі, відкривають очі і запам'ятовують хто як стоїть. За командою ведучого їм треба стрибнути й повернутися на 90 чи 180 градусів. Завдання: вишукуватися в потилицю один одному, не розмовляючи, інтуїтивно намагатися зрозуміти один одного.

Питання для обговорення:

1. *Чи важко було вишукуватися?*
2. *Як ви розуміли в яку сторону повернеться партнер?*

Вправа «Домовимось»

Мета: створення партнерських відносин між учасниками групи.

Час проведення: 15 хвилин

Матеріали: папір, фломастери, коробка

Хід проведення: Учасникам роздають по 10 маленьких аркушів паперу, на кожному вони пишуть своє ім'я чи малюють свій символ. Після того як вони написали, складають аркуші вчетверо, щоб неможливо було побачити, що на них написано і складаються всі в коробку та перемішуються. Потім кожен на свій вибір бере 10 аркушів з коробки, не показуючи партнерам і розглядає їх.

Після цього перед учасниками ставиться наступне завдання: повернути аркуші зі своїми символами шляхом переговорів, обміну тощо. Час обмежений – 5 хвилин.

Питання для обговорення:

1. *Яку тактику ви використовували?*
2. *Наскільки важко було домовитися з партнером?*

До уваги тренера!

Під час виконання вправи слід підбадьорювати учасників і квати, повідомляючи скільки часу у них лишилося.

Вправа «Ось такі питання»

Мета: розвиток творчого мислення та вербальної комунікації.

Матеріали: папір, ручки, список питань відповідно до кількості підгруп.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення: Учасники об'єднуються в маленькі групи по 2-3 людини. Кожній підгрупі надається список питань, на які їм треба знайти відповіді протягом 10 хвилин.

Приблизний список питань:

- Яка кількість учасників групи має ім'я, що розпочинається на букву А?
- У скількох учасників є домашні тварини?
- Скільки в загальному карманів на одязі у ведучого?
- Скільки стільців у цьому приміщенні?
- Що написано на вивісці біля вашого під'їзду?
- Скільки будинків на самій довгій вулиці нашого міста?
- Скільки світильників у коридорі?
- Скільки учасників занходиться у групі?
- Скільки людей в групі надає перевагу джинсовому стилю?
- Скільки учасників в групі любить рок?

Питання для обговорення:

1. *Якими способами ви користувалися для отримання відповіді: отримана раніше інформація, опитування присутніх, підраховували самі?*
2. *Розподіляли питання в підгрупах чи працювали разом?*

Вправа «Зрозумій мене»

Мета: розвиток здібностей розуміти партнера невербальним способом.

Час проведення: 20 хвилин

Хід проведення: Група об'єднується в пари, кожна з яких послідовно працює в центрі кола. Один з партнерів за допомогою жестів та міміки «розповідає» партнеру про якусь ситуацію, яка з ним відбулася, другий повинен перекласти його повідомлення на вербальний рівень. Потім, перший слухає як партнер зрозумів його розповідь, оцінює наскільки правильними виявилися здогадки. Група спостерігає за виконанням завдання і кожен за бажанням може розповісти, що він зрозумів.

Питання для обговорення.

1. *Чи важко було передати повідомлення мімікою та жестами?*
2. *Чи важко було зрозуміти партнера?*
3. *Від чого залежало правильність розуміння?*
4. *Чи потрібно розуміти оточуючих по міміці та жестам?*
5. *Як ви почуваетесь коли вас зрозуміли чи не зрозуміли?*

Вправа «Переправа»

Мета: підвищення відповідальності за партнера, вміння вести контакт з гідністю.

Матеріали: декілька старих газет, пов'язка на очі.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. На підлозі з газет викладається переправа, з розривами, в безладі. Група об'єднується в пари. Одному з пари зав'язують очі – він буде веденим. Задача партнера – перевести його через переправу.

Питання для обговорення

1. *Чи відчували ви відповідальність за ведених?*
2. *Наскільки важко керувати рухами веденого?*
3. *Наскільки важко діяти за вказівками ведучого?*
4. *Якщо пара не проходила шлях, то які причини для цього були?*

Вправа. Завершення

Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 3. «Я ОСОБИСТІСТЬ»

Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Китайська рулетка»

Мета: налаштування на подальшу роботу, пізнання себе за допомогою тестових методик, можливість поглянути на себе з почуттям гумору.

Матеріали: підготовлений тест на всіх учасників групи.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується закінчити фрази.

Якщо я був би деревом, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би одягом, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би твариною, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би машиною, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би напоєм, то ...	...не хотів би бути....
Якщо я був би письменником, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би квіткою, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би іграшкою, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би кіногероєм, то...	...не хотів би бути....
Якщо я був би дорослим, то...	...не хотів би бути....

Інтерпретація тесту: то, ким би ви хотіли бути – це ви в майбутньому, ким чи чим не хотіли бути – такий в теперішньому (шутка).

Вправа «Подорож на мою планету»

Мета: поглиблення процесів саморозкриття, пізнання себе.

Матеріали: папір та фломастери, ватмани.

Час проведення: 35 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пояснює учасникам, які можливості дають подорожі: пізнати інші місця, переключитися від буденності, познайомитися з новими людьми та культурами... І продовжуючи розповідь пропонує учасникам створити по власному материку. Материк має містити ландшафт (гори, ріки тощо) та слід придумати його назву. Обов'язково слід прокласти шлях через весь материк відзначивши його початок та кінець.

Учасникам видається папір формату А4 з якого вони вирізають материк, якої завгодно форми.

Після того як всі зробили роботу, учасники презентують свою роботу та розміщують на ватман з зображенням землі.

Питання для обговорення

1. *На який материк я хотів би потрапити?*
2. *Як ви думаєте де знаходиться ця планета?*

Вправа «Коло волі»

Мета: пізнання себе за допомогою тестових методик, аналіз свої якостей.

Матеріали: підготовлений тест (Додаток 1) на всіх учасників групи.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Ведучий проводить бесіду про те, що таке сила волі та запитує учасників як вони розуміють це поняття. Потім слід обговорити якості які присутні воловій людині.

Коли учасники отримали тести, ведучий пропонує замалювати певну частину яку визначають учасники для себе, або зробити градацію кольором від темного до світлого.

Питання для обговорення

1. *Чи відповідають ваші уявлення про вольові якості отриманим даним?*
2. *Які якості розвинені достатньо, а над якими треба працювати?*

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 4. «Я ЖИВУ – Я РОЗВИВАЮСЬ»

Мета: поглиблення процесів саморозкриття та самопізнання, отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки та активізації особистісних ресурсів.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Тріо»

Мета: налаштування на подальшу роботу в групі, розкриття своїх якостей за допомогою групи, розвиток згуртованості.

Матеріали: три великі картоні коробки.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Запрошують трьох бажаючих. Вони стають один поряд один з одним. Той хто стоїть посередині ставить ноги в дві коробки. Стоячі поряд учасники також ставлять ноги в коробки: той хто зліва – опускає свою праву ногу в коробку з лівою ногою центрального учасника, а стоячий з права – ліву ногу поряд з правою ногою останнього. Задача для них перейти з одного кінця кімнати в інший.

Далі до завдання залучається наступна трійця. Якщо є достатня кількість коробок, то можна виконувати всім одночасно.

Питання для обговорення

1. *Чи вдалося вам співпраця?*
2. *Що давалося важко?Що легко?*

Вправа «Подорож до країни перевтілень»

Мета: аналіз своєї життєвої позиції, своєї ролі, обговорення відповідальності за своє життя та події в ньому.

Час проведення: 25 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується фантазія «Зелена галявина в лісі. Літо. Трава. Світить сонце. Тепло. Навколо зелений ліс. На цій галявині ти, сидячий в колі, хто чи що? Давайте спробуємо обрати, в кого чи в що кожен з нас міг би пограти». Учасники по черзі сповіщають, в кого вони перевтілюються. На другому етапі ролі розігруються, і далі обговорюються.

Питання для обговорення

1. *Ви задоволені обраною та прожитою в грі роллю?*
2. *Чи вдалося вплинути на події що відбувалися? Чи пройшли осторонь?*
3. *Які переживання відчули?*

Вправа «Розминка рук»

Мета: налаштування на подальшу роботу.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Розминка представляє собою розтирання, масаж рук. Проводиться до появи в пальцях поколювання та відчуття збільшення рук.

Вправа «Реклама»

Мета: розвиток навичок само презентації, розкриття позитивних сторін.

Матеріали: папір, фломастери, арт-матеріали.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Намалюйте рекламу самого себе та включіть туди короткий текст. Після того як учасники підготують роботи по черзі проводиться презентація з подальшим обговоренням групою.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося? Чому важко/легко?*
2. *Що означають символи на рекламі? тощо.*

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Домашнє завдання: намалюйте або створіть колаж на тему «таким я хочу бути». Дані роботи добре було б розвісити на стінах тренінгової кімнати та обговорити їх з іншими учасниками групи.

ЗАНЯТТЯ 5. «Я МАЮ ВНУТРІШНІ РЕСУРСИ»

Мета: допомога учасникам в розкритті своїх сильних сторін, актуалізація їх особистісних ресурсів.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Могутність»

Мета: актуалізація внутрішніх ресурсів.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: папір, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується завершити речення «Я можу...» (не менше 20 пропозицій). Виділіть, що можете тільки ви і деякі ваші знайомі. Зачитуються «могушки».

Ведучий починає роздуми про могутність людини залучаючи до неї учасників тренінгу.

Приблизний текст для ведучого

Як ви думаєте, що таке могутність? Так, це вміння. І чим більше їх у людини, тим він могутніший, тим більше він може, вміє щось робити, створювати, творити. Могутня людина – це сильна людина, і не завжди фізично. Сила цієї людини в тому, що вона багато чого вміє і розраховує на свої сили, не здається, не опускає руки, вона готова навчитися ще чомусь, якщо відчуває таку необхідність. Так будьте сильними та могутніми, вчіться створювати, творити, і прагніть завершити кожну розпочату справу.

Після цього надається учасникам ще 5 хвилин часу щоб завершити речення «Я зможу...».

Вправа «Яким я хочу бути» (обговорення домашнього завдання)

Мета: формування впевненості в собі, підвищення самооцінки.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасники по черзі презентують свої роботи.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося? Чому важко/легко?*
2. *Що означають символи на колажі? тощо.*

Вправа «Чужа думка»

Мета: формування адекватної самооцінки.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: папір, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується згадати значиму в їхньому житті людину. Головна, умова, що до думки цієї людини вони прислуховуються або звертаються за порадою у важких ситуаціях. Потім учасникам треба розповісти від імені цієї людини про себе.

Розповідь повинна буди приблизно така: «Мого друга звати...Ми з ним з знайомі вже...У нас були сварки з приводу....але дружба наша стала міцнішою тому що він змог...і т.д.». І так кожен учасник виступає з подібною розповіддю.

Питання для обговорення

1. *Чи важко говорити про себе від чужого імені?*
2. *Змінилося ставлення до своїх недоліків?*
3. *Змінилося ставлення до значимої людини?*

Вправа «Мій всесвіт»

Мета: формування впевненості в собі, підвищення самооцінки через активацію ресурсів.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується намалювати/скласти зіркову карту свого життя. На карті треба розмістити всі речі, що роблять кожного з нас унікальним. Це може бути:

- Мої здібності до....
- Мій улюблений одяг...
- Мої улюблені герої...
- Мої улюблені тварини...
- Моя улюблена музика...
- Моя улюблена гра...
- Мій улюблений колір...
- Мій кращий друг...
- Я знаю, що я зможу...
- Я впевнений в собі тому що...
- Люди, які є авторитетом для мене... тощо.

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Домашнє завдання: написати оду Лінощам, вихваляти її, писати тільки гарне й хороше і якомога більше.

ЗАНЯТТЯ 6. «МІЙ ДИВОВИЖНИЙ СВІТ ЕМОЦІЙ»

Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери.
Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Почуття»

Мета: занурення в світ почуттів.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: ручки та бланки з таблицею почуття на всю кількість учасників.

Хід проведення. Учасники записують назви почуттів та емоцій, які можуть пригадати. Той, хто напише найбільшу кількість зачитує, а інші шукають співпадіння.

Ведучій має роз'яснити різницю між почуттями, емоціями та емоційними станами. Учасники заповнюють таблицю з найбільш характерними станами, які відчували сьогодні (Додаток 2). Обрати місця, де виникають ці почуття та оцінити по десятибальній шкалі їхню інтенсивність.

Питання для обговорення

- 1. Як ви себе почували виконуючи це завдання?*
- 2. Чи впливають обставини на самопочуття людини?*

Вправа «Моя карта»

Мета: створення карти своїх почуттів, розвиток емоційної сфери.

Час проведення: 25 хвилин.

Матеріали: ватмани, скотч, олівці, фломастери.

Хід проведення. Учасникам пропонують намалювати самих себе на повний зріст, спереду та ззаду, а потім позначити, в яких частинах тіла вони відчувають місце знаходження почуттів.

Ведучим краще розмістити на фліпчарті весь перелік почуттів.

Питання для обговорення:

1. *Які відчуття виникали при даному завданні?*
2. *Чи впливали певні події в житті, на відображення їх на карті тіла?*

Тощо.

Вправа «Дзеркало»

Мета: знайомство з механізмами виникнення почуттів.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Один з учасників показує якусь гримасу сусіду. Той в свою чергу передражняє його і якомога точніше передає своєму сусіду. І так по колу, коли гримаса не повернеться до першого учасника. Таким чином передаються ще декілька емоцій.

Питання для обговорення

1. *Який механізм розпізнавання почуттів?*
2. *Які м'язи задіяні?*
3. *Чи бувають некорисні почуття? Почуття які шкодять?*
4. *Чи бувають почуття, що не шкодять?*

Вправа «Любов і гнів»

Мета: аналіз сприйняття власних почуттів.

Час проведення: 10 хвилин.

Матеріали: табличка з почуттями любов та гнів.

Хід проведення. Для аналізу пропонується два почуття: любов і гнів. Учасники працюють в парах, обговорюючи та заповнюючи таблицю.

Почуття	Користь	Шкода
ЛЮБОВ		
ГНІВ		

Результати обговорюються у великому колі.

Питання для обговорення

1. *Яка користь від почуття? Почуття, які шкодять?*
2. *Чи бувають почуття, що не шкодять?*
3. *Які життєві ситуації спричинили такі висновки?*

Вправа «Як управляти своїми почуттями»

Мета: усвідомлення необхідності управління своїми почуттями та емоціями.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. В групі проводиться обговорення як краще управляти своїми почуттями. Підлітки можуть поділитися власним досвідом. Потім ведучий має поставити загальне питання: «Якими якостями повинна володіти людина, щоб управляти своїми почуттями? (Самоаналіз, воля, стійкість до зовнішніх подразників)». Результатом дискусії має бути усвідомлення, що людина може й повинна управляти своїми емоціями.

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Домашнє завдання: намалюйте свої ранні спогади, що викликали сильні почуття.

ЗАНЯТТЯ 7. «Я РОЗУМІЮ СВОЇ ЕМОЦІЇ»

Мета: актуалізація досвіду та знань, які відносяться до емоційної сфери. Тренування вмінь виражати свій емоційний стан і розуміти його (заняття 2, продовження).

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Палітра почуттів»

Мета: занурення в світ почуттів.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: запис з спокійною розслаблюючою музикою, бланк (Додаток 3).

Хід проведення. Вправа проводиться при супроводі спокійної музики під яку ведучий зачитує текст.

Приблизний текст ведучого:

Уявіть собі веселку. Зараз ми будемо асоціювати свої почуття з кольорами веселки і аналізувати їх нібито розкладаючи на палітру як художник. Найголовніше запам'ятати свої відчуття.

Ви будете спокійно переміщатися по кімнаті і запам'ятовувати, що ви відчуваєте на лінії того чи іншого кольору.

Зазвичай веселка з'являється після дощу... коли повітря свіже і весь світ радіє сонцю. Уявімо собі червоний колір. дивіться на сяюче червоне повітря, вдихайте його аромати, можете доторкнутися до нього і відчути його чудовий аромат.

Продовжуйте переміщатися по кімнаті....і уявіть, що вся кімната наповнена помаранчевим повітрям. Ви можете вдихати його мандариновий аромат....

А тепер все навкруги стало жовтим...все світиться і наповнено сонцем... і ви купаєтесь в його промінцях....доторкніться до цього саява...

Колір знову змінюється... і тепер він схожий на весняні листочки....зелений....ми начебто потрапили у весну....відчуйте цей колір та аромат...

Дива продовжуються...і повітря заграло всіма відтінками блакитного кольору...доторкніться до кольору бездонного ранкового неба...насолоджуйтеся саявом цієї блакиті....

Повітря поступово згущується і поступово переходить в синій...колір моря...від якого неможливо відірвати очі...

Повітря перефарбувалося в фіолетовий....доторкніться до нього відчуйте його глибину та вечірню прохолоду...

А тепер уявіть як ви виходите з останнього кольору райдуги і бачите

колір, що наповнює нашу кімнату... Повільно та спокійно займайте свої місця... »

Після того, як учасники займають свої місця вони заповнюють бланки (Додаток 3).

Питання для обговорення

1. *Як ви себе відчували в різних кольорах?*
2. *Чи змінювався настрій від кольору?*
3. *Чи можна використовувати відчуття кольором у повсякденному житті?*

Вправа «Такі різні почуття»

Мета: усвідомлення різноманітності людських почуттів.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: м'яч.

Хід проведення. Учасники стають в коло, перекидають один одному м'яча і називають почуття. Ведучий записує їх на фліпчарті. Потім учасникам пропонується розділити їх на позитивні та негативні, і відмітити на дошці «+» та «-». Після цього розпочинається дискусія, які почуття потрібні людині, а які ні.

Питання для обговорення

1. *Необхідно переживати негативні почуття?*
2. *Що дають людині негативні почуття?*
3. *Чи можна взагалі ділити почуття на негативні та позитивні?*

Вправа «Я – джерело почуттів»

Мета: усвідомлення, що почуття залежать від його сприйняття оточуючого світу.

Час проведення: 20 хвилин.

Матеріали: бланки (Додаток 4).

Хід проведення. Учасникам пропонують згадати приємні та не дуже приємні ситуації в їхньому житті та як вони почували себе в цих ситуаціях. Потім учасникам пропонується відмітити ствердження в бланку (Додаток 4).

Заповнивши бланк учасники підраховують скільки у них відповідей «вірно» - «невірно», де вони звинувачують оточуючих. Після цього пропонується обговорити це в групі.

Питання для обговорення

1. *Чому ми перекладаємо відповідальність за свої почуття на оточуючих?*
2. *Чого ми хочемо цим досягти? Чого боїмося?*

Вправа «Наші почуття – наші вчинки»

Мета: усвідомлення залежності вчинків від емоційного стану і необхідності управляти своїми почуттями.

Час проведення: Бланк (Додаток 5).

Хід проведення. Ведучий дає визначення поняттям «емоції», «почуття», «емоційні стани». Потім учасникам пропонують заповнити таблицю, доповнивши почуття вчинками та думками.

Питання для обговорення

1. *Залежать вчинки від наших почуттів?*
2. *Чи треба контролювати почуття, якщо це може призвести до негативних наслідків?*
3. *Чи варто думати, аніж слідувати за емоціями?*
4. *Що треба зробити щоб вчасно зупинитися?*

Вправа «Заморожений»

Мета: розвиток навичок управління своїми прочуттями.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники діляться навпіл – одні будуть грати роль «заморожених», друга половина – «реаніматори».

Задача «заморожених» – завмерти і не реагувати на зовнішні подразники.

Задача «реаніматорів» – оживити «заморожених» не торкаючись руками, використовувати жести та міміку.

«Заморожений» вважається реанімованим, якщо він посміхнувся чи змінив позу.

Після виконання партнери міняються містами.

Питання для обговорення

1. *Чи важко зберігати незворушність?*
2. *Чи важко оживити «замороженого»?*

Вправа. Завершення

Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 8. «Я КЕРУЮ СОБОЮ»

Мета: усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, позитивних та негативних якостей; навчання розпізнанню своїх проблем і надходження способів їх вирішення, подолання труднощів, які заважають повноцінно самовиражатися.

Час проведення: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Всесвіт місце для лінощів»

Мета: розпізнання своїх проблем, що заважають досягти мети та обговорення шляхів їх подолання.

Час проведення: 25 хвилин.

Матеріали: Казка Д. Соколова «Лень-река» (Додаток 6)

Хід проведення. Учасники зачитують свої розповіді про лінощі, які вони отримали домашнім завданням. Потім читається казка та обговорюються всі твори.

Вправа «Подолання»

Мета: активізація ресурсів учасників.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пропонує учасникам обміркувати текст

Приблизний текст ведучого

Життя – це боротьба. Це ви чули багато разів. З цим можна не погоджуватися, спорити. Дійсно краще жити в мирі та злагоді з собою та оточуючими. Але життя часто ставить перед нами серйозні проблеми, створює перешкоди, які треба долати.

Згадайте про ті перешкоди, які вам прийшлося подолати останнім часом, потім знайдіть те спільне, що допомогло вам в цьому.

Всі учасники виказують свою думку, а ведучий акцентує увагу на способах подолання труднощів. Складається загальний список, що іменується «Подолання».

Питання для обговорення

1. *Чи можна використовувати ці способи в житті?*

Вправа «Дракон»

Мета: уособлення своїх проблем та їх подолання.

Час проведення: 30 хвилин.

Матеріали: папір, фломастери.

Хід проведення. Ведучий обговорює з учасниками фігуру Дракона (Змія Горинича), його життєву позицію, функцію і особливості і шляхи подолання в мультиках та казках. Потім акцентує увагу на тому, що кожен з нас має такого Дракона всередині. Завдання для учасників намалювати дракона.

Після того як Дракони намальовані учасникам пропонують скласти міні-казку «Як подолати свого дракона». Результати презентуються групі.

Вправа. Завершення

Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 9. «Я АНАЛІЗУЮ СЕБЕ ТА ВЛАСНЕ ЖИТТЯ»

Мета: розвиток навиків самоаналізу та здібностей адекватно приймати своя особистість.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Хто на що схожий»

Мета: розвиток навичок асоціативного мислення.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Доброволець виходить за двері. Група загадує одного учасника. Повернувшись в кімнату підліток повинен зрозуміти, кого обрала група і з цією метою задає питання:

- З якою порою року асоціюється ця людина?
- На яку тварину схожий?
- На рослину?
- З яким явищем природи асоціюється?
- З яким святом асоціюється?

Якщо «загаданий» розшифрований, він виходить за двері. Якщо ні, то можна задати питання на свій розсуд. Всі повинні побувати в ролі відгадувачого.

Питання для обговорення

1. *Кого найважче було відгадати, а кого легше чому?*

Вправа «Маски»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 40 хвилин.

Матеріали: старі журнали, ножиці, клей, арт-матеріали, папір.

Хід проведення. Ведучий починає розповідь про роль масок в житті людини, які бувають маски, чому люди їх носять і т.д.

Потім обговорюється художній фільм «Маска» і головними питання для обговорення є: від чого залежить вибір маски? Для чого люди носять маски?

Далі учасникам дають по три заготовки: контур обличчя з вирізаними очницями й ротом. І пропонують зробити три маски:

- Яким я себе знаю.
- Яким себе не знаю.
- Яким я хочу бути, щоб мене бачили інші.

Питання для обговорення

1. *Чи потрібні людям маски?*
2. *Чи важко визначите, те що ми ховаємо?*
3. *Чи допомагають маски жити?*

Вправа. Завершення

Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 10. «Я ВЧУСЯ РОЗУМІТИ ІНШИХ»

Мета: визначення особистісних цінностей, формування способів розуміти невербальну поведінку, підвищення впевненості в собі.

Час проведення: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Ранні спогади»

Мета: робота з емоційними станами; формування цінностей своїх переживань.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасники презентують домашнє завдання – малюнок на тему «Мої ранні спогади, що викликали яскраві переживання».

Вправа «Дім моєї душі»

Мета: робота з емоційними станами; формування цінностей своїх переживань

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: запис спокійної музики, папір, олівці.

Хід проведення. Під звуки музики учасникам пропонують уявити місце, розгледіти пейзаж навкруги. Потім уявно побудувати дім і запам'ятати всі деталі. І намалювати цей дім.

Питання для обговорення:

1. *Як ви себе почували?*
2. *Розкажіть про це місце? Чи присутні вам ці характеристики? Чи прагнете досягти?*

Вправа «Оптимісти й песимісти»

Мета: робота з цінностями.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники отримують завдання завершити фрази

- «Почувати себе щасливим добре, тому що....» (5 варіантів).
- «Почувати себе нещасним добре, тому що...» (5 варіантів).

Вправа «Ланцюжок»

Мета: розвиток швидкого мислення, сміливість виказувати свої думки, винахідливість та впевненість.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий називає ситуацію і питає «Що в цьому доброго?». Перший відповідає. ведучий питає наступного учасника «А що в цьому поганого?», у третього питають «Що в цьому поганого?» і так по колу.

Вихідна ситуація: «промочити ноги»

Промочити ноги – це ПОГАНО, тому що....

- ... можна захворіти.

Захворіти – це ДОБРЕ, тому що...

-не треба ходити до школи.

Не ходити в школу – це ПОГАНО, тому що...

-сумно бути дома.

Сидіти вдома – це добре, тому що...

- ...навчишся грати самотійно.

Гра самому – це ПОГАНО, тому що...

- ...відвикнеш від друзів.

Відвинути від друзів – це ДОБРЕ, тому що...

- ...коли я поїду на літо, я не буду сумувати та ін..

Ведучому слід безпомилково чергувати питання.

Вправа «Дерево»

Мета: робота з емоційними станами; розвиток навичок групової роботи.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам необхідно намалювати велике дерево. Кожен має малювати якусь частину на папері формату А4 не домовляючись між собою. Для перемовин можна використовувати тільки жести та міміку.

Під час роботи ведучий може розповісти учасникам, що являє собою символ дерева, його крона, стовбур тощо.

Після готові роботи викладаються в єдину картину.

Питання для обговорення

1. *Який ваш внесок в ціле?*

2. *В якій мірі ви сприймаєте свій внесок як частину цілого?*

Вправа. Завершення**Час проведення** 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми

ЗАНЯТТЯ 11. «Я ДРУЖНІЙ»

Мета: засвоєння навичок вирішення конфліктних ситуацій в міжособистісних відносинах.

Час проведення: 90 хвилин**Вправа «Привітання»****Мета:** створення доброзичливої атмосфери в групі.**Час проведення:** 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Близнюки»**Мета:** розвиток навичок співпраці.**Час проведення:** 10 хвилин.

Матеріали: 5 ватманів, 5 бинтів, 5 пов'язок на очі, 5 фломастерів (кількість матеріалів має відповідати кількості пар).

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари і сідають поряд. У партнерів прибинтовуються руки від ліктя до передпліччя, так щоб ліва рука сидячого справа була прибинтована до правої руки його сусіда зліва. Одному учаснику зав'язують очі після чого дають фломастер в прибинтовану руку. Перед парою розміщують лист паперу, на якому протягом 5 хвилин треба намалювати картину. «Зрячий» управляє процесом.

Через 5 хвилин партнери міняються ролями і продовжують малювати ту саму картину.

Завершивши пари демонструють свою творчість.

Питання для обговорення

1. Наскільки вдалася співпраця з партнером?
2. Як ви визначали ролі?
3. Що треба для вдалої співпраці?

Вправа «Безмовний крик»

Мета: розвиток самоконтролю та вміння позбавлятися від напруги в конфліктній ситуації.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: запис з медитативною музикою.

Хід проведення. Ведучий починає розповідь про конфліктні ситуації, а саме суб'єктивну сторону – почуття та переживання, що вирують всередині людини, в незалежності від поведінки в конфлікті, - затаєний гнів, депресія, відмова від взаємодії, виношування планів помсти тощо. І пропонує не консервувати негативні переживання, а позбавлятися від них. І пропонує провести медитацію під музику.

Текст ведучого

Заплющити очі і тричі глибоко вдихніть. Уявіть, що йдете в тихе й спокійне місце, де вам ніхто не заважатиме. Згадайте, тих хто вас злить і роздратовує. Уявіть собі, що твоє роздратування до цієї людини зростає і вона все більше і більше тебе злить. Визначиш сам коли твоє роздратування стане дуже сильним. Та людина теж повинна зрозуміти, що тебе роздратовувати більше не можна. Ти можеш прокричати що є сили, тільки про себе що в кімнаті ніхто не почув. Ти можеш прокричати йому «Достатньо! Зупинись! Зникни!»

Відкрий рот і кричи про себе так як тільки зможеш. В твоєму таємничому місті ти один і ніхто не може тебе почути.

А тепер знову згадай людину, що ускладнює тобі життя. Уяви, що ти не даєш цій людині якимось чином злити тебе. Придумай що ти можеш зробити.

А тепер відкривай очі, ти знову в цій кімнаті, де тебе переживають і підтримують.

По закінченню учасники ділять своїми успіхами над своїми почуттями.

Вправа «Штовхалки»

Мета: розвиток навичок конфліктних ситуацій.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари й стають один навпроти одного на відстані витягнутої руки. Руки підіймають на рівень плечей і опираються на долоні один одного. За вказівкою ведучого починають штовхати один одного долонями, тиснути, намагаючись здвинути з місця.

Питання для обговорення

1. *Які почуття ви відчували відносно партнера?*
2. *Хотілось вам перемогти любим шляхом?*
3. *Чи старалися ви уберегти партнера?*
4. *Якщо це була не ігрова ситуація, як би ви діяли?*
5. *Хто сильніше тиснув?*

Вправа «Головом'яч»

Мета: розвиток навичок співпраці у вирішенні конфліктів.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: повітряні кульки по кількості учасників.

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари. Стають один навпроти одного. Кладуть свої надуті кульки на підлогу між собою. Їхня задача підняти кульки на рівень живота та голови без допомоги рук і перенести кульку в протилежний кінець кімнати.

Питання для обговорення

1. *Як прийшли до рішення питання?*
2. *Чи відразу вдалося виконати задачу?*
3. *Які труднощі подолали?*
4. *Які почуття ви відчували відносно партнера?*

Вправа «Дискусія»

Мета: аналіз результатів проведених вправ

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. В групі проводиться дискусія по проведеним вправам на занятті по питанням «Чому ви навчилися?», «Чи можна це застосовувати в житті?»

Вправа «Весела гусениця»

Мета: досягнення стану емоційної рефлексії.

Час проведення: 10 хвилин.

Матеріали: повітряні кульки по кількості учасників.

Хід проведення. Учасники стають в колону один за одним і між спиною одного учасника і грудною кліткою іншого затискують кульку. Гусениця починає рухатися все швидше та швидше, роблячи повороти, а завдання учасників, щоб жодна кулька не впала й не лопнула.

Вправа. Завершення

Час проведення 5 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми

ЗАНЯТТЯ 12. «Я МАЮ СПІЛЬНУ МОВУ З СОБОЮ»

Мета: знайомство з внутрішньо особистісним конфліктом.

Час проведення: 90 хвилин.

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Доторкнутися до...»

Мета: емоційний розігрів.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується знайти в кімнаті торкнутися:

- Скляного

- Металевого
- Прозорого
- Теплого
- Червоного тощо.

Проводити з прискоренням.

Вправа «Хочу-можу»

Мета: визначення можливостей отримання бажаного.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: ручки й папір

Хід проведення. Учасники ділять лист паперу на три колонки **ХОЧУ**, **МОЖУ**, **НЕ МОЖУ**; і в кожен колонку записують свої бажання.

Потім аналізують які відчуття у них виникають відносно кожної колонки з почуттями. Як правило при аналізі третьої колонки виникають негативні переживання – невпевненість, нікчемність, агресія...такі почуття можуть бути свідченнями внутрішньособистісного конфлікту.

Вправа «ВОК»

Мета: знайомство з причинами виникнення внутрішньо особистісного конфлікту (ВОК).

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Ведучий сповіщає учасникам інформацію, про ВОК, який виникає коли бажання є, але його реалізації досягти не можеш. І в психіці людини виникає війна бажань, цілей та можливостей. Часто такі види конфліктів виникають на фоні особистісних установок «хочу але не можу», «хочу але не можна», «хочу але не маю можливості».

Таким чином людина стикається з ВОК, що може призвести до порушень в нервовій системі й захворюванням. Що робити зі своїми невиконаними бажаннями? Це питання ведучий виносить на загальне обговорення.

Вправа «Скелет у шафі»

Мета: формування вміння визнавати свою слабкість перед обставинами.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Ведучий описує метафору «скелета в шафі»: шафа як внутрішній наш світ, наші нездійснені бажання та почуття. Скелет є причиною, слабкістю ін.

Учасникам пропонується відрити для себе «дверцята» і побачити своїх «скелетів».

Питання для обговорення

1. *Що ви там знайшли?*
2. *Дізнавшись про свої слабкості ви стали сильніше?*

Вправа «Мої ресурси»

Мета: розвиток вмінь знаходити внутрішні й зовнішні ресурси для вирішення складних ситуацій.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується запропонувати свій варіант відповіді на питання «Як знайти вихід з ситуації не зациклюючись на проблемі?» Вправа проводиться методом мозкового штурму.

Потім пропонується згадати складні конфліктні ситуації і подумати як би ви зараз вирішили питання.

Вправа «Дорогоцінний подарунок»

Мета: розкриття особистісних ресурсів для вирішення складних ситуацій.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає свою розповідь роз'ясненням, що кожна людина має можливості й сили для вирішення свої проблем. Необхідно лише відволіктися від зовнішніх обставин та прислухатися до себе. Після цього проводиться медитація під час якої звучить музика.

Слова ведучого

Ви відчиняєте двері та опиняєтесь на поляні. Все залито яскравим сонячним світлом та наповнене яскравими фарбами, ви вдихаєте свіжі аромати трави та квітів, та милуєтесь високими деревами. Ви збираєтесь в подорож. Але щоб добратися туди куди ви хочете вам потрібен особливий транспорт – і ви підіймаєте голову й бачите літаючий килим, що направляється до вас. Ви

підходите до килима й сідаєте на нього. Килим підіймається і ви бачите як підіймаєтесь все вище й вище над землею. ви відчуваєте себе в безпеці, бо знаєте що не можете впасти. Ви наближаєтесь до гір, до найвищої вершини. Ви підлітаєте ближче , до печери. Стіни печери вкриті кристалами, схожими на дорогоцінні каміння, вони переливаються і сяють. Ви розумієте що це обитель провідника. І тут він з'являється з сундуком, в якому подарунок для вас. Провідник говорить , що зміст сундука є тим, чим ви володієте. Відкрив сундук ви бачите подарунок і розглядаєте його. Як тільки ви зрозумієте на що він схожий у вас буде встановлено зв'язок з вашими внутрішніми можливостями. Ви можете задати питання провіднику про подарунок... вам пора прощатися з провідником, подякуйте йому за подарунок. Але ви знаєте, що ви прощаетесь не на довго. Ви забираєте подарунок поклавши його в сундук і сідаєте на килим та відлітаєте. Килим приносить вас на місце, звідки й забрав....ви здійснили подорож в просторі й часі...поступово повертайтеся в кімнату.

Після вправи учасники діляться своїми враженнями про подорож. За бажанням вони можуть розповісти про подарунки та діалог з провідником.

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми

ЗАНЯТТЯ 13. «Я ТА МОЄ МАЙБУТНЄ»

Мета: вивчення сприйняття часу; актуалізація знань про своє майбутнє.

Час: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Час»

Мета: аналіз особистісного сприйняття часу.

Час проведення: 25 хвилин.

Матеріали: папір, музика, фломастери

Хід проведення. Учасникам пропонується поговорити про категорію часу і підібрати образи, які у них асоціюються з часом (ведучий може проговорити певні образи часу: втрачений, чистий, швидкий тощо.). Результатом має бути в кожного відповідь на питання: «Час який він для мене?». Коли всі визначилися пропонується наступний етап роботи – зобразити під музику основне враження або образи категорії «час».

Після цього презентуються роботи і обговорюються враження.

Вправа «Теперішнє є майбутнє»

Мета: уміння визначати свої цілі та досягати мети.

Час проведення: 35 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пропонує учасникам подумати про те, які події теперішнього формують наше майбутнє. Наголошує на тому, що якщо погляди на майбутнє розмиті та нечіткі, то й важко досягати мети, і здійснювати свої мрії. Щоб отримати результат своїх бажань необхідно чітко сформулювати цілі.

Ця проблема доторкнулася до багатьох людей. І тому перешкодою є відсутність твердої позиції у правильності своїх дій, нерозуміння навіщо це треба тощо. Деякі люди в загалі не можуть визначитися що їм взагалі треба і витрачають свою енергію на дрібниці. Деякі ставлять собі нереальні цілі, тобто досягти високих результатів одразу (мати життя голлівудської кінозірки). В такому дусі ведучий продовжує бесіду пояснюючи необхідність постановки точної цілі, щоб досягти бажаного результату і потім надає завдання учасникам. Написати на папері відповідь на питання «Чого я дійсно хочу». Пропонується писати всі відповіді що приходять на думку.

Потім відповіді аналізуються і виокремлюються на короткострокові та довгострокові. І далі пропонується учасникам подорож в часі, де вони потрапляють в майбутнє, де ці цілі всі здійснюються.

Питання для обговорення

1. *Як вам працювалося?*
2. *Чи хотіли ви щось змінити?*
3. *Чи задоволені ви результатом?*

Вправа «Портрет»

Мета: побачити своє я очами інших учасників.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасники об'єднуються в пари і в подальшому малюють портрет один одного. Але портрет має бути психологічного характеру – побудований на асоціаціях та відчуттях, передавати його внутрішній світ. Після завершення робиться галерея з портретів з обговоренням почуттів, що виникають в учасників від перегляду.

Вправа. Завершення

Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

ЗАНЯТТЯ 14. «Я СМІЛИВО КРОКУЮ ЖИТТЯМ»

Мета: закріплення уявлень учасників про себе, аналіз досвіду змін, збагачення свідомості позитивними образами особистості.

Час: 90 хвилин

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом

Вправа «Аплодисменти»

Мета: надання можливості відчути визнання оточуючих, зняття міжособистісних бар'єрів.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає текст, про те що самі незабутні та приємні моменти в житті зроблені просто так. Кожному учаснику по черзі пропонується вийти в центр кола, а всі інші нагороджують його оваціями, криками «Браво!». Кількість виходів в коло не обмежена.

Питання для обговорення

1. *Кому приємно було отримувати аплодисменти?*
2. *Кому не зручно і чому?*

Вправа «Жити, рости, змінюватися»

Мета: візуалізація змін, що відбуваються в житті, виокремлення позитивних сторін.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає розповідь про зміни в житті та природі, наскільки можна попередити чи ні і т.д. Потім пропонує заповнити учасникам карту з подальшим обговоренням результатів.

Карта «Жити - значить змінюватися»

Зміни в природі

Зима Літо

Зміни в людині

я – новонароджений я зараз

Вправа «Обговорення циклу занять»

Мета: аналіз проведеної роботи.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Ведучий починає обговорювати з учасниками теми всіх занять, запитує, що вони винесли з кожного заняття, які зміни відбулися в них. Підводячи підсумки ведучий наголошує на тому, що вони мандрували по своєму внутрішньому світу.

Вправа «Клумба, ліс, роща...»

Мета: аналіз особистісних змін в кожному учаснику, колективний аналіз, творча робота.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. Учасникам дається завдання намалювати себе та інших учасників групи у вигляді рослин на том чи іншому етапі розвитку.

При обговоренні ведучому слід звернути увагу на відчуття, пов'язані з уявним процесом росту.

Вправа «7 уявлень про впевненість»

Мета: перевірка закріплення у підлітків необхідного рівня обізнаності про асертивність.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: папір, ручки.

Хід проведення. Учасникам пропонується в письмовій формі дати відповіді на наступні запитання:

1. Я впевнений в собі тоді, коли
2. Я буду впевненим, якщо
3. Щоб стати впевненим, я
4. Щоб повністю стати впевненим, мені необхідно
5. Той, хто впевнений у собі ...
6. Впевненість – це ...
7. Людині заважає бути впевненою ...

Вправа «Привітання хочу вам подарувати»

Мета: позитивне завершення роботи в групі.

Час проведення: 15 хвилин.

Матеріали: папір, фломастери, ручки.

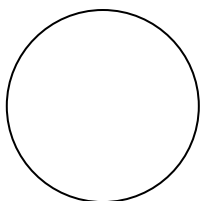
Хід проведення. Учасникам пропонується зобразити подарунок, який би вони хотіли подарувати напам'ять групі. На роботу їм дається 5 хвилин.

Після цього учасники діляться своїми враженнями про роботу в групах і презентують свої подарунки.

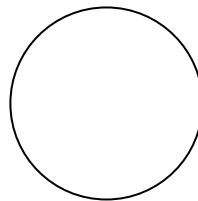
«Коло волі» (за Кунігель Т.В.)**ПІБ** _____**Вік** _____**Дата** _____**Інструкція**

1. Намалуйте коло (це 100% сили волі) і відмірте в ньому сектор, який відповідає вашій силі волі.
2. Підберіть кольори олівців, які ви вважаєте відповідають вашим вольовим якостям, і позначте сектори, що відповідають кількості цих якостей.
- 3.

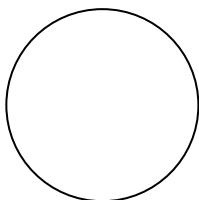
1.Рішучість



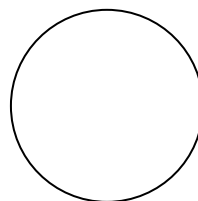
2. Наполегливість



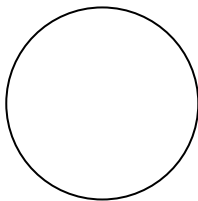
3. Сміливість



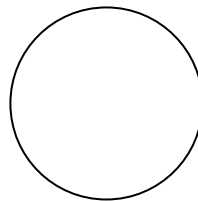
4. Самостійність



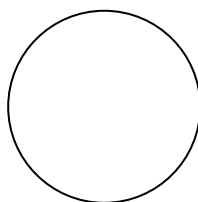
5. Цілеспрямованість



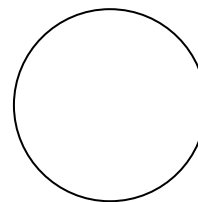
6. Ініціативність



7. Витримка



8. Дисциплінованість



Назви почуттів	Місця, де я відчуваю ці почуття					
	Дім	Вулиця	Школа	Нова компанія	Серед друзів	Інші місця
Зазвичай						
Радість						
Злість						
Зневіра						
Подив						
Цікавість						
Образа						
Страх						
Спокій						
Сьогодні						
Сум						
Страх						
Захват						
Цікавість						
Радість						
Заздрість						

Колір	Почуття, асоціації
Червоний	
Помаранчевий	
Жовтий	
Зелений	
Блакитний	
Синій	
Фіолетовий	

Ствердження	Вірно-невірно
1. Мій товариш мене злить, коли не стримує свого слова.	
2. Я злюсь, коли товариш не виконує обіцянок	
3. Батьки образили мене, не дозволивши піти на дискотеку	
4. Я образився на батьків, тому що вони не дозволили піти на дискотеку	
5. У тому, що я отримав двійку винен вчитель	
6. Я сам винний, що в мене двійка, треба було вчити матеріал	
7. Мене засмутив мій друг тим, що не запросив на вечірку	
8. Я засмучений, що не потрапив на вечірку	
9. Мене дратують мої однокласники	
10. Я роздратований, через те що не можу знайти спільну мову з однокласниками	

Почуття	Вчинки	Думки
Образа		
Гнів		
Відчай		
Радість		
Спокій		
Сум		
Засмучення		
Щастя		
Інтерес		
Задоволення		

ЛЕНЬ-РЕКА.

Д.Соколов

Кап, кап... Кап... Синь да тень, ночь да день, то ли снег, то ли дождь, коли век обождешь - там узнаешь...

Целый день среди стен, думать лень, кушать лень... Лень вставать, лень лежать, лень глаза открывать... Лень-река разлилась...

Ах, и раздолье на Лень-реке! Вдаль уплываю на челноке! Ширь така! Глубь така! Хо-ро-ша Лень-река! Ох, хороша!

Я на лодке плыву, весла волочатся. Хочу рыбу поймать большущую, жду, пока сама в лодку заплывет. Ловить-то лень! Но, однако, не плывет рыбина. Я размышляю: чего ж она ждет, в лодку не плывет? Думаю: борт высок. Взял топор, в борту дырку прорубил. Вода потекла. Лодка моя ниже, ниже, ну и на дно приплыла. Рыбы кругом - море. Ну не море, река. Только за хвосты хватай. Ну, мне хватать-то лень. Лежу и думаю: как мне рыбу-то наловить? Придумал. "Эй, - говорю, - рыбы! Как вам не лень плавать, плавниками да хвостами шевелить?" Рыбы забулькали, задумались. "И верно, - говорят, - лень!" Перестали они хвостами шевелить, стали на дно опускаться. И в лодку мою их нападало - целая гора. Тут я лежу, ленюсь, а кругом они лежат, ленятся, а иные-некоторые и на мне лениться пристроились: большие на пузе, мелкота в ладошках. "Ого, - думаю, - цельну лодку наловил, пора домой плыть". А как плыть: в лодке дыра, грести неохота? Придумал Лень-реку обмануть. И говорю ей: "Лень-матушка, ласкова касатушка! Приголубила ты меня и приют ила, а я ведь - стыдно сказать - не твоего поля ягода! Парень я работейного склада! По утрам я - раз - зарядку делаю! Потом - бывает, что и полчаса - читать учусь, и букв знаю немало десятков! А уж рисовать примусь - хоть изба гори, свое домалую! Ах, и стыдно мне в таком признаваться, но ведь..."

Не успел и выговорить, как Лень-река испугалась, возмутилась, и меня с лодкой ка-ак выплеснула! Не только на берег, а так наподдала, что до родного дома мы в минуту домчались!

Хороша Лень-река, привольна. А и дома хорошо. Рыбы у нас теперь всюду живут: мелкие вроде канареек, а на крупных мы как на лошадях катаемся.