

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0087

**АССЕРТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ ФОРМ  
И КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ**

© 2020

Author ID: 904242

SPIN: 4571-0762

**Медведева Снежанна Анатольевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры «Психология»*Севастопольский государственный университет**(299053, Россия, Севастополь, ул. Университетская д. 33, e-mail: snezhanna\_med@mail.ru)*

**Аннотация.** Проблема профессионально важных качеств психолога в настоящее время является достаточно актуальной и не до конца раскрытой. Очевидно, что при огромном перечне специальных способностей и ПВК психолога, преимущество могут иметь интегративные свойства личности, к которым относится асертивность. На базе разработанной автором модели асертивности психолога предложен диагностический комплекс дифференцированного изучения интегративных показателей асертивности по компонентам. В статье представлены результаты эмпирического исследования асертивности студентов-психологов в зависимости от психолого-педагогических факторов, способствующих ее развитию. Описаны показатели мотивационного, когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов асертивности. Приводятся результаты дифференцированной диагностики асертивности как интегративной характеристики личности. Рассмотрены отдельные компоненты асертивности у студентов разных курсов, разных возрастных групп и форм обучения. Показано, что уровень сформированности асертивности не определяется организационно-педагогическими характеристиками (курс, форма обучения и возраст студентов), но связан с развитием интернальности и профессиональной идентичности будущих психологов. Полученные результаты в целом раскрывают необходимость включения в содержание личностной подготовки будущих практических психологов специальной работы по развитию асертивности, в качестве наиболее благоприятного периода этой работы определены первые курсы.

**Ключевые слова:** асертивность, студенты, психологи, психолого-педагогические факторы асертивности, компоненты асертивности, курс обучения, форма обучения, возраст, интернальность, профессиональная идентичность, различия, развитие

**ACTIVITY OF PSYCHOLOGICAL STUDENTS OF DIFFERENT FORMS  
AND EDUCATION COURSES**

© 2020

**Medvedeva Snezhanna Anatolyevna**, candidate of psychological sciences,  
Associate Professor, Department of Psychology*Sevastopol State University**(299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya St. 33, e-mail: snezhanna\_med@mail.ru)*

**Abstract.** The problem of professionally important qualities of a psychologist is currently quite relevant and not fully disclosed. Obviously, with a huge list of psychologist's special abilities and PVCs, integrative personality traits, which include assertiveness, may have an advantage. Based on the psychologist's assertiveness model developed by the author, a diagnostic complex is proposed for the differentiated study of integrative indicators of assertiveness by components. There are the results of empirical research of students-psychologists assertiveness dependently on psychological pedagogical factors which are conducive to its development presented in the article. The indicators of motivational, cognitive, behavioral and emotional components of assertiveness are described. The results of a differentiated diagnosis of assertiveness as an integrative personality characteristic are presented. Certain components of assertiveness are examined among the students of different years of study, of different age and of different forms of study. It is shown that the level of formation of assertiveness is not determined by organizational and pedagogical characteristics (course, form of study and age of students), but is associated with the development of internality and professional identity of future psychologists. The results obtained generally reveal the need to include in the content of personal training of future practical psychologists special work on the development of assertiveness, the first courses are identified as the most favorable period of this work.

**Keywords:** assertiveness, students, psychologists, psychological pedagogical factors of assertiveness, components of assertiveness, curriculum, form of training, age, internality, professional identity, differences, development

**ВВЕДЕНИЕ.**

Направленность профессии психолога на оказание психологической помощи другим людям предусматривает, что основным инструментом его деятельности, кроме тестов и специальных психологических технологий, должна выступать его собственная личность: самооценка, ценности, образ себя, профессиональные качества и многое другое. Поэтому особое внимание в процессе обучения в вузе должно уделяться развитию профессионально важных качеств будущего психолога, полный перечень которых насчитывает более ста, что обуславливает выбор комплексных качеств, интегративных характеристик личности [1; 2]. Одним из таких качеств, на наш взгляд, является асертивность, которая тесно связана с такими профессионально важными качествами практического психолога, как эмоциональная стабильность, уверенность, высокий уровень самоконтроля и предполагает способность психолога к взаимопониманию и сотрудничеству с клиентом, а не манипулирование им, которое, к сожалению, встречается на практике [3;4]. Асертивность будущего психолога

обеспечивает профессиональное общение специалиста с клиентом на подлинно гуманистической основе, когда отбрасывается манипуляция, жестокость и агрессия по отношению к другому [5]. В основе такого общения – взаимное уважение, доброжелательная настойчивость, вежливая требовательность и ориентация на партнера как равноправного субъекта общения.

Рассматривая асертивность как основу для формирования и развития профессионально важных качеств практического психолога, следует выделить основные компоненты в структуре данного качества: мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный [6]. Мотивационный компонент асертивности заключается в осознании асертивности как ценности, что характеризуется устойчивым стремлением отстаивать свои права, учитывая права клиента, желанием ему помочь, ориентацией на общение с клиентом в русле гуманистически-экзистенциального подхода. Выделенные показатели мотивационного компонента асертивности являются достаточно важными проявлениями гуманистической и экзистенциальной направленности личности практического

ского психолога, которые, как отмечает Т.М. Данилова [7], способствуют успешной профессиональной деятельности психолога.

Когнитивная составляющая асертивности связана с осведомленностью относительно содержания и проявлений асертивного поведения, знанием его отличий от пассивного и агрессивного поведения; пониманием личных прав, своих желаний и возможностей. Асертивная личность имеет высокий уровень самопринятия и самоуважения, положительное отношение к выбранной профессии. Поведенческий компонент асертивности проявляется в независимости, ответственности, настойчивости, определенной готовности к риску (асертивные свойства) и владении асертивной стратегией решения ситуаций. Отметим, что для практического психолога при этом важно проявление общительности, искренности и дипломатичности в межличностных отношениях. Выделенные показатели асертивности психолога представляют собой совокупность умений и навыков, позволяющих реализовать асертивное поведение в профессиональной деятельности.

Для асертивного человека в эмоциональной сфере характерным является уравновешенность, понимание эмоционального состояния другого, способность успокоить агрессивные чувства и ослабить стресс. Для практического психолога выделенные показатели трансформируются в эмоционально контролируемое соблюдение правил этически допустимого общения, развитую способность к эмпатии [6].

Анализ проблемы диагностики уровня сформированности асертивности позволил выделить ряд затруднений, связанных с выявлением актуального уровня развития асертивности. В этом плане были определены следующие причины, влияющие на достоверность конечных результатов исследования: отсутствие четких критериев и показателей развития асертивности, валидных диагностических методик в психологической литературе. В связи с этим также решались задачи с определением этапа профессионального становления будущего специалиста, максимально сензитивного к развитию асертивности, выбором организационно-педагогических характеристик; подбором адекватного задачам исследования психодиагностического инструментария.

#### МЕТОДОЛОГИЯ.

В исследовании приняли участие 210 студентов-психологов 1-4 года дневной и заочной форм обучения. Возрастной состав выборки представлен следующим образом: студенты в возрасте 17-18 лет – 28%, 19-21 год – 26,7%; 22-31 – 22,9 %, свыше 31 года – 22,4 % исследуемых.

Таблица 1 – Диагностический комплекс исследования

Компоненты модели асертивности	Эмпирические показатели	Методики исследования
Мотивационный	Профессиональная направленность личности	Опросник ДНЛПП Даниловой Т.Н.
Когнитивный	Интеллектуальные факторы Отношение к себе Профессиональная идентификация	16PF опросника Р.Кеттелла (блок «интеллектуальные особенности») Методика «Кто Я?» Кун Мак-Портленд
Операционно-регулятивный	Коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия Стратегия поведения Решение ситуаций	16PF опросник Р.Кеттелла (вариант С), методика С. Хобфолла Авторская разработка
Эмоциональный	Эмоционально-волевые особенности Эмпатия	16PF опросник Р.Кеттелла (вариант С) Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.Бойко

В исследовании был использован психодиагностический комплекс методик (табл.1), а также методика УСК Дж Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда. Для оценки различий был использован критерий  $\chi^2$  – критерий Пирсона.

А также были выделены следующие основные характеристики, которые, на наш взгляд, больше всего влияют на особенность развития асертивности в период обучения в вузе: 1. Организационно-педагогические – а) курс обучения как ступень профессионального развития будущего специалиста; б) возраст; в) форма обучения (дневная или заочная). 2. Психологические факторы – профессиональная идентичность и локус контроля.

**РЕЗУЛЬТАТЫ.** Анализ результатов нашего эмпирического исследования показал, что у студентов-психологов преобладающим является недостаточный уровень развития асертивности – уровень ниже среднего (80% испытуемых). Относительно организационно-педагогических факторов, установлены особенности проявления асертивности в зависимости от курса как этапа профессионального становления студентов (табл.2).

Таблица 2 – Распределение испытуемых (в %) по уровням развития асертивности в зависимости от курса обучения

Курс обучения	Уровни развития асертивности			
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего
1 курс	0	8,4	16,0	0
2 курс	19,4	74,2	3,2	3,2
3 курс	0	83,0	14,9	2,1
4 курс	1,7	76,6	20,0	1,7

Анализ данных, представленных в табл. 2, доказывает, что различия в распределении результатов изучения асертивности здесь достаточно ярко выражены. Статистический анализ показал достоверность выявленных различий ( $p < 0,01$ ). Такие результаты могут определять возможность организации формирующей работы по развитию асертивности в любой период обучения студентов в вузе, однако выраженные низкие значения уровня развития асертивности на втором курсе (19,4% студентов второго курса имеют низкий уровень асертивности) свидетельствуют о необходимости такой работы в первые годы обучения.

Полученные результаты, на наш взгляд, отражают специфику профессионального развития студентов-психологов, связанную с первыми разочарованием и поиском новых личностных смыслов в обучении (по описанию условных этапов профессионального развития психологов М.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжниковой) [8, С. 415-417]).

На уровне тенденции установлены возрастные особенности проявления асертивности: у более старших студентов уровень асертивности ниже. Так, самые высокие показатели развития асертивности (средний уровень – у 25%, выше среднего – у 4,2% испытуемых) у студентов возрастной группы от 22 до 31 года, низкий уровень развития асертивности у этих студентов практически отсутствует. Недостаточный уровень развития асертивности в наибольшем объеме (93,6% студентов) представлено в группе испытуемых старше 31 года.

Кроме того, на уровне тенденции установлены особенности проявления асертивности в зависимости от формы обучения: студенты заочной формы обучения имеют более высокий уровень развития асертивности (нет студентов с низким уровнем; 83,1% обладают уровнем ниже среднего; 15% – средним; 1,9% – выше среднего), чем студенты стационара (6,8% студентов с низким уровнем; 76,7% – ниже среднего; 14,6% – средний; 1,9% – выше среднего). Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что студенты, которые учатся заочно, более осознанно подходят к выбору профессии, некоторые получают второе образование, они, как правило, уже работают, у них больше жизненного опыта в отличие от студентов дневной формы обучения.

Таким образом, полученные результаты могут свидетельствовать о том, что уровень развития асертивности

в целом не определяется выделенными организационно-педагогическими факторами, однако выявленные различия подтверждают целесообразность проведения более детального анализа составляющих асертивности, а не только её общего уровня.

Относительно особенностей развития когнитивного компонента асертивности, результаты исследования свидетельствуют о наличии только положительного влияния периода обучения на развитие когнитивного компонента асертивности (рис. 1).



Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровням развития когнитивного компонента асертивности в зависимости от курса обучения (в % от общего числа студентов курса)

Так, среди четверокурсников выявлено наименьшее количество студентов с низким уровнем (8,4% испытуемых) и наибольшее количество с высоким уровнем (13,3% испытуемых) развития когнитивного компонента асертивности ( $p < 0,05$ ). Студенты старших курсов более осведомлены относительно содержания и проявлений асертивного поведения, его отличий от пассивного и агрессивного поведения, более четко понимают личные права, свои желания и возможности, имеют достаточно высокий уровень самопринятия и самоуважения.

Анализ данных, представленных на рис.2, позволяет сделать вывод о наличии значимых различий в уровнях развития мотивационного компонента асертивности по курсам обучения (результат статистической обработки:  $p = 0,002 < 0,01$ ).

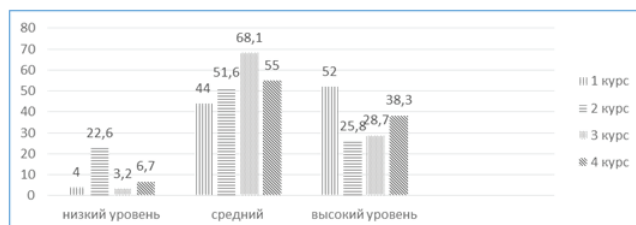


Рисунок 2 – Распределение будущих психологов по уровням развития мотивационного компонента асертивности в зависимости от курса обучения (в %)

По данным, представленным на рис.2, прослеживается явное преобладание высокого уровня развития мотивационного компонента (что соответствует гуманистической направленности личности) у студентов 1 курса (высокий уровень – у 52,0% испытуемых), и не столь значительное преобладание высокого уровня у студентов 4 курса (38,3 %). Такие результаты вполне могут быть связаны с идеализацией представлений студентов о будущей профессии на начальном этапе обучения [3, С.270-271] и их изменением в дальнейшем. Ярко отличаются по уровню развития мотивационного компонента асертивности студенты 2 курса: здесь выявлено наибольшее количество студентов с низким уровнем (22,6%). Однако, причиной такого распределения результатов, на наш взгляд, может быть отсутствие специальной работы по развитию профессионально-личностного потенциала в начальный период обучения (вторая половина первого года обучения – второй курс). Наиболее значимые различия в зависимости от формы

обучения выявлено у студентов с низким уровнем мотивационного компонента асертивности, что проявляется в эгоцентричной направленности личности (среди студентов заочной формы обучения таких обучающихся 1,9%, очной формы обучения – 12,6%). Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов дневной формы обучения более выражено стремление отстаивать свои права, несмотря на права клиента, они более ориентированы на общение с клиентом на основе эгоистических потребностей. Такие результаты могут быть объяснены тем, что студенты заочной формы обучения, которые, как правило, являются работающими людьми, более осознанно подходят к выбору профессии и более активны в профессиональной позиции по асертивности в будущей работе практического психолога [9].

Сравнительный анализ результатов исследования поведенческого компонента асертивности показал, что значимых различий в степени выражения данного компонента по возрасту, курсу и форме обучения не выявлено ( $p = 0,872$ ,  $p = 0,645$  и  $p = 0,999$  соответственно), что характеризует относительно высокую гомогенность общей выборки по выбранному параметру. Умение и навыки, позволяющие проявлять асертивное поведение во взаимодействии с клиентом в будущей профессиональной деятельности у студентов разных курсов, разного возраста и формы обучения одинаково слабо сформировано.

Данный вывод подтверждают результаты факторного анализа результатов методики С. Хобфолла, направленной на выявление основных стратегий поведения будущих психологов в сложных ситуациях взаимодействия. По результатам факторного анализа данных, полученных по методике С. Хобфолла выявлено три группы студентов, проявляющих различные стратегии поведения в напряженных ситуациях: 1) преимущественно ориентированы на асертивное поведение (31,7% общей дисперсии); 2) ориентированы на косвенные действия асоциального толка (19,7% общей дисперсии); 3) ориентированы на избегание или агрессивность (13% общей дисперсии).

Результаты изучения эмоционального компонента асертивности по показателям эмпатии и развитию эмоциональных свойств были распределены следующим образом: у 8,2% исследуемых констатируется низкий уровень, у 48,4% исследуемых – заниженный, у 39,3% – средний уровень развития эмпатических способностей. Преобладающий уровень развития эмоциональных свойств – средний. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства студентов принятие другого человека как эмоциональный показатель асертивности развито недостаточно высоко. Относительно организационно-педагогических факторов было определено, что у более старших студентов более высокий уровень развития эмоционального компонента асертивности.

Как показал теоретический анализ литературы, локус контроля может быть фактором, влияющим на развитие асертивности. Результаты изучения интернальности (по методике УСК) показали, что в изучаемой выборке преобладает средний уровень развития данного качества (66,2% испытуемых). Экстернальный (внешний) тип локуса контроля, характеризующий низкий уровень развития интернальности, представлен в меньшей степени (20,5% испытуемых). Внешний локус контроля проявляется в сфере общения с окружающими тревожностью, подозрительностью, конформностью и агрессивностью, а при выполнении деятельности – неуравновешенностью, неуверенностью в собственных способностях и желанием отложить реализацию своих планов [10]. Такие результаты характеризуют примерно пятую часть исследуемой выборки.

Высокий уровень развития интернальности, характеризующий преобладание внутреннего (интернального) локуса контроля, выявлен в 13,3% испытуемых. Внутренний локус контроля характеризует более уве-



ренных в себе и уравновешенных людей, склонных к самоанализу и последовательного достижения поставленной цели. Однако очень высокий уровень развития интернальности, как считают ученые, не является оптимальным, поскольку может привести к чрезмерному самоуглублению, интровертированности, самоизоляции [5].

Для большей части выборки (66,2% студентов) характерна сбалансированность локус контроля в значимых жизненных ситуациях, то есть средний уровень развития интернальности, что является оптимальным показателем взаимосвязи отношения к себе и к окружающему миру и достаточным для развития асертивности.

Оценка того, насколько студент определяет себя психологом как проявление развития профессиональной идентификации, является также достаточно важным фактором профессионального становления личности психолога [11]. Анализ данных по методике «Кто Я?» позволил установить, что в исследуемой выборке преобладает низкий уровень развития профессиональной идентичности. Такие результаты могут свидетельствовать о недостаточном осознании и понимании студентами образа профессионального «Я», принятии себя в профессии, управлении своим профессиональным развитием, что актуализирует проблему формирования профессиональной идентичности специалистов на этапе обучения в вузе. Л.Б. Шнейдер, исследуя профессиональную идентичность практических психологов, приходит к выводу, что студент с развитой профессиональной идентичностью проявляет обоснованный оптимизм по поводу своих потенциальных успехов в будущем, уверен в своей профессиональной компетентности, готов брать на себя ту или иную ответственность за профессиональные проблемные ситуации, проявляет уважение к личности другого, с гордостью принимает похвалу и не реагирует болезненно на критику [12]. С помощью дисперсионного анализа была установлена связь уровня асертивности и уровня профессиональной идентичности ( $p < 0,05$ ), что свидетельствует о значимости такого фактора, как принятие и видение себя в будущей профессии, в формировании асертивности психолога. Анализ данных исследования профессиональной идентичности на разных курсах обучения позволил выявить наличие определенной положительной тенденции по увеличению количества студентов старших курсов с высоким уровнем профидентичности. Различия в распределении результатов изучения профессиональной идентичности в зависимости от курса обучения студента-психолога могут быть объяснены естественным процессом профессионального становления личности специалиста на этапе обучения в вузе (увеличение общего объема знаний по психологии, формирование более четких представлений о будущей профессии, развитие профессиональной позиции будущего специалиста, развитие рефлексии на будущую профессиональную деятельность) [11;12].

Таким образом, выделенные особенности проявления асертивности могут свидетельствовать о том, что значительные затруднения в ее развитии у студентов-психологов могут быть обусловлены в основном отсутствием в содержании личностной подготовки будущих практических психологов специальной работы по развитию асертивности.

#### ВЫВОДЫ

1. Важную роль в профессиональном становлении будущего психолога играет становление его личности. Для будущего психолога-практика этот процесс предполагает открытость к изменениям, философское и творческое отношение к жизни, поиск ее смысла и принятия ответственности за его совершения и самовыражения в нем, развитие профессионально важных качеств, среди которых можно выделить асертивность.

2. Учитывая специфику профессионального становления личности на этапе обучения в вузе, были выделены следующие психолого-педагогические факторы раз-

вития асертивности будущих психологов: возраст, курс обучения и форма обучения студентов, интернальность и сформированность профессиональной идентичности.

3. Установлено, что студенты старших курсов имеют более высокий уровень асертивности, чем студенты младших курсов. В то же время, с увеличением продолжительности обучения повышается уровень развития когнитивного и эмоционального компонентов асертивности и падает уровень мотивационного. В результате уровень развития асертивности будущих психологов даже на последнем этапе обучения не является достаточным.

4. Установлено (на уровне тенденции), что студенты, обучающиеся заочно, имеют более высокий уровень развития асертивности. Особенно четко эти различия выявляются по уровню развития мотивационной составляющей: более высокий уровень развития мотивационного компонента асертивности представлен у студентов заочной формы, чем у студентов дневной формы обучения ( $p < 0,01$ ).

5. Установлена статистически значимая связь ( $p < 0,05$ ) между асертивностью, интернальностью и профессиональной идентичностью студентов-психологов, то есть у студентов с более высоким уровнем интернальности и профессиональной идентичности – более высокий уровень асертивности.

6. Недостаточный уровень проявления асертивности свидетельствует о необходимости включения в содержание личностной подготовки будущих практических психологов специальной работы будущих специалистов в направлении развития асертивности. Выделенные особенности проявления асертивности могут свидетельствовать о том, что оптимальным периодом ее развития при подготовке психологов могут быть первые годы обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Варфоломеева О. В. Профессиональное становление психолога-психотерапевта : [монография] / О. В. Варфоломеева. – К. : ГП «Информационно-аналитическое агентство», 2008. – 428с.
2. Кораблина Е.П. Профессия психолог-консультант : [монография] / Е. П. Кораблина / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. – 115с
3. Бишоп С. Тренинг асертивности / Сью Бишоп ; [пер. с англ. А. Маслова]. – СПб. : Питер, 2001. – 203 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
4. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб., 2003. – 672 с.
5. Фурманов И. А. Агрессия и насилие : диагностика, профилактика и коррекция / Фурманов И. А. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с
6. Медведева С.А. Асертивность в структуре профессионально важных качеств психолога / Психология третьего тысячелетия : II Международная научно-практическая конференция : сборник материалов / под общ.ред. Б. Г. Мещерякова. — Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2015. – С.245-249.
7. Данилова Т. Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т. Н. Данилова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 41–44.
8. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
9. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
10. Хижняк О. В. Локус контролю у становленні особистості захисника країни / О. В. Хижняк // Наука і освіта. – 2009. – № 1–2. – С. 135–137.
11. Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник МГУ. – 2005. – № 2. – С. 7–16. – (Серия 14 : Психология)
12. Шнейдер, Л. Б. Психология идентичности : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Л. Б. Шнейдер. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 328 с.

Статья поступила в редакцию 23.03.2020

Статья принята к публикации 27.08.2020