

АСЕРТИВНІСТЬ НАСТАВНИКА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Актуальність дослідження взаємодії наставників і студентів у педагогічному процесі військового інституту зумовлюється необхідністю оптимізувати процес підготовки майбутніх офіцерів як захисників країни.

Об'єктом статті став педагогічний процес військового інституту, предметом – асертивність викладача у процесі сприяння становленню громадянськості майбутніх офіцерів.

Мета статті – розкрити значення асертивності наставників молоді у військовому інституті як якості, що впливає на взаємовідносини з студентами у педагогічному процесі.

Асертивна поведінка (від англ. assert – утверджувати, відстоювати) – це така стратегія поведінки, яка передбачає здатність людини відстоювати свої інтереси і добиватися своїх цілей, не зневажаючи інтересів інших людей. Така поведінка спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації інтересів суб'єктів в їх спільній взаємодії заради загальної мети. Асертивність – це уважне і поважне ставлення як до себе так і до колег, і до студентів. Така поведінка в цілому попереджує виникнення конфліктів, а в проблемній ситуації допомагає знайти вихід. Асертивна поведінка може бути спонтанною, так і свідомою у діяльності суб'єкта по досягненню бажаної мети. Асертивність передбачає здатність людини впровадити в життя власну точку зору, не порушуючи моральної гідності іншої людини. Вона передбачає оптимальне реагування на критику та вміння коректно, але безкомпромісно визначитись та говорити іншим "ні", відмовлятися від дії якщо цього вимагають причини.

Асертивна людина вміє представляти свою думку, власні потреби, бажання, презентувати себе як особистість; відмовляти природно, обгрунтовано, не ображаючи почуттів людини; прийняти оцінку – як критику, так і похвалу: бути відвертою, але мудрою і ненав'язливою, не порушувати прав і комфорту інших людей; при збереженні власних – не поводитися агресивно. Асертивність передбачає автентичність коли людина не вдає з себе того ким вона не є; вміє бути гнучкою в поведінці; бути свідомою себе (розуміти свої недоліки, хорошу сторону, знати думки інших про себе); чутливо ставитися до потреб інших людей.

Асертивна людини при її громадянській спрямованості і чіткій меті набуває вміння контролювати свої емоції, не піддаватися маніпуляціям й емоційно-вольовому тиску інших осіб. Асертивність представляє вміння реалізувати визначену мету попри негативні тиски з боку оточення, дбайливість про власні інтереси при одночасному врахуванні інтересів інших людей, їх емоцій і прагнень.

Асертивність наставника військового інституту – приклад студенту в тому як потрібно ставитися до інших людей щоб не занадто приховувати і не вип'ячувати їх зайвим чином.

Асертивні стратегії поведінки вимірювались нами за допомогою опитувальника С. Хобфолла, що передбачає виявлення 9 моделей поведінки у складних ситуаціях взаємодії: асертивні дії, вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки, обережні дії, імпульсивні дії, уникання, маніпулятивні дії, асоціальні та агресивні дії. Асертивні дії є моделлю бажаної поведінки, що сприяє подоланню складних ситуацій, забезпечуючи особистісний і, певною мірою, професійний розвиток особистості у військовому інституті.

Перший фактор (30 % сумарної дисперсії), до якого увійшли такі стратегії, як "уникнення", "агресивні дії", "непрямі дії", був проінтерпретований як "Уникнення або агресивність". Поєднання стратегій уникнення та агресивності поведінки пояснюються проявом цих стратегій залежно від ситуації взаємодії. Результати спостереження за цими наставниками і їх опитування засвідчили, що дані наставники схильні переважно виявляти агресивність у ситуаціях взаємодії зі студентами і уникнення – у взаємодії з власним керівництвом. Такий факт ситуативної зумовленості проявів особистості, до речі, цілком узгоджується з положенням когнітивно-афективної теорії У. Мішела [6] та дослідженнями керівного складу в галузі освіти О.І.Бондарчук [1, 2].

До другого фактору (19,6 % дисперсії) увійшли такі стратегії, як "асертивні дії" і дії громадянської спрямованості, що дало підстави інтерпретувати його як "асертивно-громадянські стратегії поведінки". Третій фактор (16 % дисперсії) був названий нами "Імпульсивність", оскільки до нього увійшли такі показники, як "імпульсивні дії", "вступ у соціальний контакт" і "обережні дії".

На основі даних факторного аналізу було проведено кластерний аналіз, за результатами якого виокремлено 4 кластери, що представляли різні групи наставників залежно від стратегій поведінки в складних ситуаціях. Лише 27,0 % досліджуваних переважно орієнтовані на асертивні стратегії поведінки, що мають громадянську спрямованість у сприянні формуванню майбутнього захисника країни, їх успішній діяльності. Значна кількість наставників (43 % досліджуваних) орієнтовані на обережні стратегії поведінки, пошук соціальної підтримки. Привертає увагу, що 12 % досліджуваних наставників орієнтовані на уникнення або агресивність на безпосередню дію подолання (16%).

При цьому встановлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) між групами наставників з різними стратегіями поведінки у взаємодії у зв'язку зі стажем діяльності. Зі збільшенням стажу педагогічної діяльності збільшується кількість "обережних" наставників, орієнтованих на соціальний контакт та підтримку і кількість керівників з переважно асертивними стратегіями поведінки громадянської спрямованості.

Подібну тенденцію було встановлено і щодо віку наставників управлінців. Так, серед наставників, що мають вік понад 50 років, практично не зустрічаються особи з асертивними стратегіями поведінки, натомість, як кількість "обережних" наставників, орієнтованих на соціальний контакт – 32 % віком до 35 років і до 67 % досліджуваних віком понад 50 років.

Цікаві відмінності в стратегіях поведінки в складних ситуаціях було встановлено залежно від статі.

Так, виявлено, що частина жінок-наставниць в такій же мірі орієнтовані на асертивні стратегії поведінки громадянської спрямованості, як і чоловіки (19 % і 17 % досліджуваних відповідно); орієнтовані на уникнення (в ситуації взаємодії з командуванням) або агресивність (у взаємодії з студентами), як і чоловіки-наставники (21,4 % і 9 %

відповідно). Серед чоловіків виявилось дещо більше "обережних", орієнтованих на соціальний контакт (49 % чоловіків проти 39 % жінок-наставниць), тоді як для жінок вираженою є імпульсивність (25%).

Щодо типу закладу, статистично значущих відмінностей між групами студентів з різними стратегіями поведінки виявлено не було, хоча результати дослідження дозволяють зробити висновок, що наставники ВНЗ IV рівня акредитації дещо більш схильні до переважно асертивних стратегій поведінки, ніж наставники ВНЗ III рівня акредитації (26 % і 17 % відповідно), в той час як останні більше орієнтовані на обережність і соціальний контакт (34 % і 45 % відповідно).

Наступним кроком емпіричного дослідження стало визначення особливостей виснаження наставників як прояву професійної деформації особистості в емоційно-вольовій сфері.

Слід зазначити, що існує термін "вигорання", що у найбільш загальному вигляді розглядається як довготривала стресова ситуація або синдром, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. У зв'язку з цим, синдром часто називають "професійне вигорання" і розглядають явище в аспекті особистісної деформації професіоналів, які працюють в емоційно навантаженій атмосфері.

Трьохкомпонентною моделлю К. Маслач і С. Джексона виокремлюють такі складові синдрому: знижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення), деформацію стосунків з іншими людьми, підвищення залежності від інших або підвищення негативізму, цинічність у відносинах, тенденцію до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, можливостей або обмеження своїх можливостей, обов'язків у стосунках з іншими.

За К. Маслач "емоційне вигорання" може проявляти себе як негативне, цинічне і знеособлене ставлення до людей, з якими людина працює (і до колег, і до клієнтів, або, навпаки, у неї можуть виникнути негативні думки про себе через почуття щодо працівників чи клієнтів); у результаті людина виконує тільки мінімальний обсяг роботи, максимально скорочує спілкування з іншими, "занурюється в себе"; у неї виникає віраза до всього на світі, коли людина практично не здатна зосередитися на проблемах, є ображеною на себе і на все людство, життя здається повністю некерованим [6].

Характерним є відчуття емоційної виснаженості, втоми, що виникають у наслідок не стільки професійної діяльності, скільки суб'єктивної оцінки, *обставин*, умов роботи чи професійних міжособистісних стосунків які людина переживає як психотравмуючі (В.В. Бойко). *Незадоволеність собою*, власною професійною діяльністю, розвиток байдужості у професійних стосунках; *розищення сфери економії емоцій*, емоційної замкненості, відчуження, бажання згорнути спілкування та професійну діяльність, перевтома людини, навіть погіршення фізичного самопочуття, на нашу думку, залежить від морального контролю особистості процесу свого життя, правильної моральної оцінки як життєвої ситуації так і власної поведінки. Ці внутрішні фактори є провідними порівняно з зовнішніми факторами, зокрема, особливостями відомства, організації, змісту професійних обов'язків в їх узгодженості з правами. Недостатнє матеріально-економічне стимулювання праці, хоч на нього вказують як на один з об'єктів, що визначає самопочуття людини, діє поряд з такими факторами, як морально-психологічна атмосфера у колективі (Я.В. Подоляк), значимість мети, на яку спрямована діяльність колектива (А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський). Очевидно, що на даний момент практично всі ці фактори мають місце в діяльності освітніх організацій, негативно позначаючись на педагогічному процесі.

Розвиток "емоційного вигорання" у педагогічних працівників виражається в резистенції і супроводжується згортанням комунікативної діяльності, коли педагоги вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування характерним згортанням професійних обов'язків (Т.В. Зайчикова) [4]. Отримані в цих роботах дані узгоджуються з результатами нашого дослідження особливостей синдрому "виснаження" у наставників – викладачів військового інституту.

У нашому дослідженні при з'ясуванні природи виснаження ми акцентували увагу на моральних принципах і наслідках зміни вольової активності людини і зробили висновок, що моральна оцінка власної поведінки є важливим чинником розвитку асертивних характеристик поведінки.

Упевнена поведінка педагога-наставника у відстоюванні своїх прав без агресії та почуття вини слугує гідним прикладом для майбутнього офіцера в його кар'єрному сходженні в офіцерській службі. Дослідження у напрямку розвитку асертивності у процесі кар'єрного просування – подальший напрямок наукових пошуків з цього питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондарчук О.І.* Особистісний розвиток керівників ВНЗ як підгрунтя їх духовного зростання / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: / за ред. С.Д. Максименка. — Т. IX. — Ч. 6. — К., 2007. — С. 67—73.
2. *Бондарчук О.І.* Психологія професійної кар'єри працівників освітніх організацій: навч. прогр. / [О.І. Бондарчук С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова та ін.] // Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб [для студ вищ. навч. зал. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти] ; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. — [2-е вид., перероб. та доповн.]. — К. : Міленіум, 2006. — С. 277-294.
3. *Бондарчук О.І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку студентів військових інститутів у професійній діяльності : монографія / О.І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318.
4. *Зайчикова Т. В.* Особливості прояву та детермінанти синдрому "професійного вигорання" у педагогічних працівників / Т. В. Зайчикова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М.] — К. : Міленіум, 2003. — Т. 1 — Ч. 9. — С. 103—108.
5. *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности* / под ред. Г. С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2001. — 448 с.
6. *Maslach C.* Job burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. — V. 52. — P. 397—422.
7. *Mishel W.* Cognitive-affective system of personality : reconceptualizing situation, dispositions, dynamics and invariance in personality structure / W. Mishel, Y. Shoda // *Psychological Review*. — 1995. — Vol. 102. — P. 246-268.

Подано до редакції 10.03.10

РЕЗЮМЕ

Статтю присвячено дослідженню взаємодії наставників і студентів у педагогічному процесі військового інституту. Досліджується розвиток здатності людини відстоювати свої інтереси і добиватися цілей, не зневажаючи інтересів інших людей.

Л.А.Снигур, О.А.Хижняк

АСЕРТИВНОСТЬ НАСТАВНИКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА РЕЗЮМЕ

Статья посвящена исследованию взаимодействия наставников и студентов в педагогическом процессе военного института. Исследуется развитие способности человека отстаивать свои интересы и добиваться целей без обид других людей.

L.A. Snyhur, O.A. Khyzhnyak

MENTOR'S ASSERTIVENESS AS A FACTOR OF EFFICACY OF EDUCATIONAL PROCESS

SUMMARY

The article researches interaction of mentors and students in educational process of a military institution of higher education; investigates development of personal ability to defend own interests and achieve goals without ignoring other people's interests.
