НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ХОМЧУК Олена Павлівна

УДК 37.015.3: 159.922.7 – 053.6(043.3)

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКІВ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Зелінська Тетяна Миколаївна,
доктор психологічних наук,
професор

Київ − 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 4

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ ОСОБИСТОСТІ 12

1.1. Сутність поняття «впевненість у собі» як психологічного явища 12

1.2. Наукові підходи та концепції до вивчення впевненості у собі 19

1.3. Структурно-динамічна модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків 32

Висновки до першого розділу 55

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 58

2.1. Методичне забезпечення дослідження та психодіагностика особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків 58

2.2. Вивчення психологічних особливостей розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку 69

2.3. Взаємозв’язки особистісних детермінант з впевненістю у собі в учнів підліткового віку 81

2.4. Характеристика рівнів розвитку впевненості у собі та їх зв’язок з особистісними детермінантами в підлітковому віці 98

Висновки до другого розділу 105

РОЗДІЛ 3

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА СИСТЕМА ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 108

3.1. Теоретичне обґрунтування системи засобів розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку 108

3.2. Психокорекційний вплив на особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі підлітків 125

3.3. Динаміка особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в умовах цілеспрямованого психологічного впливу 153

Висновки до третього розділу..... 161

ВИСНОВКИ 163

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 167

ДОДАТКИ..... 190

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ експериментальна група

КГ контрольна група

КЕ констатувальний експеримент

ФЕ формувальний експеримент

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, який характеризується значними соціально-економічними змінами, перед особистістю постають нові вимоги. На перший план виступає людина самостійна і відповідальна у рішенні багатьох життєвих проблем, активна і ініціативна у визначенні свого місця в житті та успішна в соціально значущій діяльності. Розвиток такої особистості значною мірою залежить від розвитку впевненості у собі. У зв'язку з цим актуалізується необхідність вивчення детермінантів розвитку впевненості у собі підростаючої особистості підлітка, оскільки в цей період активно розвиваються процеси самопізнання, саморозкриття, зростає мотивація досягнень, особистісна автономія, прагнення виявити і застосувати свої можливості. Саме в цьому віці формуються стійкі способи психологічного подолання труднощів, реагування на стресові ситуації. Відбуваються якісні зміни самосвідомості, які зумовлюють розвиток особистісної рефлексії як усвідомлення підлітком свого внутрішнього світу і розуміння інших людей. Спонтанність, як здатність діяти відповідно до власних прагнень і мотивів, допомагає адекватно реагувати на обставини, що швидко змінюються, вирішувати будь-які нові ситуації. Саме в підлітковому віці відбувається розвиток впевненості у собі, тому розробка проблеми особистісних детермінант цього психологічного явища набуває особливої наукової й практичної актуальності.

У зарубіжній психологічній літературі впевненість у собі досліджується як ставлення людини до свого «Я» (Е. Берн), базальна довіра (Е. Еріксон), розвиток відповідних навичок у міжособистісних стосунках (А. Лазарус, К. Рудестам), баланс збудження і гальмування (А. Сальтер), як риса характеру (Е. Фромм), вираження будь-якої відмінної від тривоги емоції (Дж. Вольпе) та ін.

У радянській психології проблема впевненості у собі досліджувалася як вольова якість (С. Л. Рубінштейн, П. А. Рудик), регулятивний процес

(К. А. Абульханова-Славська). Російські вчені досліджують структуру впевненості у собі (І. В. Вайнер, В. Б. Висоцький, О. В. Головіна, В. Г. Ромек), вияви впевненості як регулятивного процесу (В.І. Моросанова), як фактору особистісного самовизначення (Н. Ю. Будіч).

У вітчизняній психології досліджується виховання впевненості у собі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (М. Є. Мішечкіна), доведено вплив впевненості на розвиток креативності особистості (О. С. Шило) та зв'язок із загальною самоефективністю юнацтва (В. В. Лук'яненко).

У підлітковому віці виявлено взаємозв'язок цього психологічного явища з якістю життя (А. О. Папура), самоцінністю підлітків (Л. Є. Просандєєва), вираженням конструктивних стратегій самоствердження (Н. Є. Харламенкова).

Спеціальних досліджень, які б вивчали особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітковому віці не виявлено, тоді як їх знання сприятиме пошуку ефективних шляхів активізації цього феномену.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітків».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до плану наукових досліджень кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, затверджена Вченою радою університету (протокол № 7 від 23.02.2012 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 6 від 19.06.2012 р.).

Об'єкт дослідження: впевненість у собі як особистісне утворення.

Предмет дослідження: особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітків.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особистісні детермінанти, вікові та гендерні особливості розвитку

впевненості у собі в учнів підліткового віку; визначити умови і засоби актуалізації особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в цей віковий період; розробити психологічні рекомендації для цілеспрямованого формування в підлітків впевненості у собі.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що в підлітковому віці впевненість у собі розвинена недостатньо і зумовлюється такими особистісними детермінантами як мотивація досягнень, автономність, рефлексивність та копінг-стратегія, активізація яких засобами активного соціально-психологічного навчання сприятиме підвищенню впевненості у собі в учнів підліткового віку.

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутою гіпотезою нами визначено наступні **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення впевненості у собі учнів в підлітковому віці, розробити структурно-динамічну модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків.
2. Виявити психологічні особливості розвитку впевненості у собі в підлітків.
3. Емпірично дослідити особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі та визначити систему критеріїв і показників їх діагностування в підлітків.
4. Визначити умови та засоби активізації особистісних детермінант розвитку впевненості у собі учнів в підлітковому віці; обґрунтувати, розробити та апробувати психокорекційну систему засобів підвищення впевненості у собі у підлітків; запропонувати практичні рекомендації для психологів, вчителів, учнів загальноосвітньої школи.

Методологічною і теоретичною основою дослідження виступають: наукові положення психології про закономірності процесу розвитку особистості (І. Д. Бех, Л. І. Божович, І. С. Булах, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Д. О. Леонтьєв, П. В. Лушин, А. Маслоу, С. Д. Максименко, В. М. Мясищев, А. О. Реан, Х. Ремшмідт, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко); науково-теоретичні підходи до вивчення впевненості у собі особистості (І. В. Вайнер, В. Б. Висоцький, Дж. Вольпе, О. В. Головіна, В. Г. Ромек);

особливостей розвитку мотивації досягнень, самоствердження підлітків (І. В. Дубровіна, М. Й. Боришевський, І. М. Бушай, В. М. Поліщук, Д. І. Фельдштейн); їх автономності (О. Є. Дєргачова, Г. С. Пригін, В. А. Чернобровкіна, М. В. Яцюк); рефлексії (Н. І. Гуткіна, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. З. Зак, Т. В. Комар, К. Роджерс); копінг-стратегії (Т. А. Колосова, Т. Л. Крюкова, Н. А. Сирота, В. М. Чернобровкін); саморозуміння, аутосимпатії, спонтанності (Б. Г. Ананьев, Н. О. Єрмакова, Н. Ф. Каліна, А. Маслоу, Я. Морено, С. О. Ставицька, В. В. Столін), положення про можливість змін окремих властивостей особистості за стислий проміжок часу засобами активного соціально-психологічного навчання (І. Вачков, Ю. Ємельянов, В. Захаров, С. Макшанов, Г. Марасанов, Л. Петровська, С. Петрушин, К. Рудестам, К. Фопель, Т. С. Яценко та інші).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, класифікація, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та емпіричних даних з проблеми; *емпіричні*: анкетування, спостереження, бесіди, тестування, констатувальний та формувальний експеримент; *методи математичної статистики*: кореляційний аналіз за критерієм Спірмена, порівняльний аналіз – за t-критерієм Стьюдента.

На різних етапах дослідження було використано наступні *психодіагностичні методики*: для дослідження рівнів вияву структурних компонентів впевненості у собі в підлітків: стандартизовані опитувальники Е. А. Кирєєвої, Т. Д. Дубовицької «Вивчення особливостей самоствердження в підлітковому віці», А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної (шкали «Аутосимпатія», «Саморозуміння», «Спонтанність»), «Тест впевненості у собі» В. Г. Ромека; для дослідження особистісних детермінант: А. О. Реана «Мотивація успіху та уникнення невдач», О. Є. Дєргачової «Опитувальник каузальних орієнтацій», А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної (шкала «Автономність»), А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності», «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» Г. В. Ложкіна,

А. Ю. Рождественського, методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» Н. С. Ендлера, Д. А. Паркера в адаптації Т. Л. Крюкової, Е. Хайма «Копінг-механізми» в адаптації Н. Є. Водоп'янової, «Біографічний опитувальник» Ботшера, Ягера, Лішера в адаптації В. О. Чікера, авторський опитувальник «Незакінчені речення» (розроблений нами для вивчення психологічних особливостей рефлексивності підлітків).

Експериментальна база дослідження: загальноосвітня школа №16 м. Біла Церква Київської області (81 респондент), загальноосвітня школа №5 м. Біла Церква Київської області (97 респондентів), загальноосвітня школа №2 м. Узин Білоцерківського району Київської області (68 респондентів). Загальна кількість досліджуваних – 246 учнів, у тому числі учнів 8 класів – 125 осіб, учнів 9 класів – 121особа.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* були вивчені вікові особливості розвитку в підлітків впевненості у собі як стійкого позитивного ставлення до власних можливостей; визначені критерії (самоствердження, саморозуміння, аутосимпатія, спонтанність) і показники (адекватність, конструктивність самоствердження; самоприйняття, переживання симпатії до себе; самоусвідомлення, самопізнання; саморозкриття, автентичність, самостійність), рівні (високий, середній, низький), особистісні детермінанти (мотивація досягнень, автономність, рефлексивність, копінг-стратегія) розвитку впевненості у собі в підлітковому віці; розроблено структурно-динамічну модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків; теоретично обґрунтована та експериментально апробована психокорекційна система роботи з підвищення розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку;

– *розширено, уточнено та доповнено* вивчення наступних особистісних утворень: мотивації досягнень, автономності, рефлексивності, копінг-стратегії, самоствердження, саморозуміння, аутосимпатії, спонтанності, які

розглядаються, перш за все, у контексті вивчення впевненості у собі як психологічної якості особистості;

– *набуло подальшого розвитку* вивчення феномену впевненості у собі та виявлення шляхів його розвитку з врахуванням вікових особливостей особистості.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що апробовано пакет діагностичних методик з вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків, які можуть бути використані практичними психологами, дослідниками при вивченні цих феноменів у підлітковому віці. Розроблена і експериментально перевірена психокорекційна система роботи з підвищення розвитку впевненості у собі в цьому віці та практичні рекомендації з розвитку впевненості у собі стануть у нагоді практичним психологам, вчителям. Виявлені психологічні особливості розвитку впевненості у собі, комплексне дослідження особистісних детермінант вияву цього особистісного утворення у підлітків можуть бути використані викладачами психології у лекційних курсах: «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія» під час вивчення тем: «Особистість», «Психологія підліткового віку», «Психологія виховання».

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес у 8 і 9 класах приватного навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступеня – дитячий садок «Міцва - 613» (довідка № 81 від 15.12.2015 р.), Білоцерківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 (довідка №24 від 24.12.2015 р.), Маловільшанської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня №2 (довідка №30 від 22.12.2015 р.) в Київській області, Франківського навчально-виховного комплексу Чорнобаївського району Черкаської області «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» (довідка №51 від 18.12.2015 р.), Красенівського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» (довідка №47 від 15. 12. 2015 р.) Чорнобаївського району Черкаської області.

Вірогідність і надійність одержаних результатів дослідження забезпечувалися методичним обґрунтуванням теоретичних положень; використанням валідних і надійних взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дисертаційної роботи; репрезентативністю вибірки досліджуваних; якісним і кількісним аналізом отриманих результатів; застосуванням методів математичної статистики та достовірною результативністю формувального експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження доповідалися і отримали схвалення на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти», (Київ, 2012); «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства», (Київ, 2014); «Научният потенциал на света», (Софія, 2015); всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Перший крок у науку» (Луганськ, 2012); «Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку» (Дніпропетровськ, 2015); на звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова (2012 – 2016рр.) та засіданнях кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії факультету соціально-психологічних наук та управління НПУ імені М. П. Драгоманова (2012 – 2016рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, результати експериментального дослідження, висновки висвітлені у 10 одноосібних публікаціях автора, з яких чотири – у вітчизняних фахових виданнях, одна – у зарубіжному фаховому періодичному виданні, п’ять – матеріали наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (252), з яких 6 іноземною мовою, додатків (53 сторінки). Основний зміст дисертації викладений на 166 сторінках, містить 11 таблиць, 4 рисунка на 8 сторінках. Повний обсяг роботи – 242 сторінки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі потребує обґрунтування наукової достовірності дослідження цієї проблеми. Передумовою вирішення цього завдання є ретроспективний аналіз та узагальнення наукових підходів зарубіжних, радянських і вітчизняних психологів щодо вивчення сутності, вікових особливостей розвитку впевненості у собі, особистісних детермінант розвитку досліджуваного феномену в учнів підліткового віку. Висвітленню цих питань присвячується перший розділ дисертаційного дослідження.

1.1. Сутність поняття «впевненість у собі» як психологічного явища

Розглянемо пояснення цього поняття у словниках, в різних галузях наук (зокрема, в філософії, медицині, педагогіці), а потім докладніше в психологічних дослідженнях.

У словнику С. І. Ожегова дається таке визначення поняття впевненість: «Тверда віра в когось/щось, або, переконання, почуття впевненості у своїх силах», і далі визначається впевнена у собі людина: «Тверда, непохитна, не сумнівається у своїх силах і можливостях» [135, с. 671].

Згідно з психологічним словником під редакцією В.В. Давидова, це поняття означає «переживання людиною своїх можливостей як адекватних тим завданням, які стоять перед нею у житті, і такі, які він ставить перед собою сам» [159, с. 376].

У довіднику В. Л. Минутко це психологічне явище розкриваєтьсяу взаємодії людей, а саме: «Впевненість у собі в міжособистісних стосунках – це здатність індивіда висувати і втілювати в життя власні цілі, потреби, досягнення, бажання, інтереси, почуття і т.п. щодо свого оточення. Впевненість передбачає наявність: а) суб'єктивної установки на самого себе (дозволяти собі мати і дійсно мати власні претензії); б) соціальної готовності і здатності її адекватно реалізувати (володіти власними домаганнями їх здійснити); в) свободи від соціального страху і гальмування (здатність усвідомлювати і виявляти власні претензії) [122, с. 448].

Згідно з психологічною енциклопедією під редакцією Б. Д. Карвасарского впевненість у собі визначається так: «Це матриці чуттєво-емоційно-мотиваційного переживання суб'єктом своїх достовірних можливостей, які можуть бути еквівалентними тим цілям, які й ставить перед собою суб'єкт в умовах екзистенції буття»[164,с 42].

Отже, в словниках розкрито сутність впевненості у собі стосовно власних потреб, мети, завдань життєдіяльності та як переживання здатності самореалізувати власні наміри особистості.

Філософи (Р. Декарт, Дж. Локк, Г. С. Сковорода та ін.) розглядали впевненість як один з аспектів людського буття. Впевненість не заперечує наявність сумнівів, які є одним із принципів світосприйняття. Розвитком принципу сумніву, сформульованого Р. Декартом, стали не тільки настанова нічого не сприймати на віру і все піддавати сумніву, перевірці, але й визнання права на помилку, яка є не стільки неадекватним знанням, скільки знанням «іншим» [14].

Дж. Локк вважав, що «існують люди, які самі пригнічують власний дух, зневірюються при першому ж ускладненні та вирішують, що оволодіти будь-якою наукою або просунутись у знанні далі за те, що буде необхідним для їх звичайної справи, їм не під силу. Ніхто не знає сили власних можливостей, доки сам не випробує їх» [104, с. 244]. Мислитель підкреслював значення активності для того, щоб змусити розум працювати й старанно докладати власні думки до справи.

Питанням впевненості у собі приділяв увагу й український філософ, письменник Г.С. Сковорода. Він був переконаний у тому, що в основі особистого вдосконалення лежить пізнання людиною самої себе, своїх слабких та сильних,позитивних та негативних сторін, уміння правильно оцінювати свої успіхи й недоліки у роботі. «Не знаючи себе, людина, як у пітьмі блукає, береться не за ту справу, до якої вона схильна» [141, с 48]. Тому цей філософ радив прислухатися до себе, вивчати і виправдовувати себе у справах, зіставляти суб'єктивні дані з об'єктивними фактами, бути суворим і вимогливим до себе. Отже, філософи вважають, що впевненість у собі не заперечує сумнівів особи у процесі розмірковування; зазначають необхідність віри у власні сили і кінцевий результат для вдалого закінчення справи; підкреслюють значення самопізнання для впевненої поведінки людини.

Відомі лікарі, зокрема М. М. Амосов, Б. В. Петровський надавали великого значення впевненості у собі в роботі медичних працівників.

М. М. Амосов впевненість у собі пов'язував із здоров'ям і закликав покладатисяна себе, оскільки лікарі можуть врятувати життя, вилікувати хворобу, але щоб мати здоров'я, необхідно покладатись на себе. Вчений зазначав, що впевненість хірурга корисна хворому, бо воля і характер дають шанс на одужання [12].

Б. В. Петровський вважав, що усвідомлення професійної впевненості у собі підвищує у медичних працівників фізичні та розумові здібності, загострює кмітливість і винахідливість, збільшує швидкість і точність мануальних дій. Переживання впевненості у собі лікарів викликає радість боротьби за життя пацієнта, прагнення показати свою майстерність і набутий позитивний досвід [146].

Педагоги розкривають це поняття з точки зору самостійності в судженнях і поглядах при відстоюванні власної думки (С.Ф. Русова), при вихованні дітей (В. О.Сухомлинський).

С.Ф. Русова розкрила впевненість у собі як важливу якість підростаючої особистості при відстоюванні власної думки: «Щоб промовити рішуче слово,

потрібна хоробрість, яка спирається на міцну незалежність активного духу. Отже, незалежність, самостійність думки й треба виховувати в дітях» [179,с.18].

В.О. Сухомлинський вважав, що успіх дитини формує в неї віру в себе. «Людина повинна навчитися бачити себе – і бачити правильно. Завдання ж дорослих – навчити дитину звітувати собі у своїх успіхах та невдачах. Лише успіх дитини формує у неї достатню віру в себе, а на цій основі – прагнення стати хорошим» [197, с. 380]. Так, згідно цього видатного педагога, на фоні впевненості у цінності своєї особистості, віри у себе здійснює вплив на моральне виховання дитини. Саме з перемоги над собою, на думку В. О. Сухомлинського, і починається пізнання себе. Якщо дитина переживає задоволення від того, що їй вдалося подолати свої слабкості, вона починає критично ставитись до самої себе.

Моральні ж сили, за поглядами цього педагога, для подолання своїх слабких сторін вихованець черпає в своїх успіхах, і саме в тій діяльності, де він може краще за все виявити себе, розкрити свої духовні сили. Тому в педагогічній системі В. О. Сухомлинського від початку вважається, що дитина хороша, а вже з цього виводиться потреба такою бути. Отже, вченими в педагогіці підкреслюється важливість самостійної позиції підростаючої особистості, розглядається впевненість як основа моральноговиховання.

У психології впевненість у собі вивчаєтьсяяк властивість особистості (А. Сальтер, В. А. Лабунська), почуття (Дж. Вольпе, А. Ландж, О. П. Рудик, П. Якубовські та ін.), психічний стан (М. Д. Левітов), особистісна якість (Є. П. Щербаков), самооцінка (О.О. Серебрякова), особлива поведінка (А. Лазарус), генералізована якість особистості (В. Г. Ромек, В. Б. Висоцький).

А. Сальтер першим у психології почав досліджувати феномен впевненості у собі особи. Вчений вважав, що причиною формування невпевненості у собі і депресивних розладів особистості є переважання процесів гальмування над процесами збудження. Це, на його думку, призводить до формування «гальмівної особистості», не здатної до відкритого й

спонтанного вираження своїх почуттів, бажань і потреб. Він виділив такі характеристики здорової й впевненої у собі особистості: відкритість, невербальне спілкування, займенник «Я», віра у власні сили, спонтанне вираження почуттів, самоздійснення «тут і зараз» [174].

В. А. Лабунська розглядала впевненість у собі як властивість особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих цілей. На думку дослідниці, головною особливістю невпевненої у собі особистості є те, що «у соціальній діяльності вона прагне максимально можливо уникати будь-яких форм особистого самовиявлення. Будь-яка форма презентації особистої думки, досягнень, бажань і потреб для неї або неприйнятна (внаслідок почуття страху, сорому, провини, пов’язаних із самовиявленням), або неможлива (внаслідок відсутності відповідних навичок), або не має сенсу відповідно до системи цінностей та уявлень» [97, с. 221].

Д. Вольпе розкрив сутність терміна «впевненість у собі» стосовно переживань в міжособистісних стосунків. Він дійшов висновку, що впевнене вираження людьми своїх почуттів і думок у різних соціальних ситуаціях може сприяти подоланню страху. Проблема невпевнених людей у тім, що в них соціальний страх стає домінуючим переживанням, оскільки блокує їхню соціальну активність. Соціальний страх проявляється в різних формах і ситуаціях. Але при виникненні невпевненості, згідно цього вченого, найбільш важливі страхи пов’язані з міжособистісними ситуаціями і комунікацією, а саме: страх критики, страх бути відторгненим, страх опинитися в центрі уваги, страх виглядати неповноцінним, страх керівництва, страх нових ситуацій, страх не зуміти сказати «ні» [252].

Вчені А. Ландж і П. Якубовскі вважали, що часто в основі опору впевненим діям особи лежить страх перед невдачею, страх скривдити інших або виразити стосовно них негативні почуття, побоювання виглядати смішним або викликати гнів. Цілком ймовірно, за поглядами цих вчених, чим сильніше раціональне мислення, тим більше шансів діяти людині із упевненістю у собі.

Дослідники пишуть так: «Впевненість включає уміння відстоювати свої права і виражати почуття, думки і переконання в прямій, достовірній і прийнятній формі, яка не обмежує прав іншої людини» (цит. за [174, с. 48]).

Дослідник О. П. Рудик визначив впевненість у собі як правильність стійких в процесі мислення зв'язків у формі висновків, які підтверджуються практикою людини. Почуття впевненості і сумнівів, як і почуття здивованості, ясності або невиразності думки, вчений відносить до інтелектуальних почуттів, пов'язаних із пізнавальною та творчою діяльністю людини в процесі навчальної та наукової роботи [161, с. 203].

Психологічний стан впевненості, за визначенням М. Д. Левітова, є складним за своєю структурою, в якій виділяються пізнавальні, емоційні та вольові компоненти. Таким чином, впевненість у собі розглядається вченим як комплексне утворення, що включає в себе емоційні (міра тривожності), когнітивні (ясність і чіткість думок, інтелектуальні почуття) і поведінкові (навички соціальної поведінки) компоненти [98].

Задумкою О. О. Серебрякової впевненість у собі виступає як висока стабільна адекватна самооцінка, що відноситься одночасно до операційно-технічної та ціннісної сторони власного «Я». Операційно-технічна сторона являє собою ставлення особи до своїх можливостей, досягнень. Ціннісна сторона включає загальну оцінку«Я як цінність» [188].

А. Лазарус визначав невпевненість як дефіцит поведінки, що обумовлюється недостатністю поведінкових стереотипів, котрі забезпечують повноцінне оволодіння соціальною реальністю, зокрема невеликої кількості поведінкових альтернатив. За А. Лазарусом, впевнена людина повинна володіти здатністю відкрито говорити про свої бажання і вимоги; здатністю сказати «ні»; здатністю відкрито говорити про свої позитивні і негативні почуття; встановлювати контакти, починати і закінчувати розмову. Невпевненість у собі виникає як наслідок не сформованості, або дефективності хоча б однієї з цих здібностей [251].

В. Г. Ромек [175], В. Б. Висоцький [37] визначили впевненість у собі як генералізовану позитивну самооцінку. Впевненість у собі, за В. Г. Ромеком, виявляється у «позитивній оцінці людиною власних навиків і можливостей (поведінкового репертуару) як достатніх для досягнення власних (суб'єктивно важливих) цілей і задоволення власних потреб» [175, с.132]. Впевненість у собі особистості розкривається вченими як складне інтегративне утворення, центральним компонентом якого є позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здібностей, яке проявляється в ситуаціях спілкування, що припускає особисту залученість індивіда. В. Г. Ромек виділив когнітивну складову – узагальнену власну ефективність (легкість вибору і виконання навичок), емоційну – переживання сміливості/сором'язливості та поведінкову – ініціатива в соціальних контактах.Таким чином, в психології впевненість у собі трактувалася через взаємозв'язки з різними психологічними явищами: здатністю до самовираження, високою адекватною самооцінкою, прийняттям себе, відкритістю у міжособистісних стосунках.

Отже, проведений аналіз літературних джерел дає нам підстави різнобічно розкрити психологічний зміст поняття «впевненість у собі». Системний підхід дав можливість розглянути це особистісне явище як в психології, так і в різних галузях наук (філософії, медицини, педагогіки). Вчені філософи розглядають впевненість як один з аспектів знання, медики пов'язують впевненість у собі з досвідом, педагоги розкривають це поняття з точки зору самостійності в судженнях і поглядах. Ми розділяємо погляди В. Г. Ромека про те, що *впевненість у собі – це позитивне інтегроване ставлення до власних можливостей, що виявляється у когнітивній, емоційній і поведінковій сфері особистості.*

Детальний аналіз цього особистісного утворення буде здійснено у наступному підрозділі.

1.2. Наукові підходи та концепції до вивчення впевненості у собі

Психологічне явище впевненості у собі цікавило дослідників з кінця XIX століття. Вивченням цього особистісного утворення в цілому або певних його елементів займались науковці психоаналітичного (А. Адлер, Е. Берн, Е. Еріксон, Е. Фромм, К. Хорні), біхевіористичного (А. Сальтер, Дж. Вольпе, А. Лазарус), соціально-когнітивного (А. Бандура), гуманістичного (А. Маслоу, К. Роджерс) та позитивного (М. Селігман, Дж. Вейлант, М. Чіксентміхайі та ін.) напрямків психології.

А. Адлер розглядав впевненість у собі в контексті соціального інтересу особистості і, як наслідок, цілісності життя та прагнення до досконалості. Вчений вважав, що прагнення до досконалості є похідним від почуття неповноцінності. Воно знаменує початок прагнення до досконалості, яке стає мотиваційною силою особистості. При цьому вчений відзначав, що іноді почуття недосконалості може переростати в «комплекс неповноцінності», тобто перебільшене почуття власної слабкості і неспроможності. Іноді цей комплекс пробуджує механізм гіперкомпенсації і на цьому ґрунті формується «комплекс переваги» – схильність перебільшувати свої здібності (фізичні, інтелектуальні, соціальні), долаючи постійне почуття неповноцінності. Ось чому і в першому, і в другому випадку має місце порушення впевненості у собі [9,с. 152].

Опис цих порушень впевненості у собі певною мірою збігаються з описом Е. Берна, який вважав впевненість у собі продуктом сценарію людського життя, заснованого на «батьківській настанові бути переможцем». У зв’язку з цим Е. Берн розглядав впевненість у собі як ставлення людини до свого «Я» та інших людей, а саме:

1. *«Я хороший, Ти хороший»*. Це позиція впевненої людини, яка адекватно оцінює і приймає себе, а також поважає інших. Люди з подібною установкою, як правило, стають хорошими керівниками, зберігають самоповагу і повагу до інших людей в будь-яких випадках.

2. *«Я поганий, Ти хороший».* Це властиво невпевненим у собі людям, схильним до самопринижения. Е. Берн називав таку позицію «якби тільки» і «я б міг мати». Для людей такого типу характерна сором'язливість, низька самооцінка, неприйняття себе, водночас високі досягнення в професійній діяльності, але ніколи не бувають задоволені результатами своєї праці.

3. *«Я хороший, Ти поганий».* Така позиція властива самовпевненим та агресивним людям, схильним переоцінювати свої можливості і недооцінювати інших. З такими людьми важко взаємодіяти через їх високі вимоги по відношенню до інших людей і низькою критичністю до власних вчинків.

4. *«Я поганий, Ти поганий».* Ця позиція безнадійності, найбільш часто виявляється в клінічних випадках невпевненості [18,с.110–112].

Згідно Е. Еріксона, впевненість у собі репрезентується у вигляді базальної довіри, що формується на першому році життя дитини. Ступінь розвитку у дитини почуття довіри до інших людей і світу залежить від якості одержуваної ним материнської турботи. Формування недовіри пов'язано вченим з відстороненням матері від дитини, коли батьки дотримуються протилежних принципів у вихованні,або коли вони не відчувають себе впевнено в ролі батьків. Це створює ситуацію невизначеності, в результаті чого у дитини формується почуття недовіри та невпевненості у собі. Тільки при вирішенні проблеми довіри і недовіри, згідно Е. Еріксона, може вирости впевнена у собі особистість. Згодом почуття довіри до навколишнього соціуму трансформується в почуття впевненості у собі [240].

Е. Фромм розглядав впевненість у собі (віру в себе) як рису характеру, яка впливає на взаємини з людьми, обумовлює майбутнє особистості. «Тільки людина, що вірить в себе, здатна бути вірною іншим людям, тому що тільки вона може бути впевненою, що буде і в майбутньому такою, якою є зараз, і, значить, відчуватиме і діятиме так, як і зараз» [214, с.182].

К. Хорні пов'язувала проблему порушення впевненості у собі з виявами невротичної особистості. Невротичні потреби, на її думку, присутні у всіх людей і допомагають їм у життєвих ситуаціях. Але невротиків відрізняє використання цих ситуацій не гнучко, вони схильні фіксуватися на якійсь одній з цих ситуацій,

виявляючи соціальну некомпетентність. Невротична потреба у впевненості часто перетворюється в самовпевненість або на нав'язливу ідею невпевненості [223, с.232 – 255].

Отже, у психоаналітичному напрямі психології впевненість у собі розглядається у контексті соціального інтересу, як ставлення людини до свого «Я», базальної довіри, риса характеру здорової людини і порушення впевненості у невротичної особистості.

Дослідження впевненості у собі проводились і серед біхевіористів [174], [251], [252]. Згідно з теоретичними засадами біхевіоризму, впевненість у собі – це наслідок научіння як набута реакція успіху на соціальний стимул. Порушення впевненості у собі може виникати через негативний досвід спілкування з людьми, спостереженням за ситуаціями невдачі або відсутності необхідних навичок спілкування, а також виявів неадекватної самооцінки, схильності до самоприниження. А. Сальтер розглядав емоційно-динамічні аспекти впевненої поведінки як фактор, що визначає рівень успішності включення людини в ситуацію спілкування та взаєморозуміння з іншими [174], що стало важливим для нашого дослідження.

Дж. Вольпе розумів впевнену поведінку як виявлення будь-якої відмінної від тривоги емоції, що має відношення до іншої людини. Вчений вважав, що слід використовувати впевнені реакції як конкуруючі при тривогах, пов'язаних з міжособистісною взаємодією. Тренінг впевненості у собі, за Дж. Вольпе, знижує обумовленість реагувати тривогою на поведінку інших людей. Дослідник пропонував для отримання реципрокного гальмування соціального страху використовувати мобілізацію емоцій (наприклад, гніву) [252]. Отже, за Дж. Вольпе, впевненість у собі рівнозначна напористому самоствердженню, яке в багатьох виявах має схожість з агресивністю.

А. Лазарус вважав, що тривога і невпевненість, пов'язані з міжособистісними стосунками, виникають на основі недостатнього розвитку відповідних навичок і нав'язування один одному нереалістичних вимог, обумовлених недостатністю або відсутністю інформації. У людей недостатнє

самоприйняття через нерозуміння ними відмінності між прийняттям цілісно свого «Я» і функціональною оцінкою певних недоліків, особистих обмежень.Учений підкреслював необхідність аналізу сенсорних, образних, когнітивних, міжособистісних факторів та їх взаємодії, а в підсумку – обліку унікальних психологічних профілів конкретних людей в ході вирішення вищезазначених проблем [251].

Отже, представники біхевіористичного напрямку психології пов'язують впевненість у собі з врівноваженістю нервових процесів збудження і гальмування, з виявами відмінних від тривоги емоцій, з розвитком адекватних навичок у міжособистісних стосунках.

Теорія самоефективності А. Бандури як представника соціально-когнітивного напрямку в психології пояснює вибір людиною впевненої або невпевненої поведінки. Усвідомлена самоефективність визначається вченим як судження про можливості досягнення певного рівня виконання: «Люди ведуть себе активно і впевнено, якщо вважають себе здатними успішно розібратись у складній ситуації…» [15, с.116].

А. Бандура виділив рівень самоефективності, який визначає вплив на успішність поведінки. Цей рівень самоефективності відображає уявлення людини щодо здатності вирішення завдання на різних рівнях складності. Перш за все, мова іде про не впевнену і не успішну поведінку людини з низькою самоефективністю, проте надмірно висока самоефективність може виявитися також у деструктивності поведінки. Наприклад, ситуації, пов'язані зі здоров'ям, коли переоцінка своїх можливостей (особливо підлітків) може призвести до нанесення фізичної шкоди [248, с. 121].

Поряд із індивідуальною самоефективністю А. Бандура розглядав поняття колективної ефективності, яка відображає впевненість групи людей у тому, що їх спільні зусилля можуть призвести до соціальних змін. Вона виникає з успішності людей, які займаються спільною діяльністю [248, с. 38]. Отже, за А. Бандурою, рівень індивідуальної, колективної самоефективності впливає на

впевненість у вирішенні як особистісних, так і глобальних суспільних і національних проблем.

Проблему впевненості у собі вивчали науковці гуманістичного напрямку психології, зокрема, А. Маслоу, К. Роджерс. У ієрархії потреб, за А. Маслоу, впевненість у собі відноситься до потреби у визнанні. Кожна людина, за цим вченим, постійно потребує визнання, високої оцінки власних достоїнств, пошани людей, що оточують, і можливість шанувати самого себе. Потреби цього рівня поділяються дослідником на дві групи. У першу входять бажання і прагнення, пов'язані з поняттям «досягнення». Людині потрібне відчуття власної могутності, адекватності, компетентності, їй потрібне почуття впевненості, незалежності і свободи. У другу групу входять потреби в репутації або в престижі, в завоюванні статусу, уваги, визнання, слави. А. Маслоу вважав, що задоволення потреби в оцінці, пошані породжує у індивіда почуття впевненості у собі, переживання, що він потрібний у цьому світі. Незадоволення цієї потреби, навпаки, викликає почуття безпорадності, посилюються компенсаторні і невротичні механізми [114,с.67].

Цей вчений підкреслював вплив впевненості на розвиток особистості: «Особистісне зростання залежить від сміливості, впевненості в собі, навіть відваги» [115, с.90]. Цінними є думки А. Маслоу про вплив зовнішньої мотивації на переживання впевненості у собі: «…Любов актуалізує потенційні можливості, а нелюбов знищує, незалежно від того, заслужена вона чи ні» [115, с.90]. Втім, учений застерігає від домінування впливу оточення на мотивацію досягнення.

К. Роджерс вважав найважливішим мотивом життя виявлення та розвиток найкращих якостей особистості, але він попереджував про спрощення взаємозв'язків вияву самоактуалізації і переживання впевненості у собі: «Я не хотів би створювати уявлення про те, що мої клієнти рухались у цьому напрямку впевнено і радісно. Звичайно, ні. Свобода бути собою – свобода з тривожною відповідальністю, і людина рухається у напрямку до неї обережно, з острахом, спочатку без усілякої впевненості в собі» [172, с.220].

К. Роджерс надавав особливого значення міжособистісним стосункам психотерапевта та клієнта для досягнення впевненості у собі. «Якщо я можу створити стосунки, що характеризуються з мого боку щирістю і прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як конкретної особи, тонкою здатністю бачити її світ і її саму, як вона сама їх бачить, то ця особа, виявить, що стає більше цілісною … більше впевненою у собі …» [171, с. 32]. Тому тенденція самоактуалізації – це процес реалізації людиною свого потенціалу протягом життя з метою стати впевненою у своїх силах особистістю, яка поважає себе та цінує інших.

Отже, вчені гуманістичної психології зробили значний внесок у вивчення впевненості у собі особистості відзначаючи, що задоволення потреби в оцінці, пошані породжує у людини почуття впевненості у собі, впевнена поведінка виражається в умінні будувати стосунки в бажаному напрямку. Вони розглядали це психологічне утворення опосередковано у контексті самоактуалізації, самовизначення, позитивного ставлення до себе і клієнта при корекції невпевненої поведінки. Люди, які не діють із упевненістю у собі для захисту своїх прав і задоволення власних потреб і бажань, залишаючись у той же час чутливими до потреб інших, схильні до відчуття своєї безпорадності. Впевнені відповіді становлять один з типів дій, що допомагає особистості в досягненні зрілої поведінки й самоактуалізації.

У позитивній психології розкривається поняття впевненості у собі як позитивна самоустановка, що спрямована на оцінку власних здібностей, досягнення успіху та самоповагу.

Цей напрям психології був започаткований у дослідженнях М. Селігмана, Дж. Вейланта, М. Чіксентміхайі та ін. Завданням позитивної психології є вивчення позитивних почуттів, рис характеру і явищ суспільства: «Прийшов час створювати нову науку, яка б вивчала позитивні почуття, щоб допомогти людям розвинути їх риси характеру та стати щасливими» [186, с.9].

Сучасна людина, щоб стати щасливою, повинна усвідомити свою унікальність, прийняти себе разом з усіма своїми недоліками і достоїнствами,

полюбити себе, навчитись поважати себе і переживатищастя, радість як потокові, інтегровані явища в будь-якій сфері життя [231].

М. Селігман [186], займаючись проблемою «навченої безпорадності», переконує, що цей феномен тісно пов'язаний із недостатнім розвитком впевненості у собі. Дослідник доводить, що людина здатна сама викликати позитивні зміни, якщо вона впевнена у власних силах. Вивчаючи причини вияву «навченої безпорадності», М. Селігман доходить висновку, що песимісти є невпевненими у собі, оптимісти – впевненими у собі людьми. Він зазначав: «Песимісти створюють перешкоди самі для себе, вони переконані, що все погане відбувається тільки з ними, тому частіше, ніж оптимісти впадають у депресію» [187, с. 42]. Навпаки, оптимісти впевнені в собі і вважають, що будь-які труднощі можна подолати. Психолог стверджував, що, навчаючи молодь навичкам впевненості у власній компетентності та позитивній оцінці власних здібностей, можна вдвоє скоротити вірогідність депресії в підлітковому віці.

Отже, людина, розвиваючи оптимізм, одночасно посилює впевненість у собі. Поділяючи погляди вчених позитивної психології щодо природи впевненості у собі, ми можемо констатувати, що впевненість у собі слід розглядати у контексті розвитку власних позитивних якостей.

У радянській психології впевненість у собі вивчалася в руслі єдності свідомості та діяльності. Науковці розглядали впевненість як вольову якість (С. Л. Рубінштейн), почуття (П. А. Рудик, Є. П. Ільїн), регулятивний процес (К. А. Абульханова-Славська).

С. Л. Рубінштейн, працюючи над єдиною методологією теоретичного пояснення ряду особистісних утворень, зазначав що формування впевненості у своїх силах як ставлення людини до самої себе обумовлюється її стосунками з іншими людьми. Він визначав впевненість як вольову якість особистості, що є виявом рішучості, у свою чергу пов'язаної з її темпераментом [177, с. 598].

П. А. Рудик відносить впевненість до інтелектуальних особистісних явищ, які пов'язані з пізнавальною діяльністю людини і формуються у процесі праці та у взаємозв'язку з активністю особистості. Визначаючи впевненість як

здатність до об’єктивного аналізу своїх сил і можливостей, вчений виділив також її емоційний аспект. Він підкреслював роль стенічних емоцій, що з’являються в результаті успіху, в переживанні впевненості, а також роль астенічних емоцій, негативні наслідки яких обумовлюють переживання невпевненості у собі [161, с. 203].

Є. П. Ільїн також відносив це особистісне явище до інтелектуальних почуттів. На його думку, впевненість і невпевненість характеризують процес оцінки ситуації, прогноз успіху чи невдачі, тобто пов'язані з інформаційною стороною психічної активності людини, з її інтелектуальною діяльністю: «Впевненість чи невпевненість людини – це інтелектуальний процес ймовірного прогнозування тієї чи іншої події, досягнення чи не досягнення цілі, це віра в себе чи втрата цієї віри» [71, с. 200]. При цьому, наявність деякої невпевненості свідчить про адекватність оцінки людиною труднощів майбутньої діяльності. Водночас завищена чи занижена впевненість характеризує неадекватний рівень домагань. На думку вченого, впевненість і невпевненість можуть бути лише причиною, що викликає певний стан.

К. А. Абульханова-Славська вивчала впевненість у собі вконтексті аналізу механізмів регуляції активності особистості. Незнаходження людиною адекватного зовнішнім завданням способу активності виявляється у двох крайнощах, а саме: як в заниженій ролі «Я», невпевненості у собі, так і в завищеній «Я», підтвердженні своєї винятковості. За цією вченою, невпевненість у собі є підставою для виділення різних типів активності, процесу саморегуляції, що опосередковує взаємозв’язок між домаганнями і досягненнями особистості [1, с. 3–18].

Представники російської психології досліджують структуру впевненості у собі (І. В. Вайнер, В. Б. Висоцький, В. Є. Головіна, В. Г. Ромек), роль впевненості як регулятивного процесу (В. І. Моросанова) і як фактору особистісного самовизначення (Н. Ю. Будіч), як особистісне утворення, основою якого є «Я-схеми» (І. Г. Скотнікова), і компетентнісний конструкт (О. М. Наумова), а також взаємозв'язок з якістю життя в підлітків (А. О. Папура).

І.В. Вайнер використовував поняття «суб'єктивна впевненість», яка, на його думку, являє собою структурне утворення з двома формами: особистісну впевненість і ситуативну впевненість. Особистісна впевненість або «впевненість у собі» формується на основі аналізу суб'єкта, сукупності активної успішної взаємодії з різними типами ситуацій. «Ця сукупність складається з апробованих ставлень і зв'язаних з ними типів реагування, Я – схем, стабільних міжособистісних матриць і т.п.» [28, с.72]. Умовно І. В. Вайнер назвав цю сукупність особистісної впевненості у собі незмінним потенціалом, оскільки її компоненти стійкі в часі і в своєму ієрархічному положенні. Одним з важливих висновків, який цей дослідник зробив відносно суб'єктивної впевненості, є те, що вона виступає як структурне утворення. Її структурні компоненти (особистісна і ситуативна впевненість) при взаємодії одна з одною і з середовищем формують переживання суб'єктом впевненості або невпевненості у собі [29].

В. Б. Висоцький вважав, що особистісна впевненість похідна від ситуативної, але обумовлена всім досвідом суб'єкта. Отримані ним дані вказують на те, що впевненість в правильності рішень мисленнєвих завдань залежить не від реальних результатів рішення, а від впевненості у собі як особистісного утворення. Він вказував на необхідність розрізнення особистісної впевненості та впевненості в судженнях. Особистісна впевненість обумовлюється ситуативною впевненістю, але узагальнюється на всьому досвіді суб'єкта. На думку В. Б. Висоцького, впевненість у правильності рішення розумових завдань залежить не від реальних результатів рішення, а від впевненості у собі як особистісної характеристики (як схвалення своїх дій, рішень, навичок) [37].

На думку О. В. Головіної, І. Г. Скотнікової, в основі формування механізмів впевненості у собі людини лежать її «Я-схеми», процеси виховання і научіння, властивості нервової системи, особливості темпераменту та ставлення до невизначеності [46, с. 23; 47, с. 14].

О. В. Головіна обґрунтувала три складових впевненості у собі: когнітивну, інструментальну і ціннісну, кожна з яких є формою вияву впевненості особистості. Когнітивна впевненість оцінює предметну підструктуру і її співвідношення з особливостями ситуації. Інструментальна впевненість оцінює наявність засобів у суб'єкта для досягнення конкретної цілі і виступає в поведінці як суб'єктивна вірогідність її досягнення. Ціннісний аспект впевненості відображає підструктуру смислів, породжених цінностями особистості і особливо цінністю власного «Я» [47].

Розмежовуючи впевненість на ситуативну й особистісну, В. Г. Ромек в якості її ядра розглядав узагальнену оцінку ефективності власних навичок. Він відносив впевненість до соціально-психологічних якостей і виділяв види регуляції впевненої поведінки: поведінковий, когнітивний та емоційний. Основою впевненості у собі служить репертуар поведінкових навичок. Широта і якісні особливості цих навичок є підставою для когнітивних оцінок поведінки людини оточуючими або його власної самооцінки [175].

За В. Г. Ромеком, структура впевненості у собі має три компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий [175, с.82]. *Когнітивний* компонент представлений вченим як віра у власну ефективність, яка є особистісною позицією людини, що усвідомлює свої переваги і недоліки, свої сильні і слабкі сторони, включає в себе високу самооцінку та самоповагу. Високий рівень самооцінки в структурі впевненості детермінує особистісний комфорт, виражає ступінь самоприйняття і служить джерелом задоволеності людини самою собою. Самоповага – показник, що визначає те, наскільки людина вважає себе здібною, значною, процвітаючою і гідною.

Емоційний компонент впевненості у собі, за В. Г. Ромеком, характеризує *сміливість людини в соціальних контактах*. Цей компонент, будучи протилежним соціальним страхам, відображає позитивний емоційний фон особистостіі включає вміння керувати своїми реакціями, виявляти спокій, стабільність і врівноваженість.

Поведінковий компонент, інтегруючи перелічені вище складові, забезпечує зовнішню реалізацію поведінкового репертуару впевненості у собі. Критерієм такої реалізації може служити *ініціатива* людини, яка виявляється у міжособистісній взаємодії. Цей компонент передбачає використання особистістю конкретних правил, що складаються з окремих навичок вияву впевненості у собі (постава, рухи, хода, жести, міміка, погляд, манера говорити та ін.).

В. І. Моросанова відносить впевненість до особистісно-регулятивних властивостей, що характеризують функціонування всіх ланок системи саморегуляції особистості. Впевненість у собіможе бути передумовою формування певного стилю саморегуляції і новоутвореннями, які виникають у процесі його формування [127].

Н. Ю. Будіч вивчала впевненість як чинник, що обумовлює процес особистісного самовизначення. На думку дослідниці, впевненість у собі як форма суб'єктивної впевненості є структурним знанням, ядром якого є стійке позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь, здібностей [22].

О. М. Наумова визначила впевненість у собі як універсальний компетентнісний конструкт, що включає комунікативну компетентність (асертивність), внурішньоособистісну та міжособистісну толерантність (довіра до себе і інших людей), самоорганізаційна компетентність (вміння ставити цілі, планувати, самопізнання, самовизначення), компетентність саморозвитку (самореалізація) та інформаційну компетентність (здатність до вирішення проблем в ситуації невизначеності). Як особистісно-освітній конструкт, впевненість у собі, згідно О. М. Наумової, являє собою здатність «конструктивно, успішно і гуманно взаємодіяти з собою і оточуючими, що виявляється як компетентність долаючої поведінки в ситуаціях невизначеності…» [131, с. 38]. Отже, за О. М. Наумовою, це якість особистості, що визначає спосіб життя, який підтримує самоефективність, довіру до світу, конструктивне самоствердження, самореалізацію.

А. О. Папура розглядала впевненість у собі як комплексну інтегральну характеристику особистості, складовими якої є особистісний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. У проведеному експериментальному дослідженні вчена встановила, що у віці 11 – 15 років підлітки мають психологічні труднощі, повязані з нерішучістю, переживанням неповноцінності. У значної кількості дітей спостерігається сором'язливість, відсутність навичок впевненої поведінки, низький рівень віри в себе, самооцінки і самоповаги. Більшість невпевнених у собі підлітків мають низький рівень задоволеності життям. Також було виявлено, що різниця між цінностями впевнених і невпевнених у собі досліджуваних існує в їх суб'єктивній спрямованості. Впевнені у собі обирають цінності, що залежать від реалізації власних зусиль, а невпевнені – такі, що залежать від об'єктивних обставин [139], що і для нашого дослідження стає важливим.

У вітчизняній психології вивчається виховання впевненості у собі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (М.Є. Мішечкіна), як вплив рівня впевненості на прояв креативності (О.С. Шило), як детермінанта діяльності (І. Толкунова) та самоефективності в юнацькому віці (В.В. Лук’яненко), як форма розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації підлітків (Л. Є. Просандєєва).

М. Є. Мішечкіна вважала одиницею вимірювання впевненості у собі впевнену поведінку. Дослідниця виділила такі структурні компоненти впевненості у собі: когнітивний (система знань дітей про впевненість в собі), емоційно-ціннісний (емоційні реакції на оцінні судження, ставлення до себе, успіху і поразки), діяльнісний (вміння поводитись впевнено в ускладнених ситуаціях) [121, с. 7].

О. С. Шило розглядала впевненість у собі як позитивне відчуття себе і віру в свої можливості студентів. Тому необхідно прагнути до створення позитивної атмосфери в освітньому процесі, підвищувати рівень самооцінки студентів, розвивати їх впевненість у власних силах. Саме такі фактори

сприятимуть ефективному розвитку та вияву їх інтелектуальних і креативних здібностей [236].

І. Толкунова характеризувала це особистісне явище так: «Впевненість у собі є фундаментальною умовою повноцінного оволодіння собою. Вона входить до структури здатності прогнозувати результати своєї життєдіяльності, впливає на вибір стратегій у досягненні цілей відповідно до внутрішніх особистісних змістів» [202, с.106]. Для формування впевненості у собі важливо не стільки об'єктивний життєвий статус, скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій і оцінка з боку значимих людей. Позитивні оцінки й ефективність власних навичок визначають соціальну сміливість у висуванні і вирішенні нових цілей і завдань.

Л. Є. Просандєєва розглядала впевненість у собі в підлітків як форму розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації: «Впевненість у собі відрізняється полярними характеристиками – від негативного сприйняття власного «Я» до розуміння себе цілеспрямованою людиною, компетентною особистістю, здатною долати труднощі. Саме впевненість у собі стимулює особистісну активність підлітка, що позначається на прийнятті відповідального рішення, здійсненні значущих дій» [154, с.20].

Отже, виходячи з теоретичного вивчення впевненості у собі можна зробити узагальнення про те, що у психоаналітичному напрямі психології впевненість у собі розглядається у контексті здорової і невротичної особистості; у біхевіористичному – пов'язуєтьсяз врівноваженістю збудження і гальмування, з розвитком адекватних навичок у міжособистісних стосунках; у соціально-когнітивному напрямку – встановлюються взаємозв'язки самоефективності та впевненості у вирішенні як особистісних, так і суспільних проблем; у гуманістичному – вивчається у контексті самоактуалізації, самовизначення, позитивного ставлення до себе і клієнта; у позитивному напрямку – в контексті розвитку власних позитивних якостей.

Ми обираємо комплексні методологічні засади дослідження розвитку впевненості у собі підлітків (соціально-когнітивний, гуманістичний і позитивний

напрямки психології), які доповнюють та поглиблюють один одного в цьому вимірі; розділяємо погляди В. Г. Ромека та інших вчених, які розглядають впевненість у собі як багатокомпонентне психологічне явище, в якому головним є суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій.

Логіка нашого дослідження вимагає теоретичного вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі учнів-підлітків та створення відповідної моделі.

1.3. Структурно-динамічна модель особистісних детермінант розвитку впевненостіу собі в підлітків

Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що впевненість у собі є багаторівневим психологічним явищем, міра виявлення та особливості функціонування якого обумовлені етапами розвитку особистості в онтогенезі. Сенситивним для розвитку цього особистісного утворення є підлітковий вік (Л. І. Божович, І. С. Булах, В. С. Мухіна,Л. Є. Просандєєва).

Тому в нашому дисертаційному дослідженні розглянемо психологічні особливості впевненості у собі в учнів підліткового віку, що дає можливість обґрунтувати особистісні детермінанти і структурні складові цього психологічного утворення у підлітків.

Вік – якісний етап психічногорозвитку – характеризується соціальною ситуацією розвитку, сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості, зокрема її впевненості у собі в учнів-підлітків.

Межі підліткового віку розглядаються одними вченими як неподільний етап розвитку з 10до 15 років (Л. С. Виготський, Ж. Піаже, А.О. Реан), іншими вченими (Б. Г. Ананьев, А. В. Петровський, Д. І. Фельдштейн) він поділяється на два періоди: молодший підлітковий (з 10 – 11 до 12 – 13 років) і старший підлітковий (з12–13до 14–15 років). Ми поділяємо погляди другої групи

вчених, оскільки розвиток узгодженості когнітивно-емоційної сфери старших підлітків дає можливість якісно моделювати і усвідомлювати впевненість у собі як утворення особистості і самосвідомості.

Здобутки психічного розвитку попереднього вікового періоду призводять до формування нових потреб і мотивів підлітка. З'являється потреба вийти за межі школи, приєднатися до життя і діяльності дорослих; знайти і ствердити своє місце в соціальному середовищі. На думку В. А. Аверіна, розвиток самосвідомості підлітка пов'язаний з формуванням почуття відмежованості свого «Я» від оточуючих (розвиток почуття дорослості, віддалення від батьків, ідентифікація з групою однолітків та пошук їх схвалення). Наступним етапом є уточнення і затвердження меж свого «Я», розширення змісту уявлень про себе, усвідомлення системи відношень до себе та інших [4, с. 343]. Особливістю цього віку, вважає вчений, є поява різного роду страхів, зокрема у сфері міжособистісних відносин (страх не бути собою, страх бути покинутим, критики, неприйняття іншими). Наслідком цього є зростаюча тривожність, невпевненість, як у собі, так і в інших людях [4,с. 350].

Соціальна ситуація життя підлітка, згідно В. С. Мухіної, багато в чому визначає його розвиток як особистості. Спілкування з однолітками набуває виключного значення, оскільки вони вчаться рефлексії на собі та інших, осмислюють свої конформні і негативні реакції, відстоюють право на самостійний вибір можливої поведінки [128, с. 366]. Вчена зазначала, що «розвиток самосвідомості саме в підлітковому віці робить людину особливо тривожною, невпевненою у собі» [128, с. 406].

В підлітковий період відбувається подальше засвоєння школярем соціально вироблених способів і засобів діяльності і разом з тим розвивається інтимно-особистісне спілкування. В ході цього спілкування найбільш інтенсивно формуються особистісні смисли життя, мотиви, ставлення до іншої людини і до себе [82, с.18].

Ключовою проблемою цього періоду життя Л. С. Виготський називав проблему розвитку нових інтересів підлітка або «домінант»: інтерес до власної

особистості; до широких інтересів; до майбутнього; посилення вольових зусиль, що нерідко виявляється в упертості, протесті, хуліганстві, негативізмі; прагнення до невідомого, ризикованого, героїчного («домінанта романтики») [36].

А. Фройд розкрила парадоксальність підлітків так: одночасно виключно егоїстичні та здатні, як ніхто, на відданість і самопожертву. Вчена зазначала, що, наприклад, вони з ентузіазмом беруть участь у житті оточуючих і прагнуть самотності; можуть повністю підкоритися обраному ними лідеру й бунтувати проти будь-якої влади; поводять себе іноді дуже грубо, будучи неймовірно вразливими [211].

І. С. Булах наводить типові характеристики амбівалентності сучасного підлітка: взаємовиключне ставлення до власної особистості та оточуючих; усвідомлення співвідношення мотивів і поведінки; зростання прагнення до афіліації й одночасно поява прагнення до самотності; інтерес до моральних якостей власної особистості та прагнення створити суб'єктивну (автономну) мораль тощо [23, с. 131].

У референтній групі однолітків підлітки задовольняють провідні потреби. Для молодшого підлітка особливе значення має можливість розділити з друзями спільні інтереси; дуже важливими для них є вірність, чесність та чуйність [163, с. 346]. Старші підлітки спрямовані на пошук такого контакту, який дозволив би знайти розуміння їхніх почуттів, думок та забезпечив би підтримку з боку однолітків. Незважаючи на емансипацію від сім'ї, на послаблення її впливу, вона залишається для підлітка важливою групою. Сімейні стосунки, які базуються на активній конструктивній взаємодії батьків і дітей, з одного боку, посилюють почуття дорослості в підлітків, з іншого – сприяють визнанню дорослими їх прагнення бути впевненими у собі та переживати дорослішання [215].

Г. С. Костюк зазначав: «У прагненні підлітка до самостійності виявляється почуття власної дорослості та потреба в її визнанні дорослими» [88, с. 206]. Саме почуття дорослості, яке виникає на основі особистісної рефлексії,

виступає стрижневою характеристикою особистості підлітка. Як форма самосвідомості, таке новоутворення віддзеркалює нову життєву позицію підростаючої особистості у ставленні до себе, людей, світу [20; 79;87; 88]. Не сформованість почуття дорослості зумовлює низьку відповідальність, схильність до адиктивної поведінки [112;195;246].

Провідною діяльністю, в якій розвиваються нові якості особистості в підлітковому віці, згідно Д. Б. Ельконіна, є інтимно-особистісне спілкування в різних видах діяльності, яке ґрунтується на взаємній повазі, довірі, емпатії [239]; за Д. І. Фельдштейном – суспільно корисна діяльність, яка реалізується із потреби в соціальному самоствердженні [205, с. 289]; за К. Н. Полівановою – проективна діяльність як експериментування в життєвих ситуаціях [149].

Основними новоутвореннями підліткового віку вчені зазначали розвиток «Я-концепції» [90], моральної самосвідомості [24; 154], неформального спілкування [209; 239], самостійності, почуття власної дорослості [87]; рефлексії, самоконтролю, руху до самовизначення [205, с. 245]; узгодженої амбівалентності в соціальному вимірі [66,с. 105]; пошуку власного «Я», включеності у соціальні ролі [39;83; 168; 240]; засвоєння гендерних ролей, компетентного співрозмовника, ролі «дорослого» [49]. С. Д. Максименко описує як новоутворення розвинену довільність психічних процесів підлітків, яка є підгрунтям здатності до цілепокладання і утримання мети [110, с. 111]. Г. Крайг, Д. Бокум відмічали, що головними завданнями, які постають перед підлітками є досягнення автономії і незалежності від батьків та розвиток ідентичності, творчого і незалежного Я [90, с. 523].

Протиріччя у відношенні до себе та оточуючих Л. І. Божович розглядала як джерело сумнівів у своїх можливостях, невпевненості у собі в підлітка. Вчена зазначала, що: «свідомо він сприймає себе як особистість значиму, особливу, вірить у себе, свої здібності», але одночасно «підсвідома невпевненість дає про себе знати в переживанні, пригніченості, погіршеному настрої, зниженій активності тощо» [19, с. 349].

Окрім фізичних та психосоціальних причин, на думку І. М. Бушая, кризові явища у підлітків значною мірою зумовлені порушенням рівноваги системи «Образ світу – образ Я», становленням рефлексії оточуючого середовища та власного «Я». Реалістичність та змістовність образу світу, який відображається у свідомості особистості в цьому віці впливає на формування стилю життя, закріпленні стійких стереотипів поведінки, ефективність психологічної адаптації у соціальному світі [26, с. 180].

Варто зазначити, що згідно поглядів В. А. Авєріна, І. С. Булах, Л. П. Василенко, Н. І. Гуткіної, Г. М. Прихожан, О. Ф. Рибалко, М. В. Савчина, Д. І. Фельдштейна існують суттєві відмінності у мотиваційній, емоційній, когнітивній та поведінковій сферах особистості на різних етапах підліткового віку. Структурна готовність самосвідомості, як зазначав В. А. Авєрін, 15 – 16-річних підлітків ще не завершена, але в ній вже представлені всі її компоненти, в той час як у молодшому підлітковому віці вони лише формуються [4, с. 352]. У дослідженнях І. С. Булах виявлено, що старші підлітки вже значно реалістичніше ставляться до самого себе, здатні осмислювати себе з позиції того, які соціальні ролі йому належить виконувати, яку особистісну поведінку він здатен демонструвати в тому чи іншому соціальному оточенні. В цей період, як зазначає вчена, опанування і прийняття на себе ролі дорослої людини стимулює розвиток самостійності, автономності, відповідальності [23, с. 424]. Водночас І. С. Булах зазначає, що в підлітків набувають розвитку переживання впевненості у собі, особистісної гідності, самоповаги та самодостатності, що, на її думку, сприяє реалізації власних здібностей, вияву уміння бачити свої негативні і позитивні досягнення та усвідомлювати їх вплив на взаємодію з іншими людьми, активації прагнення досягати успіху чи гідно приймати невдачі [24, с. 315].

Згідно Н. І. Гуткіної, розвиток особистісної рефлексії старшого підлітка стимулює його до самовиховання, зумовлює зростання критичності до себе, формування внутрішніх критеріїв самооцінки [209, с. 87]. Г. М. Прихожан підкреслювала у старших підлітків здатність зіставляти свої особистісні якості,

форми поведінки з певними нормами, ідеалами, що є основою «оперативної самооцінки», яка визначає відношення до себе в актуальній ситуації [209, с. 87 – 88]. За О. Ф. Рибалко, у фазі старшого підліткового віку відбувається соціальна переорієнтація, інтенсивний розвиток самосвідомості, розширення об’єму властивостей особистості [180, с. 186].

Старші підлітки, згідно з поглядами М. В. Савчина та Л. П. Василенко, починають усвідомлювати свою неповторність, своєрідність, у них вже немає такої залежності від групи однолітків: «коли друзі змушують підлітка чинити всупереч його уявленням про себе, він може відмовитись від цього вчинку і відстояти свою думку» [181, с. 192]. Д. І. Фельдштейн відмічав, щоу 14 – 15-річного підлітка розвивається готовність до функціонування у дорослому світі, що породжує прагнення застосувати свої можливості, виявити себе, актуалізуються потреби в самовизначенні, самореалізації [205, с. 328]. Таким чином, у старшому підлітковому віці загострюється потреба в самовизначенні, самореалізації, відбувається поглиблення особистісної рефлексії, реалістичного ставлення до себе, самостійності в оцінці себе, що створює умови для розвитку впевненості у собі.

Отже, підлітковий вік є важливим етапом у розвитку впевненості у собі, оскільки у провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні– підліток бачить себе з боку, порівнює свої можливості, випробовує різні соціальні ролі, формує та удосконалює себе. На основі усвідомлення своїх фізичних і психологічних можливостей виникає «почуття дорослості», яке виражає нову життєву позицію підлітка стосовно людей і світу, визначає специфічну спрямованість і зміст його соціальної активності.

Вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі за логікою дослідження потребує змістовно-структурного обґрунтування. Структурний метод, який виходить з аналізу відношень, зв’язків елементів, дає можливість виявити певну структуру, що узагальнює закономірності функціонування психологічних явищ. Структура ж являє собою цілісність, особливу упорядкованість, новий синтез. Вона має провідні ознаки, виходячи з

ідей холізму, а саме: неадитивність, коли сума частин не зводиться до цілого; несуперечливість частин [107, с. 88]. «Динамічна система – це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв’язок між ними при збереженні функцій» [111, с. 178]. Складові обумовлені логікою самого об’єкта дослідження, а не нав’язуванням йому (об’єкту) власної логіки.

Ми дотримувалися *основних положень гуманістичної психології*: людина як цілісна істота перевершує суму своїх складових; її існування відбувається в контексті людських відносин; вона усвідомлює себе і має вибір; людина спрямована в майбутнє, тому є в неї мета, цінності, смисл. Важливими є такі положення *соціально-когнітивної психології*: активізація і узгодженість когнітивної сфери, вплив контексту на поведінку, ціннісно-смислова узгодженість, рефлексія як пошук розв’язання суперечності тощо. Приєднуємося до положень *позитивної психології*: людина, щоб стати щасливою, повинна усвідомити свою унікальність, прийняти себе і навчитися поважати та любити себе; задоволення собою і власним життям посилює конструктивні стосунки між людьми, є основою успіху в діяльності.

На перший план виходить не лише сам факт інтеграції вищенаведених положень психології, а й визначення її моделі: по-перше, як об’єднання мотивацій, когніцій, емоцій, поведінки; по-друге, між різними рівнями детермінації психічного (внутрішньопсихічного, психофізіологічного, психосоціального); по-третє, між академічною й практичною психологією [242, с. 138–150].

Отже, аналіз наукових джерел з теми дисертації дає підстави вважати методологічною основою нашого дослідження положення вчених гуманістичного, соціально-когнітивного і позитивного напрямків психології, підходи вітчизняних і зарубіжних вчених стосовно вивчення розвитку впевненості у собіта їх детермінант у підлітків. Відповідно це дозволило визначити структурно-динамічну модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків (рис. 1.1).

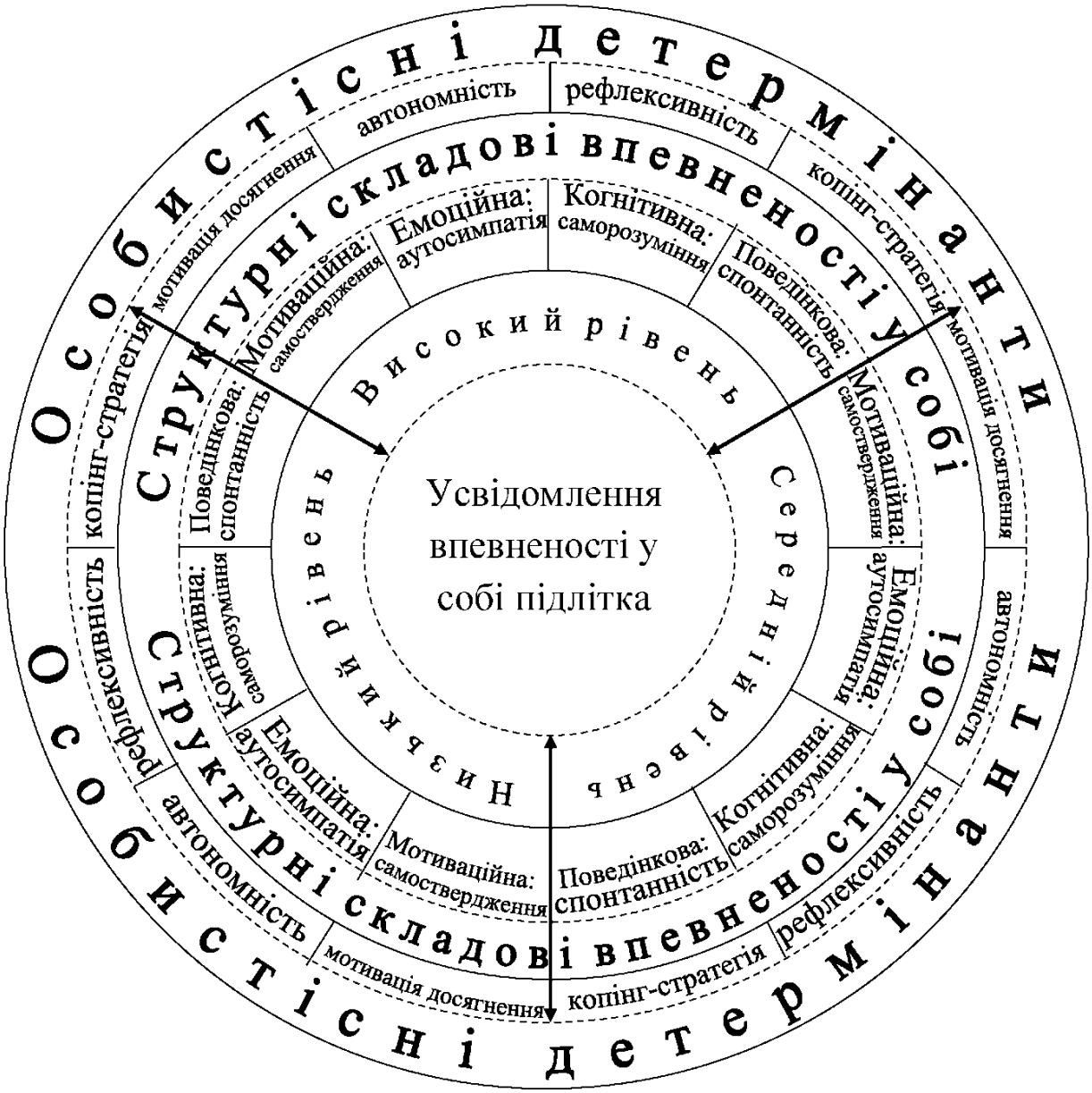


Рис.1.1. Структурно-динамічна модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків

Розроблений варіант структурно-динамічної моделі особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці відображає принципово важливі *наукові положення*:

1) динамізм впевненості у собі здійснюється шляхом постійних змін, самозмін її складових та зв’язків між ними при збереженні функцій;

2) узгодженість відбувається як в структурних складових впевненості у собі (мотиваційній, емоційній, когнітивній, поведінковій), так і між ними;

3) змістовна рівноцінність, самостійність кожної її складової відповідних особистісних детермінант забезпечує стійкість, упорядкованість та цілісність цієї моделі;

4) неадитивність, коли сума її складових не дорівнює цілісній структурі;

5) її складові пов'язані між собою лінійно та нелінійно;

6) усвідомлення впевненості у собі є метою та результатом впливу особистісних детермінант на розвиток впевненості у собі підлітків;

7) феноменологічне поле (критерії складових, особистісні детермінанти) не зводиться до жодного з цих психологічних явищ, оскільки впевненість у собі є «системою систем» з її особистісними детермінантами.

Авторська модель реалізується таким чином, що зміни особистісних детермінант обумовлюють вплив на розвиток впевненості у собі учнів підліткового віку. Розглянемо докладніше вияви впевненості у собі в мотиваційній, емоційній, когнітивній та поведінковій сферах особистості учнів підліткового віку.

Мотиваційна сфера особистості підлітка характеризується його прагненням *самоствердитися* в соціальному просторі. Особливості самоствердження в підлітковому віці вивчали І. Д. Бех, І. С. Булах, О. Я. Жизномірська, М. В. Савчин, Д. І. Фельдштейн та ін.

На думку І. Д. Беха, починаючи з молодшого підліткового віку, в особистості виникає почуття дорослості (бажання бути і стати дорослим); прагнення до самостійності, інтимного спілкування, усвідомлення своєї відповідальності. Разом з тим сучасний підліток утверджує себе в соціальному просторі суперечливо як самоцінність, котра може реалізовуватися в діапазоні емпатії – псевдоемпатії, відповідальності – безвідповідальності, агресії – співробітництва тощо. На відміну від молодших, як зазначає І. Д. Бех, старші підлітки більше усвідомлюють вплив негативних явищ у сучасному суспільстві щодо власного життя [17].

І. С. Булах вважає, що самоствердження особистості «набирає» все більшої значущості саме в підлітків. На її думку, сутнісною «тканиною»

самоствердження є особистісне зростання підлітка, яке «являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття в самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій, як вільних, відповідальних учинків» [23, с. 142].

Як підкреслює М. В. Савчин, самоствердження особистості в старшому підлітковому віці може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. Позитивна спрямованість самоствердження, на думку вченого, актуалізується в успішності діяльності (навчанні, громадській роботі, праці та спорті). Негативна – пов'язана з прагненням до егоцентричного визнання іншими. Вчений виокремлює критерії самоствердження старших підлітків – це критерії успішності, дисциплінованості, самостійності, а також досягнення офіційного чи неофіційного статусу в шкільному середовищі [182].

Загальні закономірності становлення особистості підлітка вивчав Д. І. Фельдштейн, який зазначав, що «основною потребою зростаючої людини на межі дитинства і дорослості завжди було ствердження себе у суспільстві» [205, с. 286]. Саме в цьому віці структурується самооцінка, формуються стійкі взаємини з іншими, розширюється сфера їх діяльності, зростає почуття відповідальності за себе та однолітків. Потреба підлітка «в самоствердженні і самовдосконаленні виникає із моральної потреби проаналізувати свої переваги і недоліки, із бажання зрозуміти, що у власних вчинках є правильним, а що – ні» [205, с. 297].

На думку А. М. Винагородського, внаслідок переосмислення підлітками різних критичних ситуацій «для них «відкриваються» нові якості в самих собі. Усвідомлюється важливість самоствердження не тільки перед іншими (однолітками, батьками, вчителями), але і перед самим собою. Таке самоствердження розвиває впевненість у собі … і стимулює становлення «егопозицій», які активізують особистісне зростання підлітків» [35, с.16].

На думку вчених, неконструктивні вияви самоствердження можуть виникати внаслідок негативних взаємовідносин у сім'ї (М. Раттер) [167],

зневірою у власні можливості, страхом перед труднощами (Х. Ремшмідт) [168], акцентуацією характеру (А. Е. Лічко, С. І. Подмазін, О. І. Сібіль) [101; 147], впливом однолітків, засобів масової інформації (Ф. Дольто) [54]. За Т. В. Драгуновою, прагнення підлітка здобути повагу оточуючих може стимулювати його до досягнення успіху у навчанні, здобувати авторитет адекватними способами або ж утверджуватись за допомогою брутальності, хизувань, брехливості [55; 56].

Отже, самоствердження особистості старшого підліткового віку характеризується прагненням до здобуття авторитету серед однокласників, референтних осіб, досягнення позитивного схвалення як себе, так і друзів; посиленням самоцінності та очікуванням поваги з боку інших. З одного боку, підлітки стверджуються за допомогою конструктивності у вирішенні складних проблем; з іншого боку, вони можуть демонструвати безвідповідальність, байдужість.

Зв’язок самоствердження підлітків із впевненістю у собі відмічали С. М. Артюхов, Дж. Вольпе, О. Я. Жизномірська, А. В. Меренков, Є. П. Нікітін, Н. Є. Харламенкова, О. В. Хухлаєва.

С. М. Артюхов зазначав, що учні підліткового віку, мають бажання самоствердитися, довести собі та іншим власні можливості. В деяких ситуаціях підлітки вдаються до бравади та зухвалості перед дорослими, що є формою самоствердження, тим самим приховують власну невпевненість та незахищеність [138].

Дж. Вольпе вважав впевненість у собі рівнозначною напористому самоствердженню. На думку вченого, тривожність і невпевненість можна подолати, якщо страх в соціальній ситуації замінити іншою, не сумісною зі страхом емоцією або поведінкою [252, с. 24–25].

О. Я. Жизномірська виокремлювала особистісне та соціальне самоствердження. Особистісне самоствердження – це прагнення підлітків презентувати власні думки, ідеї, погляди для свого задоволення, не очікуючи при цьому визнання іншими. Соціальне самоствердження – це прагнення

підлітків переконливо відстоювати власні ідеї, впевнено здійснювати власні здібності, можливості та бажання отримати розуміння, повагу та визнання з боку оточуючих [61, с. 25].

А. В. Меренков звертав увагу на те, що розвиток самоствердження у підлітків при заниженому рівні гордості призводить до невпевненості, нерішучості. Для завищеного рівня розвитку гордості підлітка характерне також неадекватне самоствердження, пов'язане з привертанням уваги до себе. Нормативний рівень розвитку гордості відзначається тим, що підлітки поводяться сміливо, впевнено [118, с. 284].

Є. П. Нікітін, Н. Є. Харламенкова вважали, що «впевненість у собі є емоційною оцінкою результатів самоствердження особистості в певній області соціальної дійсності, що вказує на функціонування більш складних механізмів самоствердження особистості, пов'язаних із саморозкриттям, самоприйняттям, самовираженням, особливостями структури і динаміки Я-концепції і власне самоствердженням» [133, с. 121].

О. В. Хухлаєва характеризувала позитивне самоствердження у підлітків відчуттям власної впевненості, авторитету серед однокласників, схвалення з боку однолітків і друзів. Дослідниця акцентувала увагу на прагненні підлітків до самоствердження в спілкуванні не за рахунок успіхів, а через відчуття приналежності до референтної групи [227]. Відзначимо, що вибір підлітками конструктивних форм самоствердження пов'язаний із впевненістю у собі, а деструктивних – з незахищеністю, невпевненістю.

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел дає підстави зробити висновок про те, що адекватні, конструктивні форми самоствердження становлять мотиваційний компонент розвитку впевненості у собі підлітків.

В **емоційній сфері** учнів підліткового віку важливе місце займає прийняття себе, почуття самоцінності, симпатії до себе. Ріст самосвідомості підлітка призводить до того, що він іноді досить прискіпливо оцінює свою зовнішність і внутрішній світ [162]. Г. М. Прихожан дослідила, що вже у 12 – 13 років поряд із загальним прийняттям себе, зберігається і ситуативне

негативне ставлення дитини до себе, що залежить від оцінок оточуючих, в першу чергу однолітків. Але критичне ставлення підлітка до себе, переживання незадоволеності собою супроводжується актуалізацією потреби у загальному позитивному відношенні до себе як особистості [153].

У багатьох підлітків переважає негативне оцінювання своїх рис і поведінки, тому в емоційній сфері важливу роль відіграє аутосимпатія для розвитку впевненості у собі в цьому віці. В наукових дослідженнях аутосимпатія розглядалась як довіра до себе, вияв самоцінності, самоприйняття, самоприхильності [6; 7; 17; 21; 43].

І. Д. Бех так розкриває феноменологію цього особистісного явища: «Предметом цілеспрямованого формування мусить виступати емоційно-ціннісне самоставлення … самосхвалення, радості за себе, задоволеності собою, самоповаги і, нарешті, гордості за себе, тобто за те, що суб'єкт набуває особистісної цінності» [17, с.13].

Е. Еріксон [240], Т. М. Зелінська[66], Н. О. Єрмакова [59], А. Е. Хурчак [226] ототожнюють аутосимпатію та довіру до себе. За визначенням Н.О. Єрмакової, аутосимпатія, довіра до себе є переживанням самоцінності, самоприйняття в різних сферах життя людини. Високий рівень довіри до себе характеризується узгодженням протиріч у відношенні до себе, відсутністю сильних намірів змінити себе [59]. Т. М .Зелінська доводить, що довіра до себе є формою гармонійної, узгодженої амбівалентності особистості [66]. Н. Ф. Каліна характеризувала аутосимпатію як природню основу цілісності особистості, але люди с низькими її показниками – невпевнені у собі, тривожні [6].

Т. П. Скрипкіна вважала, що довіра до себе, аутосимпатія є «рефлексивним феноменом особистості, який дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію по відношенню до самої себе і, виходячи з цієї позиції, будувати власну життєву стратегію» [192, с.124]. Людина, яка довіряє собі, є відносно незалежна, орієнтована на досягнення, позитивно приймаюча себе.

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел дає підстави зробити висновок про те, що емоційним компонентом розвитку впевненості у собі підлітків є аутосимпатія як переживання симпатії до себе, самоприхильності, самоприйняття.

В **когнітивній сфері** учнів підліткового віку важливе місце займає активний інтерес до свого внутрішнього світу та його *саморозуміння*, коли особистість підлітка знаходиться у центрі його уваги [19]. Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн вважали прагнення пізнати себе і увійти у світ дорослих людей центральною особливістю підліткового віку, що визначає зміст і напрям соціальної активності підлітка, системи його соціальних дій і специфічних переживань [205; 239].

Л. С. Виготський підкреслював, що саморозуміння в цей період зумовлене якісними змінами у мисленні підлітка: «Розуміння дійсності, розуміння інших і розуміння себе – це те, що приносить з собою мислення у поняттях» [36, с.67]. В період підліткового розвитку особистості відбувається перехід від комплексного мислення до мислення в поняттях, яке призводить до розуміння дійсності, інших, себе. Таким чином, з точки зору вченого, розуміння себе, свого внутрішнього світу розвивається і оформляється в підлітковому віці разом з утворенням понять.

Л. І. Божович зазначала, що «криза підліткового віку пов’язана з виникненням в цей період нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є виникнення у підлітка здатності пізнати самого себе як особистість, з властивими саме йому, на відміну від усіх інших людей, характерними якостями» [19, с. 347]. Аналіз підлітком своїх можливостей, вважала вчена, супроводжується внутрішньо конфліктними переживаннями, які призводять до сумнівів у собі, невпевненості [19, с. 349]. Отже, узгодження підлітками цих протиріч у процесі розвитку розуміння себе сприятиме зростанню впевненості у собі.

В. Г. Ромек, Н. Ф. Каліна також відмічали важливу роль розуміння себе, своїх бажань і почуттів у розвитку впевненості у собі. В. Г. Ромек відносить

саморозуміння до необхідних умов розвитку впевненості у собі [176, с. 19]. Люди з високим рівнем саморозуміння, надумку Н. Ф. Каліної, не схильні підміняти власні оцінки зовнішніми соціальними стандартами; люди з низьким рівнем саморозуміння орієнтуються на думки оточуючих [6].

Отже, теоретичне вивчення наукових джерел свідчить про те, що саморозуміння в осіб підліткового віку інтенсивно розвивається і становить когнітивний компонент розвитку впевненості у собі.

В період переходу від дитинства до дорослості, коли відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах особистості, підлітку стає особливо важливо вміти адекватно вибудувати свою **поведінку**. Він прагне зберегти свою індивідуальність і бути здатним адекватно реагувати на складні ситуації. Якістю, що забезпечує таку поведінку, є її *спонтанність* як здатність адекватно вирішувати будь-яку нову ситуацію, діяти відповідно до власних потреб, створювати систему своїх смислів, інтерпретувати самого себе у відповідності з новою ситуацією [136].

Л. М. Собчик характеризувала спонтанність підлітків як розкутість, схильність до вільного самоствердження, прагненням до лідерства та незалежності в різних сферах життя [193, с. 404].

Я. Морено розглядав спонтанність як «реакцію індивіда на нову ситуацію – і нову реакцію на стару ситуацію…» та вважав спонтанність автономним, вільним від зовнішнього тиску станом, який робить людину здатною до адекватної творчої поведінки в кожній новій ситуації [126, с. 76].

Е. Фромм визначав спонтанну активність як свободу у діяльності особистості. У спонтанному самовираженні думки, почуття і вчинки є виявом власної особистості [213, с.217]. Отже, спонтанність особистості дає можливість підлітку самовиражатися, протистояти тиску однолітків та набувати досвіду поведінки у незнайомих ситуаціях.

Спонтанність як вияв впевненої поведінки розглядалась С. М. Зіньковською [65], Н. Ф. Каліною [6], А. Маслоу [114], А. Сальтером [174]. С. М. Зіньковська, досліджуючи впевненість у собі, відмічала, що

виявлення ініціатив та прагнення до спілкування пов’язано з життєрадісністю та спонтанністю [65]. Н. Ф. Каліною спонтанність визначається як якість, що основується на впевненості у собі та довірі до зовнішнього світу [6]. А. Маслоу відносив це особистісне утворення до якостей самоактуалізованих людей: «Нестандартність їх поведінки має внутрішні причини і обумовлена спонтанними, природними бажаннями і думками» [114, с. 193]. Він характеризував спонтанність як природність і прийняття свого «Я», усвідомлення своїх прагнень, самовизначення. Спонтанність як ознаку здорової та впевненої у собі особистості розглядав А. Сальтер. З його точки зору, здоров’я виявляється у відкритості своїх почуттів, спонтанності і здатності до імпровізації [174].

Згідно Ф. Перлза, спонтанність виникає на основі усвідомлення себе і ситуації «тут і зараз», що дозволяє більш адекватно реагувати унових обставинах [144]. Дж. Бьюдженталь, Д. О. Леонтьев, В. Г. Щур, А. Ленгре вважали, що спонтанність базується на вмінні прислухатися до внутрішнього почуття, усвідомлювати найважливіше у своєму житті [27; 100]. Е.Фромм ототожнював це утворення особистості з «продуктивною активністю» та вважав, що спонтанність, утверджуючи індивідуальність особистості, одночасно поєднує її з людьми і природою [214].

Таким чином, спонтанність у психологічній літературі розглядається як здатність активно діяти під впливом внутрішніх спонукань, адекватно реагувати на незнайомі ситуації [126], пов’язана з розкутістю, сміливістю, прагненням до незалежності [193, с.404], довірою до світу, творчою активністю [6; 214], саморозкриттям [160], автентичністю [114; 238]. Для підліткового віку є актуальними вияви спонтанності через самостійність, саморозкриття, автентичність у розвитку впевненості у собі.

Теоретичне вивчення наукових джерел свідчить про те, що спонтанність як здатність вільно, адекватно реагувати на обставини, що швидко змінюються, інтенсивно розвивається, становить поведінковий компонент впевненості у собі в учнів підліткового віку.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що структура розвитку впевненості у собі в підлітків має чотири компоненти і відповідні критерії, а саме: мотиваційний (самоствердження), емоційний (аутосимпатія), когнітивний (саморозуміння), поведінковий (спонтанність), які мають три рівні вияву (високий, середній, низький).

Розглянемо **особистісні детермінанти** як значущі утворення особистості підлітків, що впливають на розвиток їх впевненості у собі.

Детермінанта – (від лат. «determinasa» – те, що визначає; причина, що зумовлює виникнення явища) – подія або явище, що має безпосередньо-причинний вплив на іншу подію або явище [80, с. 126].

Вчені пов'язували розвиток впевненості у собі з прагненням до досконалості (А. Адлер) [8]; агресивністю, напористим самоствердженням (Дж. Вольпе) [252]; самоефективністю (А. Бандура) [15]; умінням будувати стосунки з іншими людьми (К. Рудестам) [178]; імпульсивністю (С. Л. Рубінштейн) [177]; оптимізмом (М. Селігман) [186]; ініціативністю та самооцінкою (Ф. Зімбардо) [64].

А. Бандура, І. В. Вайнер, А. Маслоу вважали, що важливим для розвитку впевненості у собі є вміння ставити реалістичні цілі та спрямованість на досягнення успіху. Згідно А. Бандури, люди схильні уникати погрожуючих ситуацій, коли переконані, що не зможуть їх подолати і «поводять себе активно і впевнено, якщо вважають себе здатними успішно розібратися у складній ситуації» [15, с.116].

І. В. Вайнер експериментально довів, що особистісна впевненість пов'язана з мотиваційними тенденціями «надіятися на успіх» та «уникати невдач». Переважання у суб'єкта однієї із цих тенденцій, на його думку, виражається ступенем особистісної впевненості [29, с.9].

А. Маслоу відносить потребу в досягненні до групи потреб у самоповазі разом із потребами у визнанні та схваленні, які «породжують у індивіда почуття впевненості у собі, почуття власної значущості, сили, адекватності, що він корисний та необхідний у цьому світі» [114, с. 89].

А. Г. Грєцов [45], В. Г. Ромек [176], І. В. Стішенок [196] відмічали вплив розвитку мотивації досягнень на підвищення рівня впевненості у собі. У розроблених ними психологічних тренінгах включено вправи, спрямовані на посилення мотиву досягнення успіху особистості.

Особливості мотивації досягнення у підлітковому віці зумовлюються соціальною ситуацією розвитку – входженням у світ дорослих, інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей, становленням нового рівня самосвідомості, зміною Я-концепції, розвитком особистісної ідентичності [17; 19; 23; 36;128; 149; 205].

На думку С. В. Воронової, мотивація досягнення підлітків пов'язана з такими психологічними новоутвореннями, як розвиток мислення на стадії формальних операцій, становлення нового рівня самосвідомості, набуття особистісної ідентичності. Внаслідок цього забезпечується автономія особистості по відношенню до зовнішніх впливів, відбувається становлення головних характеристик вказаного психологічного утворення: рівня домагань, самооцінки, типу атрибуції успіху і невдачі [34, с. 50–51]. Дослідниця зазначала, що підлітки із несформованим мотивом досягнень характеризуються нерішучістю, неорганізованістю, обережністю, невпевненістю у собі [34, с. 69].

Б. О. Сосновський виявив, що прагнення до успіху тісно пов'язане з установкою на результативність у справі (прагматичністю), впевненістю у собі, цінністю улюбленої справи, впевненістю в успіху [194, с. 249–250]. Х. Хекхаузен доводить, що розвиток пізнавальних процесів в цей віковий період веде до остаточного становлення основних індивідуальних відмінностей мотивації досягнення: привабливості успіху та уникнення невдач, рівня домагань, домінуючого типу атрибуції успіху і невдачі [225].

Отже, ми припускаємо, що ***мотивація досягнення*** є особистісною детермінантою, що впливає на мотиваційну складову розвитку впевненості у собів підлітків і має три рівні вияву.

Звільнення від дитячої емоційної залежності, переживання автономності сприяє розвитку впевненості у собі в підлітків. Взаємозв'язок особистісної

автономності і впевненості у собі відмічали Г. С. Пригін [156], В. А. Чернобровкіна [232], М. В. Яцюк [245].

Г. С. Пригін дослідив, що в структуру самовідношення «автономних» суб'єктів входять складові, які «свідчать про їх впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у складних ситуаціях» [156, с. 27].

В. А. Чернобровкіна розглядала внутрішню свободу як смислове переживання особистістю своїх відношень зі світом, іншими людьми і собою, що включає сприйняття суб'єктом себе й світу в позитивному емоційному тоні, заснованому на почутті довіри до світу й оцінки свого «Я» як здатного успішно й адекватно виявляти себе в ньому. «Я розумію, що я окрема людина зі своїми почуттями, бажаннями, думками й діями. Я знаю, чого я хочу і відокремлюю свої почуття й бажання від почуттів і бажань інших людей» [232, с. 271–272]. Іншими словами, переживання внутрішньої свободи, автономності тісно взаємопов'язане з довірою до себе, самоприйняттям, переживанням симпатії до себе, що являє собою аутосимпатію як емоційну складову впевненості у собі в підлітковому віці.

М. В. Яцюк визначила ключові параметривпливу внутрішніх чинників на розвиток автономності особистості, а саме: почуття компетентності в саморегуляції, що виявляється в усвідомленні особистістю власної ефективності у певній предметній сфері діяльності, визнанні нею своїх здібностей, знань, вмінь, навичок, можливостей. Такі змістовні ознаки по суті збігаються з визначенням впевненості у собі [245, с. 52].

Досягнення підлітком певної автономії, незалежності від батьків є одним із важливих завдань для цього віку. Бути дорослим – означає самостійно мислити, приймати рішення, навчитись саморегуляції та самоконтролю. Як зазначав А. О. Реан, розвиток емоційної автономії в цей період полягає в поступовій емоційній емансипації дитини від батьків, звільнення від тих емоційних стосунків, які утворились у ранньому дитинстві. Це сприяє подальшому розвитку самостійності та формуванню ідентичності [162, с. 81]. На думку вченого, значну роль в цьому відіграють батьки. Підтримка в сім'ї

прагнення підлітка до незалежності, готовність будувати з ним стосунки «на рівних» сприяє розвитку автономності, а нездатність батьків перейти на новий рівень стосунків, заперечення, перешкоджання емоційному відособленню дитини може призвести до блокування індивідуалізації, розвитку в неї почуття залежності. Водночас відторгнення батьками своєї дитини, відмова в емоційній підтримці, призводить до почуття самотності, непотрібності в підлітка, що сприяє формуванню порушень у поведінці [162, с. 82–83].

Т. С. Гурлєва зазначала, що особливістю підліткового віку є прагнення до автономності, незалежності і водночас до об'єднання у групи, що, на її думку, сприяє самоздійсненню, подальшому особистісному розвитку [50,с. 67]. І. С. Булах серед типових особливостей особистості підлітка відмічає відносну незалежність поведінки від порад дорослих, прагнення до автономності та самостійності [23]. У роботі О. Є. Дєргачової автономність визначається як механізм саморегуляції і самодетермінації особистості, який реалізується у вигляді усвідомленого вибору способу дій, що враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини [51].

Згідно Н. Н. Поскрєбишевої, О. А. Карабанової, в підлітковому віці становлення емоційної автономії відбувається внаслідок часткового віддалення від батьків та переходу до співробітництва з ними. Емоційна автономія пов'язана зі здатністю свідомо вибирати критерії оцінки себе та ситуації, розвитком психологічної суверенності особистості як здатності контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір [150].

Отже, припускаємо, що ***автономність***, як переживання власної свободи, незалежності від батьків і чужої думки дорослих, є особистісною детермінантою, що впливає на розвиток емоційної складової впевненості у собі в підлітків і має три рівні вияву.

Вагомим чинником, що впливає на розвиток впевненості у собі в досліджуваному віці, вчені вважають рефлексію [19; 36; 90; 128; 142; 217]. Рефлексія, як форма усвідомлення підлітком свого внутрішнього світу і розуміння світу інших людей, є важливою ознакою самосвідомості [162,с. 154].

Зокрема, В. С. Мухіна вважала, що розвиток самосвідомості підлітків робить її тривожною і невпевненою у собі [128, с. 406].

У дослідженнях Г. М. Свіденської [185], Т. В. Дуткевич [57], О. М. Лось [105] зазначалось, що людина, яка володіє достатнім рівнем самосвідомості, є впевненою у собі. Зокрема, Г. М. Свіденська досліджувала психологічні особливості розвитку самосвідомості в учнів періоду підліткової кризи. В результаті проведеної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток умінь рефлексувати, було виявлено, що учні стали більш впевнені у собі [185].

Л. І. Божович [19], Л. С. Виготський [36] А. М. Винагородський [35], Т. В. Комар [86], Д. О. Леонтьєв [99] розглядають здатність до рефлексії як необхідну умову розвитку особистості підлітка. Л. С. Виготський приділяв увагу розвитку мислення та здатності рефлексувати в підлітковому віці, підкреслював залежність розуміння дійсності, інших, себе від розвитку мислення в поняттях [36]. Л. І. Божович вважала важливим новоутворенням підліткового віку розвиток самовизначення як здатності розуміти самого себе, свої можливості, здібності, свій соціальний статус у суспільстві [19].

А. М. Винагородський вважав, що проблема самосвідомості «особливої гостроти набуває у перехідний підлітковий період, як найбільш суперечливий у розвитку особистості. Механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості підлітків виступає особистісна рефлексія, що надає їм більші можливості осмислювати, аналізувати та пізнавати самих себе» [35, с. 1].

Регуляторна система особистості, за Д. О. Леонтьєвим, конституюється функціями виокремлення суб’єктом себе, своїх відносин зі світом і підпорядкуванням своєї життєдіяльності стійкій структурі цих відносин, на противагу імпульсам і зовнішнім стимулам. Ключову роль у самодетермінації відіграє рефлексивна свідомість [99, с. 154].

Т. В. Комар зазначала, що «зміни рефлексії підлітка пов’язані із змінами у сферах самопізнання, ставлення до самого себе, образом власного «Я», саморегуляцією поведінки та діяльності. Ступінь розвитку цих здатностей

безпосередньо пов’язаний із становленням моральних якостей. Розвиток рефлексії визначає і загальний перебіг становлення саморегуляції, самовиховання, цілеспрямованості у зміні власної особистості» [86, с. 57]. На її думку, несформовані механізми рефлексії сприяють необ’єктивному сприйняттю підлітком самого себе, центруванні на власному Я, невпевненості у собі.

Психологічний зміст поняття «рефлексія» розкривається через внутрішні явища самопізнання. О.З. Зак розглядав рефлексію як спосіб опредметнення змісту свідомості, звернення пізнання людини на саму себе, на власний внутрішній світ, психічні якості і стани [62]. А. В. Карпов вважає, що рефлексія є одночасно унікальною властивістю усвідомлення чого-небудь (рефлексивністю) і процесом репрезентації у психіці власного відображення, знання [75]. Рефлексивність як особлива якість особистості є здатністю до самосприйняття, самоаналізу та до розуміння інших людей.

Отже, припускаємо, що ***рефлексія*** *(рефлексивність)* є особистісною детермінантою, що впливає на когнітивну складову розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку і має три рівні вияву.

Вчені відмічали також взаємозв’язок стилів реагування на складні ситуації (копінг-стратегії) з розвитком впевненості у собі [15; 251]. А. Бандура вважав, що стрес і тривога виникають, коли людина вірить, що не зможе керувати складними ситуаціями, які можуть виникнути. Власна оцінка своєї здатності долати життєві труднощі базується на попередньому досвіді поведінки в подібних ситуаціях, вірі в себе, на соціальній підтримці оточенням, самовпевненості та ризикованості [15].

Р. Лазарус виділив у моделі копінг-процесу два конструкти, що регулюють взаємодію особистості і середовища: когнітивна оцінка і когнітивна реакція. Когнітивна оцінка включає оцінювання небезпечності ситуації та визначення власних ресурсів і можливостей вирішити проблему. Вона впливає на інтенсивність і якість реакції та пов’язана з індивідуальним досвідом суб’єкта. За оцінкою слідує виконання певних дій, спрямованих на вирішення

ситуації. Таким чином, оцінка власної компетентності, здатності справитися із ситуацією тісно пов'язана з вибором стратегій вирішення проблем [251].

Згідно О. Р. Ісаєвої, копінг-стратегія – це стратегія дій, що здійснюється людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному і соціальному благополуччю і веде до успішної або менш успішної адаптації [73, с. 33]. Характеризуючи види копінг-стратегій, вона відмітила зв'язок деяких з них із впевненістю чи невпевненістю у собі. На індивідуальний вибір людиною тієї чи іншої стратегії подолання життєвої кризи впливають характер труднощів, з якими вона найчастіше зіштовхується та особливості віку [30].

В. В. Лук'яненко [106], Т. А Ткачук [201], О. А. Шепелєва [235] обґрунтували взаємозв'язок копінг-стратегій із самоефективністю, яка, і згідно В. Г. Ромека, є основою впевненості у собі [175]. Дослідники доводять, що високий рівень самоефективності взаємопов'язаний з використанням більш конструктивних стратегій.

Особливості копінг-поведінки у підлітків вивчали Т. О. Колосова, Т. Л. Крюкова, Н. В. Родіна та ін. Т. Л. Крюкова вважала, що активний розвиток стилю опанування поведінки припадає на підлітковий вік [91]. Н. В. Родіна відмічала, що копінг-стиль формується ще до підліткового віку, проте у віці 11-ти років відбувається дезорганізація механізмів захисної поведінки у зв'язку з початком нової кризи [170]. В подальшому, як показано в дослідженнях Т. О. Колосової, у старших підлітків спостерігається зростання вибору конструктивних форм реагування [85].

Біологічні та соціальні зміни в цей період (негативний образ тіла, проблеми у взаємовідносинах з батьками, вчителями, однолітками, успішність у школі) вимагають від підлітка значної психологічної адаптації, конструктивних форм копінг-поведінки. Зіштовхуючись з проблемами, підліток використовує ті уміння і ресурси, які сформовані на цей момент. Г. Крайг, Д. Бокум зазначали, що цей досвід, а також позитивні підтримуючі взаємовідносини, відповідальність підлітків складають основу впевненості у собі та допомагають їм більш гнучко реагувати на труднощі цього вікового періоду [90, с. 554–555].

Відмітимо, що ***копінг-стратегія*** як поведінковий вияв опанування складними життєвими ситуаціями є важливим для розвитку впевненості у собі в осіб підліткового віку. Припускаємо, що копінг-стратегія є особистісною детермінантою, що впливає на поведінкову складову розвитку впевненості у собі підлітків і має три рівні вияву.

Отже, ми обґрунтували структурно-динамічну модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків, рокрили її функціонування в цей віковий період на трьох рівнях.

Висновки до першого розділу

1. Вивчення вияву впевненості у собі як складного динамічного явища особистості ґрунтується на інтегрованому, комплексному підході при аналізі та узагальненні теоретичних поглядів на сутність, роль, вікові особливості його розвитку. Впевненість у собі – це позитивне інтегроване ставлення до власних можливостей, що виявляється у мотиваційній, когнітивній, емоційній і поведінковій сферах особистості. Впевненість у собі забезпечує успішність соціалізації, особистісного зростання та виявляється у психологічному здоров'ї.
2. Найбільш ґрунтовними, на нашу думку, є підходи гуманістичного, позитивного і соціально-когнітивного напрямків психології, позиції вітчизняних і російських вчених, які становлять методологічні засади як у теоретичному, так і емпіричному дослідженнях особистісних детермінант розвитку впевненості у собі підлітків. Водночас наше дисертаційне дослідження не виключає теоретичних положень інших вчень, що дозволяє інтегровано і різнобічно вивчити це психологічне явище.
3. Підлітковий вік є етапом розвитку особистості, який характеризується загостренням потреби у визнанні, самоствердженні, виникненні почуття дорослості, автономності, розвитку позитивного самоставлення, адекватних уявлень про себе, засвоєнні нових соціальних ролей, що більш глибше й

узгоджено виявляється у старшому підлітковому віці та стимулює розвиток впевненості у собі.

4. Розвиток впевненості у собі в підлітків залежить від особистісних детермінант, які визначають оптимальний чи неоптимальний напрямок цього психологічного утворення. Виходячи з особливостей підліткового віку, теоретико-методологічних засад нами обґрунтована структурно-динамічна модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі підлітків. Структура впевненості у собі в підлітків є така, що має чотири компоненти і відповідно критерії: мотиваційний (самоствердження), емоційний (аутосимпатія), когнітивний (саморозуміння), поведінковий (спонтанність).

Особистісними детермінантами розвитку впевненості у собі підлітків є мотивація досягнення, автономність, рефлексивність і копінг-стратегія, які знаходяться у стані динамічного взаємозв'язку з структурними складовими феномена впевненості у собі.

В емпіричному дослідженні нами буде перевірятися саме ця структурно-динамічна модель особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку.

Матеріали першого розділу відображено в таких публікаціях автора:

1.Хомчук О. П.Поняття «впевненість у собі» як дефініція психологічного дослідження / О.П. Хомчук: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку». Т. №. – Луганськ: Глобус-Прінт, 2012. – С. 322 – 325.

2. Хомчук О. П. Підходи, теорії та концепції до вивчення проблеми впевненості у собі / О.П. Хомчук //Науковий часопис НПУ іменіМ.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - № 37(61). –С. 77 – 80.

3. Хомчук О. П. Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці / О. П. Хомчук //Проблеми сучасної психології: Збірник

наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип.22. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2013. –С. 624 – 641.

4. Хомчук О. П. Самоствердження як мотиваційна складова впевненості у собі в підлітковому віці / О.П. Хомчук: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» –Додаток 4 до Вип. 31: тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2014. –С.108 – 113.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У цьому розділі представлені методичні основи вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в школярів підліткового віку, характеризується комплекс психодіагностичних методів дослідження; дається кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту, на основі яких виявляються вікові особливості цього досліджуваного психологічного утворення в підлітків залежно від його структурних компонентів. Виявлені емпіричні критерії, показники діагностування рівнів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в учнів-підлітків.

2.1. Методичне забезпечення дослідження та психодіагностика особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків

Аналіз літературних джерел дає підстави розглядати впевненість у собі як інтегроване позитивне ставлення підлітка до власних можливостей, яке розкривається у мотиваційній, емоційній, когнітивній та поведінковій її складових як самоствердження, аутосимпатія, саморозуміння і спонтанність.

Виходячи з літературних наукових джерел [19; 23; 61; 128; 153; 180; 182; 205; 209; 216], ми вважаємо, що впевненість у собі набуває своєї визначеності у старшому підлітковому віці як розвиток самоствердження, аутосимпатії, саморозуміння та спонтанності. М. В. Савчин, Л. П. Василенко зазначали, що старші підлітки усвідомлюють і оцінюють вже не тільки окремі риси характеру, але й свою особистість загалом, виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе самостійною особистістю [181 с. 198]. В цей період, на думку

Н. Є. Харламенкової, у підлітка формується адекватне уявлення про себе, яке включає стійкі мотиви і властивості характеру, що «створює відчуття цінності, сили і впевненості у собі» [216, с.291].

Спираючись на структурно-динамічну модель, яка обґрунтована і представлена у першому розділі дисертації, ми визначили структуру розвитку впевненості у собі та відповідні особистісні детермінанти в учнів підліткового віку. Структура розвитку впевненості у собі включає чотири компоненти та відповідні критерії, показники: мотиваційний (самоствердження: адекватність, конструктивність); емоційний (аутосимпатія: самоприйняття, переживання симпатії до себе) когнітивний (саморозуміння: самоусвідомлення, самопізнання); поведінковий (спонтанність: саморозкриття, автентичність, самостійність). Ступінь вияву впевненості у собі в учнів підліткового віку ми розглядаємо за допомогою трьох рівнів: високого, середнього, низького.

Виходячи із особливостей розвитку підлітків і вказаної структури, ми визначили такі *три етапи* проведення констатувального експерименту.

Перший етап полягав у дослідженні психологічних особливостей розвитку впевненості у собі підлітків в залежності від рівнів вияву її структурних компонентів. На другому етапі досліджувався комплекс особистісних детермінант (мотивація досягнення, автономність, рефлективність, копінг-стратегія) та їх взаємозв’язки зі структурними компонентами розвитку впевненості у собі школярів цього віку. На третьому етапі вивчались критерії діагностування та рівні вияву впевненості у собі, обумовленої розвитком особистісних детермінант у підлітків.

Дослідженням було охоплено 246 респондентів – учнів підліткового віку Білоцерківської спеціалізованої природничо-математичної школи І –ІІІ ступенів № 16 імені М. О. Кириленка (81 учнів, з яких 12–13 рр. – 41 особа; 13–14 рр. –40 осіб), Білоцерківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5 (97 учнів, з яких 12–13 рр. – 52 учня; 13–14 рр. – 45 учнів) та Узинської загальноосвітньої школи № 2 Київської області (68 учнів, з яких 12–13рр. – 32 учні; 13–14 рр. –36 учнів).

Констатувальний експеримент проводився у вересні – жовтні 2014 року, у квітні – травні 2015 року, за тими ж методиками – контрольний зріз.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента [38, с. 154], взаємозв'язки – за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [78].

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження формувався з урахуванням можливості його використання як під час констатувального, так і формувального експериментів. Відбір методик передбачав їх адекватність поставленим завданням дисертаційної роботи. Кожна з методик відповідала віковим особливостям підліткового віку, а також критеріям валідності та надійності, що визначалися у попередніх роботах і були підтверджені у нашому дослідженні.

Деякі з методик зазнали модифікації, розширення способів обробки та інтерпретації отриманого психодіагностичного матеріалу. Під час проведення пілотажного дослідження уточнювалася гіпотеза, апробовувалась процедура проведення констатувального експерименту та перевірялась адекватність батареї психодіагностичних методик вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків.

За функціональною значущістю використаний нами психологічний методичний інструментарій можна поділити на дві групи: основний та допоміжний. Застосування останнього дозволило підтвердити валідність і надійність основного діагностичного апарату, ґрунтовніше дослідити вікові підліткові особливості розвитку впевненості у собі.

На *першому етапі* емпіричного дослідження ми вивчали психологічні особливості розвитку впевненості у собі в мотиваційній, емоційній, когнітивній та поведінковій її складових у школярів цього віку.

Емпіричним критерієм мотиваційного компонента ми досліджували самоствердження підлітків як прагнення до саморозкриття, самоцінності та самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаєминах з оточуючими. Шляхом самоствердження підлітки опановують певні

соціальні ролі, місце, позицію, здобувають авторитет. Самоствердження стає базовою якістю особистості в підлітковому віці, коли особливо гостро розкривається прагнення школяра до оцінки своїх зростаючих можливостей, самооцінки себе у суспільстві. Проте, прагнучи самоствердитись, старший підліток ще тільки опановує арсенал засобів і прийомів конструктивного задоволення цієї потреби і може неусвідомлено засвоїти негативні форми поведінки, деструктивні способи утвердження свого «Я», які виникають із невпевненості у собі.

У зв'язку з цим для вивчення психологічних особливостей цього компонента впевненості у собі в старших підлітків було використано методику О. А. Кірєєвої, Т. Д. Дубовіцкої *«Дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці»* [76]. Цей опитувальник дає можливість визначити тип самоствердження: конструктивний, деструктивний і напівконструктивний. Конструктивне самоствердження виявляється у допомозі та підтримці інших, креативності, завдяки чому школяр-підліток може переживати власну самоцінність; деструктивне – у формі негативізму, заперечення особистісної цінності. Напівконструктивне самоствердження пов'язане з неузгодженістю його вияву, а саме: уникненням від конструктивного самоствердження та одночасним прагненням до нього через засвоєння адекватних способів взаємин з товаришами, дорослими, що чергується з аутоагресію, самоприниженням, пасивністю, байдужістю.

Опитувальник складається з 18 тверджень, які розкривають ставлення до себе, інших людей, до навчання, любові, дружби, сім'ї тощо. Кожне твердження представлене трьома варіантами відповідей. Досліджуваному пропонується оцінити, який з варіантів ставлення до себе чи до різних ситуацій підходить йому «більше всього» або «менше всього». При обробці результатів відповіді «менше всього» оцінюються в 0 балів, відповіді «більше всього» – 2 бала, невибрані відповіді оцінюються в 1 бал. Обробка результатів здійснюється у відповідності з ключем до опитувальника і по сумі отриманих балів визначається переважаючий тип самоствердження.

При виборі вказаної методики ми врахували наявність високих показників її валідності, надійності. Робота із зазначеною методикою активізує в учнів підліткового віку мотивацію самодослідження, виконується з інтересом (довірча валідність). Вона дозволяє виділити групи респондентів за типом самоствердження (діагностична валідність) та диференціювати показники в залежності від віку досліджуваних (конструктна валідність).

Для дослідження психологічних особливостей емоційного, когнітивного та поведінкового компонента впевненості у собі в старших підлітків ми використали методику А. Маслоу *«Самоактуалізація особистості»*в адаптації Н. Ф. Каліної [6, с. 99 – 111].

Поділяючи принципи і погляди гуманістичної психології на природу особистості, ми припустили, що процес соціалізації тісно пов’язаний з розвитком впевненості у собі підлітка. У роботі ми користувалися моделлю самоактуалізації особистості, що була запропонована А. Маслоу. Вчений розумів самоактуалізацію як процес, що включає в себе здоровий розвиток здібностей людей з метою їх особистісного становлення і допомагає їм жити осмислено, свідомо, приймаючи себе [114].

Згідно Е. Шострома [238], людина-актуалізатор має стійку внутрішню позицію, керується власними принципами, разом з тим враховує думки інших людей. Розуміння, чутливість до себе та інших, самоприйняття, спонтанність вчений вважав важливими якостями особистості актуалізатора. Такий погляд, на нашу думку, дозволяє наблизитися до розуміння розвитку впевненості у собі в школярів-підлітків як особистісного явища. Цими положеннями ми керувалися при виборі даного опитувальника.

Для дослідження емоційного компоненту розвитку впевненості у собі в старших підлітків було використано шкалу «аутосимпатія» (15 запитань), для когнітивного – «саморозуміння» (10 запитань), за допомогою шкали «спонтанність» (15 запитань) вивчався поведінковий його компонент вище зазначеної методики. Запитання цієї методики містять два варіанти тверджень. Відповідно з ключами ми визначили рівні по кожній шкалі: високий – від 15 до

11 балів, середній від 10 до 5 балів, низький – від 4 до 0 балів. Робота з даною методикою супроводжувалася стійким інтересом учнів-підлітків.

Крім описаних вище методик, ми використали додатково методикуВ. Г. Ромека *«Тест впевненості у собі»* [176, с. 169], яка дозволяє виявити рівні розвитку когнітивного (шкала «впевненість у собі»), емоційного (шкала «Соціальна сміливість») і поведінкового (шкала «Ініціатива у соціальних контактах») компонентів досліджуваного особистісного явища.

Методика містить 30 запитань, на які пропонуються три варіанти відповідей. Досліджуваним пропонується вибрати той варіант, який виражає його особисту думку, власні уявлення. Згідно ключа вираховуються бали. Значення по шкалам відповідають сумі балів по всім запитанням шкали. Бали переводяться в стени і визначається рівень розвитку впевненості у собі підлітків: високий – 10 і 9 стенів, середній 6 – 8 стенів, низький – 5 – 0 стенів.

З метою вивчення ставлення підлітків до виховного впливу батьків ми застосували методику Ботшера, Янгера, Лішера *«Біографічний опитувальник»*в адаптації В. О. Чікера, зокрема шкалу «Виховання» [230]. Досліджуваним пропонувалося вибрати одне із двох тверджень або варіантів відповідей. Бали нараховуються відповідно до ключа і визначаються рівні виховання: високий –8 – 6 балів, середній –5 – 3 бали, низький –2 – 1 бали. Чим нижчі бали за даною шкалою, тим більше виявляється сприяюча розвитку підлітків виховна поведінка батьків і в цілому гармонійна взаємодія між підлітками і батьками.

На *другому етапі* констатувального експерименту досліджувалися особистісні детермінанти (мотивація досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегія) розвитку впевненості у собі старших підлітків та їх взаємозв’язки з рівнями розвитку цього психологічного явища, що дало можливість оцінити досліджуваний конструкт як стале особистісне утворення.

Мотиваційною особистісною детермінантою ми розглядали *мотивацію досягнення*, яка взаємопов’язана, згідно нашого теоретичного дослідження, з мотиваційним компонентом впевненості у собі – самоствердженням старших підлітків. Для дослідження мотивації досягнення підлітків ми використали

методику А. О. Реана *«Мотивація успіху і боязнь невдачі»* [70, с. 382]. Опитувальник містить 20 запитань, на які респондентам потрібно відповісти «Так» або «Ні». Підраховується загальна кількість балів відповідно з ключем. Високий рівень характеризується домінуванням мотиву досягнення успіху (від 14 до 20 балів), низький (від 1 до 7 балів) – домінуванням мотиву уникнення невдач, на середньому рівні (від 8 до 13) відсутня значна перевага одного з цих мотивів. При виборі цієї методики ми врахували доступність, простоту її використання, валідність, надійність, а також можливість отримання значущих для нашого емпіричного дослідження результатів.

Емоційною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі виступає *автономність*, яка, згідно теоретичних досліджень, взаємопов'язана з емоційним компонентом даного психічного утворення – аутосимпатією досліджуваних. Діагностика автономності проводилася нами за допомогою методики О. Є. Дергачової *«Опитувальник каузальних орієнтацій»* [51], модифікованою нами. Методика містить 12 ситуацій, до кожної з яких є три можливих переживання, а саме: реальної автономності, відносної автономності і зовнішнього контролю або обмеженої автономності.

За кожен вибір, який відповідає переживанню «реальної автономності» нараховується 3 бали, переживанню «відносної автономності» – 2 бали, переживанню «обмеженої автономності» – 1 бал. За сумою балів визначаються рівні переживання автономності підлітків: високий або реальної автономності – від 29 до 36 балів, середній рівень або відносної автономності – від 20 до 28 балів, низький рівень або обмеженої автономності –від 12 до 19 балів.

Для перевірки конструктної валідності ми додатково використали шкалу «Автономність» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної, що містить 15 запитань [6, с. 99 – 111].

Когнітивною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі учнів старшого підліткового віку ми розглядаємо *рефлексивність*, яка взаємопов'язана з саморозумінням як когнітивним їх компонентом цього особистісного утворення. Вивчення рефлексивності у підлітків здійснювалось за

допомогою методики А. В. Карпова *«Діагностика рівня розвитку рефлексивності»* [75], в якій враховуються вияви її двох типів в залежності від спрямованості (інтрапсихічної, інтерпсихічної).

Інтрапсихічна рефлективність підлітка пов'язана із здатністю до самосприйняття змісту власної психіки і його аналізу. Інтерпсихічна рефлексивність підлітка співвідноситься із здатністю до розуміння психіки інших людей і включає можливість «стати на місце іншого». У методиці вивчаються вияви видів рефлексивності підлітків за часовим виміром: перспективної, ретроспективної і ситуативної [75].

Опитувальник складається з 27 запитань, 15 з яких є прямими, 12 – зворотними. Бали вираховуються за ключем і переводяться у стени, що дозволило визначити загальну рефлексивність досліджуваних. Високий рівень загальної рефлексивності відповідає значенням від 7 до 10 стенів, середній рівень – від 4 до 6 стенів, менше 4 стенів вказує на низький рівень розвитку рефлексивності підлітків. Отже, методика А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»дозволила виявити загальний рівень рефлексивності підлітків, в якому враховано розвиток здатності до сприйняття і аналізу власної психіки та психіки інших, осмислення ситуацій і своєї діяльності у минулому, теперішньому часі та планування, прогнозування майбутнього.

Додатково для вимірювання когнітивної детермінанти розвитку впевненості у собі в досліджуваних ми використали «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» Г. В. Ложкіна, А. Ю. Рождєствєнского [103, с. 29]. Рефлексія тілесного потенціалу розглядається дослідниками як процес усвідомлення особистістю власного тілесного досвіду, в той час як тілесність – це якісна визначеність фізичного буття людини [103, с. 28], що особливо актуально для старших підлітків.

Методика призначена для виявлення у досліджуваних когнітивні аспекти ставленнядо власного тіла. Тілесний образ впливає на саморозвиток особистості та її впевненість у досягненні життєвих цілей, готовність до

подолання невдач за визначення власних можливостей і самоактивності досліджуваних підлітків [103].

Опитувальник складається з 21 пари протилежних тверджень. Завдання для респондентів – вибрати одне з двох тверджень, яке, на їх думку, найбільш відповідає дійсності, і відмітити одну з цифр – 1, 2, 3 в залежності від того, наскільки вони впевнені у виборі. Якщо два твердження, з їх точки зору, однаково вірні, досліджувані підкреслювали 0. Отримані бали були переведені в стандартизовані оцінки – «стени» (від 1 до 9). При виборі даної методики ми врахували наявність високих показників її діагностичної валідності.

У дослідженні ми використали феноменологічний опитувальник *«Незакінчені речення»*, що був створений нами з метою якісного аналізу особливостей рефлексивності в досліджуваних підлітків. Вона включала 15 незакінчених речень, які розподілені за типами (інтрапсихічна і інтерпсихічна) і видами (ситуативна, ретроспективна і перспективна) рефлексивності.

Поведінковою особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі є копінг-стратегія, яка взаємопов’язана з поведінковим компонентом цього особистісного явища – спонтанністю старших підлітків.

Копінг-стратегії – це способи поведінки у подоланні стрес-діючого чинника, які виникають як відповідь особистості на наявну загрозу. Домінування гнучких, адекватних і конструктивних стратегій психологічного подолання сприяє особистісному зростанню і самореалізації внутрішнього потенціалу людини, а застосування пасивних і неконструктивних стратегій подолання стресу посилює невротизацію особистості або призводить до хвороб [201, с. 252].

У психологічних дослідженнях, що вивчають копінг-стратегії [92; 93; 130; 189; 201; 250], вчені групують їх у стилі копінгу, які являють собою функціональні (конструктивні) або дисфункціональні (неконструктивні) аспекти копінгу. Так, Е. Фрайденберг пропонує класифікацію, в основі якої ефективність кінцевої мети: звернення до інших за підтримкою, продуктивний копінг (активні дії, спрямовані на вирішення проблеми, зберігаючи оптимізм,

соціальні зв’язки), непродуктивний копінг (уникнення, неспроможність подолати стрес). Звернення по допомогу у стресовій ситуації не можна однозначно віднести до жодної з категорій, а тому ця стратегія розглядається як напівконструктивна [250, с. 727–745].

Подібної думки дотримується С. Карвер, який пропонує розширену класифікацію копінг-стратегій. Дослідник вважав, що найбільш адаптивними стратегіями подолання є ті, які націлені безпосередньо на вирішення проблемної ситуації, а саме: оцінка ситуації, планування, активні дії щодо усунення джерела стресу. Наступний блок копінг-стратегій також може сприяти адаптації індивіда у стресовій ситуації, але це не є активне подолання: пошук співчуття та розуміння збоку оточуючих, очікування більш сприятливих умов для вирішення проблеми. Копінг-стратегії третьої групи не є адаптивними, оскільки вони передбачають фокусування на власних негативних емоціях, заперечення стресової події, психологічне відволікання через розваги, мрії, сон та ін., відмова від вирішення проблемної ситуації [249, с. 267]. Отже, спільним у вищенаведених класифікаціях копінг-стратегій є виділення трьох стилів опанування, а саме: конструктивного, напівконструктивного та неконструктивного.

З метою виявлення рівнів копінг-стратегії у підлітковому віці був використаний опитувальник Н. Ендлера, Дж. Паркера *«Копінг-поведінка у стресових ситуаціях»* у адаптації Т. Л. Крюкової, шкала «Проблемно-спрямований копінг».

Методика складається з 48 тверджень, які згруповані за трьома факторами копінгу (проблемно-спрямований, соціальне відволікання, емоційний), кожен з яких представлений шкалою з шістнадцяти питань [91, с. 65–75]. Ступінь згоди з кожним із тверджень висловлюється за допомогою п’яти варіантів відповідей: «ніколи» (1 бал), «рідко» (2 бала), «іноді»(3 бала), «часто» (4 бала), «дуже часто» (5 балів). Методика дозволяє встановити рівні вияву копінг-поведінки: низький, середній, високий.

Для вивчення рівнів вияву конструктивності копінг-стратегій додатково була використана методика Е. Хайма *«Копінг-механізми»* в адаптації Н. Є. Водоп'янової [32].

Опитувальник складається з трьох частин: А – поведінкова сфера, Б – когнітивна, В – емоційна. Нами було використана шкала «А» (поведінкова сфера), яка включає 8 тверджень, з яких досліджуваному пропонувалося вибрати те, яке найбільше відповідає його реакції на труднощі, стресові ситуації. Відповідно до ключа визначаються типи (конструктивний, відносно адаптивний чи неадаптивний) копінг-механізмів.

Визначений нами комплекс методик був апробований у процесі пілотажного дослідження, кожна з них мала достовірні показники валідності і надійності.

На основі отриманих даних у учнів старшого підліткового віку (13–14 років, 14–15 років) були проведені індивідуальні консультації, в процесі яких повідомлялися результати психодіагностики, виявлявся ступінь узгодження отриманих даних із суб'єктивною точкою зору досліджуваного. Зазначимо, що проводилася орієнтація респондентів на сприятливі прогностичні чинники їх особистісного розвитку: «Прогностична психодіагностика за допомогою повідомлення психологом інформації досліджуваному призводить до актуалізації сприятливих факторів у внутрішньому світі людини. Використання їх як можливостей стає однією з задач, які може поставити перед собою сам досліджуваний» [2, с. 63].

Вищеописана батарея психодіагностичних методик репрезентована у відповідності зі складовими розвитку впевненості у собі в підлітків та її особистісними детермінантами (додаток А, табл. А.1), була апробована, що підтвердило адекватність її використання відповідно до визначених завдань дисертаційної роботи. Це дає можливість емпірично дослідити особливості розвитку впевненості у собі вшколярів підліткового віку.

2.2. Вивчення психологічних особливостей розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку

Емпіричне вивчення впевненості у собі учнів підліткового віку на *першому етапі* передбачало виявлення особливостей її розвитку як чотирьохкомпонентного конструкту в мотиваційній, емоційній, когнітивній, і поведінковій складових. Дослідження проводилось зі старшими підлітками: учнями восьмого класу (13 – 14 років) – 125 осіб і дев'ятого класу (14 – 15 років) – 121 особа. Всього вибірка складала 246 чоловік.

З метою вивчення психологічних особливостей самоствердження як мотиваційного компонента розвитку впевненості у собі в старших підлітків була використана методика О. А. Кірєєвої, Т. Д. Дубовіцкої «Дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці» [76]. Аналіз та узагальнення результатів дослідження полягав у визначенні рівнів та тенденцій вікових підліткових самоствердженъ. Кількісні показники розвитку самоствердження у досліджуваних наведені в табл. 2.1 і рис.Б.1 додатку Б 1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники рівнів вияву самоствердження у підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14 років (n = 125)		Вибірка 14–15 років (n = 121)		t-критерій Стьюдента	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	31	24,80	17	14,05	2,53*	48	19,51
Середній	43	34,40	68	56,20	2,32*	111	45,12
Низький	51	40,80	36	29,75	–	87	35,37
Усього	125	100,00	121	100	–	246	100,00

Умовне позначення: *$p \leq 0,05$.

Як бачимо, у виборці респондентів 13–14 років переважає низький рівень розвитку самоствердження, який становить 40,80%, це пов'язано з

деструктивним його виявом у підлітків: агресією до інших, неадекватними способами взаємин, негативізмом, запереченням особистісної цінності.

Рівень середнього розвитку їхнього самоствердження складає 34,40 %, що пов'язано з відмовою, уникненням від самоствердження та одночасним прагненням до нього через засвоєння адекватних способів взаємин з товаришами, дорослими, що чергується з аутоагресією, самоприниженням, пасивністю, байдужістю. Ці підлітки прагнуть до самоствердження, але переживають значні особистісні труднощі.

Високий рівень вияву самоствердження складає 24,80%, який є оптимальним для розвитку впевненості у собі, що пов'язано з конструктивним його напрямом у формі допомоги та підтримки інших, нормативних способів взаємин, креативності, власної гідності, завдяки чому ці підлітки переживаютьвласну самоцінність.

У підлітків 14–15 років переважна кількість респондентів має середній рівень самоствердження (56,20%). Такі показники визначають позитивні тенденції у даній виборці. Низький рівень самоствердження (29,75%) є наступним за кількістю представленості досліджуваних. Високий рівень вияву самоствердження складає 14,05%.

Узагальнення якісних і кількісних результатів інтерпретації проведеної методики О. А. Кірєєвої, Т. Д. Дубовіцкої «Дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці» показало зростання на статистично значущому рівні у досліджуваних середнього рівня від 13–14років (34,40 %)до 14–15 років (56,20%) за $t = 2{,}32$; $p \leq 0{,}05$.

Констатовано позитивні тенденції на низькому рівні, оскільки зменшуються кількісні показники відповідно з 40,80% до 29,75% підлітків. Проте у досліджуваних 14–15 років виявлено вікову негативну тенденцію зменшення оптимального високого рівня розвитку самоствердження до 14,05%, що статистично ймовірно ($t = 2{,}53$; $p \leq 0{,}05$). Це свідчить про кризові явища руйнування стабільності самоствердження старших підлітків як мотиваційної складової розвитку впевненості у собі та прагнення до більш високого етапу її особистісного розвитку.

Н. Є. Харламенкова пояснила констатовану і нами тенденцію тим, що агресія і домінантність в прагненні до самоствердження у цьому віковому періоді є «нормативні і обумовлені захистом нової цінності Я» [216, с.328].

Опишемо рівні вияву самоствердження як мотиваційного компоненту розвитку впевненості у собі у досліджуваних підліткового віку.

Високий рівень мотиваційної сфери впевненості у собі свідчить про те, що у досліджуваних переважає конструктивне самоствердження, яке характеризується адекватною самооцінкою, намірами та ідеями, прагненням до самовизначення, самореалізації. Визнання здобувається шляхом досягнення успіхів у діяльності, налагодженням позитивних стосунків, співучасті, взаємодопомоги. Такі підлітки виявляють до інших людей повагу, інтерес, симпатію, прийняття, а також очікують позитивного ставлення до себе з боку оточуючих. Вони володіють авторитетом серед однолітків, наполегливі у досягненні бажаної мети, впевнені у собі.

Так, Марія Л. говорить: «Я хочу бути успішною, прагну розвиватись, щоб бути цікавою для інших і поважати себе».

Середній рівень виявляється у підлітків, для яких властиве напівконструктивне самоствердження, що характеризується наявністю і позитивних, і негативних намірів, а саме: демонструванням зухвалості, що чергується зі співпрацею з товаришами. Ці учні прагнуть здобути визнання у суперництві, конкуренції, але можуть не довіряти собі і бути пасивними. Вони очікують позитивного ставлення до себе, але повагу виявляють в основному до референтних осіб, відповідно і авторитетом користуються лише в певному колі однолітків. Таким підліткам властиве як переживання впевненості, так і невпевненості у собі.

Наприклад, Роман С. пише у самозвіті: «Іноді я прагну довести свою перевагу, щоб мене поважали, бо більшість вважає мене людиною байдужою».

Низький рівень мотиваційного компоненту розвитку впевненості у собі пов’язаний з деструктивним самоствердженням, або ж відмовою від нього. Ці досліджувані характеризуються неадекватною самооцінкою, конфліктністю,

агресивністю. Підлітки цієї групи не завжди прагнуть презентувати себе з найкращого боку, досягати успіху у значущій для них діяльності. Тому ці досліджувані почуваються невпевнено чи неадекватно зухвало, не мають авторитету серед більшості однолітків. О. Я. Жизномірська описала такі особливості цієї групи досліджуваних підлітків при їхньому самоствердженні: «З одного боку, володіння комп'ютерними технологіями розширює світогляд, інтелект, знання і коло знайомств, а з іншого – чинить негативний вплив на здоров'я, виховання, поведінку старшого підлітка, провокуючи залежність, неадекватність, асоціальність тощо» [61, с.91].

Наприклад, Ігор С. пише у самозвіті: «Головне, щоб ніхто мене не зачіпав. Мені байдуже, що про мене думають інші. Я буду робити те, що інші ровесники бояться робити».

Підсумовуючи інтерпретацію за методикою О. А. Кірєєвої, Т. Д. Дубовіцкої «Дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці», зазначимо, що більшість досліджуваних у загальній виборці здатна конструктивно і напівконструктивно прагнути та переживати самоствердження у розвитку впевненості у собі (високий і середній рівні), що у старших підлітків становить 64,63%. Але збільшується кількість досліджуваних у 14 – 15 років з напівконструктивними формами самоствердження (56,20%) у процесі розвитку впевненості у собі старших підлітків, що враховано нами у формувальному експерименті.

Кількісні показники рівнів розвитку самоствердження *в гендерному аспекті* наведено в додатку Б , табл. Б.2. Як видно з табл. Б.2, в обох вибірках (13 – 14 років і 14 – 15 років) на високому рівні кількісні показники дівчат дещо вищі (на 5,2% у 13 – 14 річних і на 4,72% у 14 – 15 річних). На середньому рівні кількісні показники у хлопців вищі (відповідно на 7,46% і на 10,85%). Низький рівень дещо менший у хлопців в обох вибірках. Зазначимо, що статистично достовірних відмінностей у дівчат і хлопців досліджуваного віку закритерієм Стьюдента не виявлено.

Дослідження особливостей розвитку аутосимпатії як **емоційного компоненту** розвитку впевненості у собі підлітків здійснювалось за допомогою шкали «Аутосимпатія»методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної [6, с. 99 – 111]. Кількісні показники розвитку аутосимпатії у досліджуваних наведені в додатку Б ,табл. Б.3 і рис. 2.1.

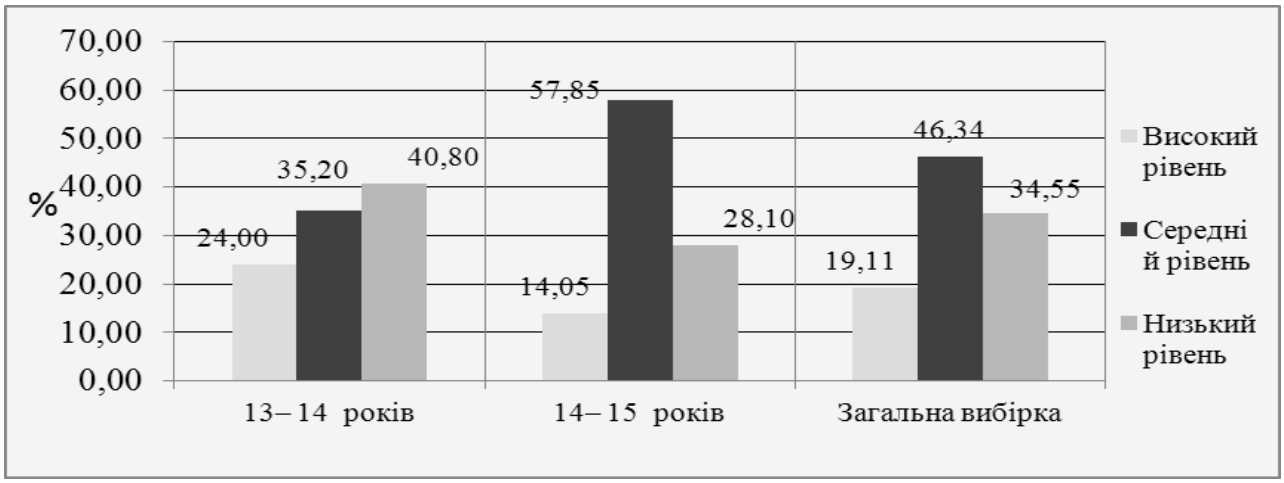


Рис.2.1. Кількісні показники рівнів вияву аутосимпатії як емоційного компоненту розвитку впевненості у собі підлітків

Констатуємо, що отримані кількісні показники на високому рівні вияву аутосимпатії, статистично достовірно знижуються з 24,00% в учнів 13–14 років до 14,05% в учнів 14 – 15 років ($t=2,60$; $p \leq 0,05$). Середній рівень відповідно значимо зростає з 35,20% до 57,85% при $t=2,61$; $p \leq 0,05$. Низький рівень – зменшується з 40,80% у 13 –14-річних до 28,10% у 14 –15-річних.

Отже, констатовано негативну вікову тенденцію до зниження показників аутосимпатії на високому оптимальному рівні та статистично значиме зростання середнього рівня, що свідчить про посилення емоційної напруги, пов’язаної з поглибленням переживання своїх якостей. Зменшення показників низького рівня аутосимпатії є позитивною тенденцією, проте домінування напівконструктивного середнього рівня вказує на кризові явища руйнування стабільності вияву аутосимпатії старших підлітків як емоційної складової розвитку впевненості у собі та прагнення до більш високого етапу особистісного розвитку.

Досліджуваним з *високим* рівнем аутосимпатії як емоційного компоненту розвитку впевненості у собі притаманне самоприйняття, самоприхильність, переживання симпатії до себе. Такі підлітки довіряють своїм почуттям, задоволені власною особистістю, приймають не тільки свої переваги, а й недоліки, не виявляють сильного бажання щось змінювати в собі, виправити.

Наприклад, Анастасія Б., 15 років пише у самозвіті таке: «Я не засмучуюсь, коли виявляю, що в чомусь не дуже успішна, бо я знайду можливість підняти свої результати (буду більше працювати). Я товаришую з однокласниками і це моя гарна якість».

Середній рівень аутосимпатії характеризується високою напругою в переживанні негативних і позитивних емоцій по відношенню до власної особистості. Чергування періодів переживання симпатії і антипатії до себе призводить до того, що іноді дана група підлітків більше довіряє не собі, а оточуючим. Це сприяє розвитку інфантильності, знеціненню своїх переваг, переживанню невпевненості у собі.

Так, Ірина М., 15 років, говорить про себе: «Буває, що я собі не подобаюсь і тоді мені хочеться, щоб хтось мене похвалив, допоміг розібратися в складних ситуаціях. Так добре знаходити підтримку».

Низький рівень вияву аутосимпатії у розвитку емоційної складової впевненості у собі характеризується переважанням негативних переживань, недовірою до себе, самоагресією. Досліджувані даної групи не приймають певні сторони свого «Я», часто ігнорують свої потреби та інтереси, замикаються в собі, почуваються невпевнено, бажають суттєво змінитися.

Наприклад, Яна О., 14 років пише у самозвіті: «Я часто турбуюсь, чи схвалюють інші те, що я роблю. Як тільки я змінюся, тоді буде все добре».

Підсумовуючи інтерпретацію за шкалою «Аутосимпатія» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної,зазначимо, що більшість досліджуваних у загальній виборці здатні конструктивно і напівконструктивно переживати аутосимпатію як самоприхильність до себе у розвитку впевненості у собі (високий і середній рівні), що в старших підлітків

становить 65, 45%. Але збільшується кількість досліджуваних у 14 – 15 років з напівконструктивними виявами аутосимпатії (57,85%) в процесі розвитку впевненості у собі старших підлітків, що буде нами враховано у формувальному експерименті.

Кількісні показники *гендерних* відмінностей за рівнями розвитку аутосимпатії свідчать, що на середньому рівні у хлопців 13 – 14 років дещо вищі показники (39,68%) у порівнянні з дівчатами цього ж віку (30,65%). На високому рівні кількісні показники дівчат даної вибірки переважають на 3,59%, на низькому рівні на 5,44%. У вибірці 14 – 15 річних підлітків різниця кількісних показників несуттєва на всіх рівнях (додаток Б , табл. Б.4), що пояснюється кризовими явищами як у хлопців, так і у дівчат.

Особливості саморозуміння як **когнітивної** складової розвитку впевненості у собі досліджуваних вивчалися за допомогою шкали «Саморозуміння» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної [6, с. 99 – 111]. Кількісні показники розвитку саморозуміння у досліджуваних наведені в табл. 2.2 і рис. Б.2 у додатках.

Таблиця 2.2

Кількісні показники рівнів вияву саморозуміння у підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14 років (n = 125)		Вибірка 14–15 років (n = 121)		t-критерій Стьюдента	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	45	36,00	31	25,62	–	76	30,90
Середній	48	38,40	69	57,02	2,33*	117	47,56
Низький	32	25,60	21	17,36	2,31*	53	21,54
Усього	125	100,00	121	100,00		246	100,00

Умовне позначення:

*$p \leq 0,05$.

Як видно з табл. 2.2, показники високого оптимального рівня саморозуміння знизилися з 36,00% в учнів 13 – 14 років до 25,62% в учнів 14 – 15 років, що свідчить про негативну вікову тенденцію. Протилежну позитивну вікову тенденцію констатовано на низькому рівні відповідно, коли відбулося зниження з 25,60% до 17,36% цих досліджуваних ($t=2,31$; $p \leq 0,05$). Середній рівень вияву саморозуміння суттєво зростає з 38,40% 13 – 14-річних до 57,02% 14 – 15-річних респондентів ($t=2,33$; $p \leq 0,05$), що свідчить про порушення стабільності розуміння себе, прагнення до більш високого етапу розвитку впевненості у собі. Дослідження В. М. Поліщука також засвідчують відсутність у підлітків оптимального самопізнання [148, с.19].

Високий рівень саморозуміння як когнітивної складової розвитку впевненості у собі старших підлітків характеризується наявністю самоусвідомлення, яке сприяє осмисленню інформації про самого себе, аналізу власних думок, переживань, вчинків. Високий рівень саморозуміння зумовлює безперервний процес пізнання себе, розуміння своїх можливостей, місця і призначення в житті; розгляд власних мотивів, потреб, суперечностей, виявлення слабких і сильних сторін.

Наприклад, учень 9 класу, Дмитро П. висловився так у самозвіті: «Я часто замислююся над тим, що я відчуваю і чого хочу. Мої вчинки пов’язані з моїми думками. Емоції треба розуміти і певною мірою контролювати».

На *середньому* рівні саморозуміння як когнітивної складової розвитку впевненості у собі старших підлітків спостерігається наявність суперечностей в пізнавальній сфері внутрішнього світу. Це призводить до труднощів в усвідомленні своїх бажань, мотивів поведінки, що перешкоджає адекватному сприйняттю себе в умовах реальності.

Так, Дарина М., 13 років, зазначає: «Іноді мені складно зрозуміти, чого я хочу; вчинки не завжди пов’язані з моїми думками, бо я непізнаю зв’язки поведінки з емоціями».

Низький рівень розвитку саморозуміння старших підлітків характеризується слабким самоусвідомленням, зниженням інтересу до себе, що

призводить до відчуження, усамітнення, нерозуміння оточуючих людей та труднощі соціальної адаптації: «Не володіючи вмінням саморозуміння, ми не можемо зрозуміти, що ми робимо, не можемо розраховувати на вирішення своїх проблем й повинні відмовитися від надії жити з задоволенням» [144,с. 14]. Такі досліджувані підлітки орієнтуються на думку інших людей, інфантильні, невпевнені у собі.

Наприклад, Іван С., 13років, говорить у бесіді так: «Коли я не можу розібратись у своїх думках, то прислухаюсь до думок друзів. Вони не можуть порадити поганого».

Підсумовуючи інтерпретацію за шкалою «Саморозуміння» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної, зазначимо, що більшість досліджуваних у загальній виборці здатні конструктивно і напівконструктивно розуміти себе у процесі розвитку впевненості у собі (високий і середній рівні), що встарших підлітків становить 78,40%. Але збільшується кількість досліджуваних у 14 – 15 років з суперечливими виявами саморозуміння (57,02%) в процесі розвитку впевненості у собі старших підлітків, що буде нами враховано у формувальному експерименті.

Гендерні відмінності у саморозумінні виявляються у незначному переважанні показників у 13 – 14 річних хлопців (42,86%) в порівнянні з дівчатами (33,87%) на середньому рівні та вищими показниками у дівчат на високому та низькому рівнях. У 14 – 15 річних підлітків кількісні показники хлопців і дівчат дуже подібні (додаток Б , табл. Б.5), оскільки як хлопці, так і дівчата переживають кризові явища при переході до ранньої юності.

Спонтанність як **поведінковий** компонент розвитку впевненості у собі в школярів підліткового віку досліджується нами за допомогою шкали «Спонтанність» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної.

Кількісні показники розподілу респондентів за рівнями розвитку спонтанності подані в табл. 2.3 та додатку Б (рис. Б.5).

Таблиця 2.3

Кількісні показники рівнів вияву спонтанності у підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14 років (n = 125)		Вибірка 14–15 років (n = 121)		t-критерій Стьюдента	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	29	23,20	18	14,88	2,31*	47	19,10
Середній	46	36,80	69	57,02	2,3*	115	46,75
Низький	50	40,00	34	28,10	2,23*	84	34,15
Усього	125	100,00	121	100,00	–	246	100,00

Умовне позначення:

*$p \leq 0,05$.

Як бачимо, упідлітків 13 – 14 років на першому місці – низький рівень (40,00%), на другому місці– середній рівень (36,80%), на третьому – високий (23,20%). У підлітків 14 – 15 років перше місце посідає середній рівень (57,02 %), друге місце – низький рівень (28,10%), високий рівень – на третьому місці (14,88%). Виявлена позитивна вікова тенденція зменшення на 11,9% низького рівня спонтанності у 14 – 15-річних підлітків як поведінкового компоненту розвитку впевненості у собі.

Водночас виявлено статистично достовірне зниження показників високого конструктивного рівня спонтанності на 8,32% ($t=2,31$; $p \leq 0,05$) у дев'ятикласників в порівнянні з підлітками восьмого класу. Відбулося відповідно збільшення середнього напівконструктивного рівня розвитку спонтанності на 20,22% ($t=2,30$; $p \leq 0,05$), що свідчить про порушення стабільності самостійності, саморозкриття, автентичності в кризовій ситуації переходу до ранньої юності. Такий вияв спонтанності свідчить про прагнення до більш високого етапу розвитку впевненості у собі досліджуваних у 14–15 років.

Високий рівень вияву спонтанності як поведінкового компоненту розвитку впевненості у собі підлітків є оптимальним, конструктивним і

виявляється в природності рухів, мови; легкості у вираженні своїх почуттів, бажань, потреб; розкутістю, самостійністю як здатністю самому приймати і втілювати свої рішення, відповідати за них, володіння ініціативою, рішучістю. Завдяки вмінню прислухатися до внутрішніх почуттів такі підлітки адекватно сприймають оточення та ситуацію і конструктивно на неї реагують.

Наприклад, Ірина Ш. пише у самозвіті: «У незнайомих компаніях я швидко знаходжу з ким поговорити, кого підтримати в спілкуванні. Із задоволенням розказую про себе, ділюся враженнями, а також умію слухати інших».

Середній рівень вияву спонтанності як поведінкового компоненту розвитку впевненості у собі підлітків характеризується напівконструктивністю. З одного боку, підлітки мають адекватне сприйняття себе та реальності, з іншого – не завжди реалізовується здатність усвідомлювати свої почуття і бажання у поведінці. Респонденти даної групи іноді остерігаються виявляти свої потреби, мотиви, переживання; часто їх поведінка пов’язана збажанням справити враження соціальної бажаності, подобатися оточенню. Орієнтуючись на поведінку інших, вони рідше виявляють самостійність, рішучість, творчість.

Так, Максим К., 14 років, у самозвіті так підводить підсумки своєї поведінки: «У більшості ситуацій я поводжуся серйозно, намагаюся неконфліктувати з класом, окремими товаришами. Я завжди слухаю інших».

На *низькому* рівні вияву спонтанності як поведінкового компоненту розвитку впевненості у собі підлітків спостерігається її деструктивність: скутість, нездатність до нестандартної поведінки, труднощі у вираженні внутрішніх переживань, агресія, залежність від впливу лідерів. Іноді підлітки намагаються все спланувати, передбачити, адже в незнайомих ситуаціях вони часто почуваються невпевнено, розгублено.У ситуаціях, коли вони не усвідомлюють себе, свої потреби, можуть деструктивно реагувати на ситуацію.

В. А. Бардадимов зазначав, що низький рівень автентичності пов’язаний з невпевненістю у самостійному подоланні труднощів, схильністю до агресивних дій, сприйнятливістю до впливу оточення [16].

Так, Галина К., 13 років у бесіді розказала таке: «Одного разу мені довелося чекати батьків разом зоднолітками. Я була за це дуже злою на батьків. Вони до мене звертались, але я відвернулась і весь час мовчала. З друзями я розмовляла».

Підсумовуючи інтерпретацію за шкалою «Спонтанність» методики А.Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної, зазначимо, що більшість досліджуваних у загальній виборці здатні конструктивно і напівконструктивно реалізуватися у процесі розвитку впевненості у собі (високий і середній рівні), що в старших підлітків становить 65, 85%.Але збільшується кількість досліджуваних у 14 – 15 років з суперечливими виявами спонтанності на середньому рівні(57,02%) в процесі розвитку впевненості у собі старших підлітків,тобто в кризовій ситуації переходу до ранньої юності, що буде нами враховано у формувальному експерименті.

Гендерні відмінності спонтанностіу 13– 14 річних дівчат на високому рівні вищі (на 8,37%) та нижчі на середньому рівні (на 9,01%). На низькому рівні різниця незначна. У 14– 15 річнихдівчат нижчі кількісні показники середнього рівня (55,74%), у хлопців цей рівень становить 58,33%. Але кількісні вияви середнього неузгодженого рівня займають перше місце, що свідчить про кризові явища переходу до ранньої юності не залежно від статі (додаток Б, табл. Б.5).

Таким чином, нами виявлено вікові особливості розвитку структурних компонентів впевненості у собі встарших підлітків, більшість яких здатна конструктивно і напівконструктивно здійснювати самоствердження, аутосимпатію, саморозуміння і спонтанність. Водночас збільшується кількість досліджуваних у 14–15 років з суперечливими виявами середнього напівконструктивного рівня та знижуються – високого конструктивного в процесі розвитку впевненості у собі старших підлітків. Ці вікові тенденції у старших підлітків ми пояснюємо кризовими явищами переходу до ранньої юності. Статистично достовірних відмінностей у кількісних показниках структурних компонентів впевненості у собі у 13–14 річних та 14–15 річних підлітків за гендерним фактором не виявлено.

Аналіз результатів досліджень за додатковою методикою В. Г. Ромека «Тест впевненості у собі» [176], яка дозволила встановити рівні розвитку когнітивного (шкала «впевненість у собі»), емоційного (шкала «Соціальна сміливість») і поведінкового (шкала «Ініціатива у соціальних контактах») компонентів досліджуваного особистісного явища виявив подібні результати до досліджень за основними методиками. Підрахунок щільності зв'язків між основними методиками та додатковою за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена виявив високий і середній позитивні зв'язки (емоційна складова: r_s = 0,727; $p \leq 0,05$, когнітивна складова: r_s = 0,959; $p \leq 0,01$, поведінкова складова: r_s= 0,682; $p \leq 0,05$), що доводить їх валідність (додаток В, таб.В.1 – В.3).

Отже, конструктивні вияви мотиваційного, емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів розвитку впевненості у собі не є домінуючими для учнів старшого підліткового віку. Переважання напівконструктивного середнього рівня вияву впевненості у собі досліджуваних при одночасному зниженні конструктивного рівня свідчить про порушення розвитку на етапі її стабільності, тобто в кризовій ситуації переходу до ранньої юності, і прагнення до змін як більш високого етапу розвитку впевненості у собі старших підлітків.

Аналіз та узагальнення результатів першого етапу констатувального експерименту дають можливість перейти до вивчення взаємозв'язків особистісних детермінант розвитку впевненості у собі підлітків з її компонентами.

2.3.Взаємозв'язки особистісних детермінант з впевненістю у собі в учнів підліткового віку

На другому етапі констатувального експерименту ми поставили завдання емпірично дослідити особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі досліджуваних (мотивацію досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегію) та їх взаємозв'язки з відповідними компонентами впевненості у собі. Інакше кажучи, кожна з цих особистісних детермінант була скорельована з показниками відповідного структурного компонента впевненості у собі: мотивація

досягнення – з самоствердженням, автономність – з аутосимпатією, рефлексивність – з саморозумінням, копінг-стратегія – зі спонтанністю. Встановлення позитивних кореляційних зв'язків дає можливість розробити психокорекційну систему засобів, використовуючи цілеспрямований вплив на ці особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі досліджуваних підлітків.

Мотиваційною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі досліджуваних ми розглядаємо **мотивацію досягнень.**

Згідно поглядів вчених [17; 19; 37], розвиток мотивації досягнення у школярів підліткового віку зумовлюється становленням нового рівня самосвідомості, зміною Я-концепції, особистісної ідентичності. Структура мотивації досягнення, за Дж. Аткінсоном [247], визначається мотивом досягнення та мотивом уникнення невдач. Провідна функція мотиву досягнення полягає у спонуканні особистості до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у гальмуванні діяльності та спонуканні людини до запобігання неуспіху, покарання, поразки в ситуації досягнення. Підлітку властиві обидва мотиви, тому рівні мотивації досягнення виводяться відповідно до їх співвідношення. Для вивчення особливостей мотивації досягнень в підлітків була використана методика А. О. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі» [70]. Результати дослідження подані у рис. 2. 2 і таблиці Ґ.1 (додаток Ґ).

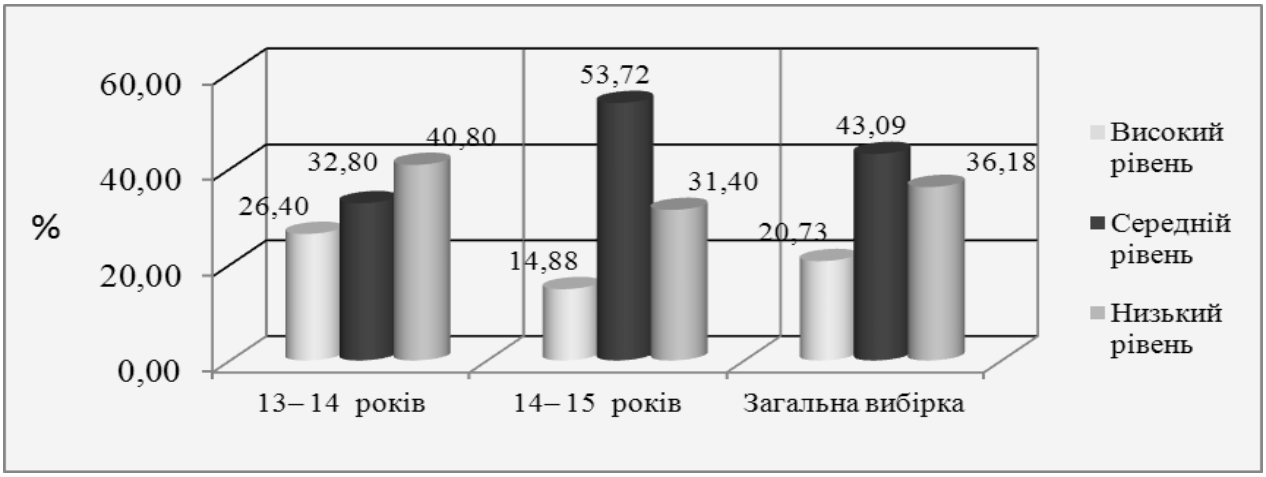


Рис. 2.2. Кількісні показники вияву рівнів мотивації досягнення у підлітків

Як видно з рис. 2. 2 і таблиці Ґ.1 (додаток Ґ), показники високого рівня мотивації досягнення, який означає переважання мотиву досягнення над мотивом уникнення невдач, знизилися з 26,40% в учнів 13 – 14 років до 14,88% в учнів 14 – 15 років, що свідчить про кризові явища переходу старших підлітків до ранньої юності. Цю негативну вікову тенденцію встановлено на статистично достовірному рівні у14 – 15- річних ($t=2,53$; $p \leq 0,05$).

Для цих підлітків характерне прагнення докладати зусилля і досягати кращих результатів у значимій для них діяльності, віра в те, що вони здатні досягнути бажаного, подолати труднощі. Діючі мотиви досягнення мобілізують внутрішні сили для успішної роботи, забезпечують включення в активний процес і стають здобутком особистості підлітка, стійкою її якістю.

Так, Віктор С., 14 років, сказав у бесіді так: «Якщо мені щось не вдається, то я ще сильніше прагну досягти цього. Аналізую свої помилки і намагаюся прикласти більше зусиль і змінитися».

Середній рівень мотивації досягнення займає друге місце в учнів 13 – 14 років (32,80%) і домінує в 14 –15 річних (53,72%). Виявлено статистично достовірне зростання показників цього рівня ($t=2,32$; $p \leq 0,05$). До вказаного рівня відносяться респонденти з незначною перевагою одного з мотивів, або ж їх рівнозначністю.Такі підлітки орієнтуються на досягнення деяких конкретних цілей, нерідко виявляють пасивність щодо реалізації запланованого; прагнення до успіху – часто ситуативне, зумовлене короткочасною зацікавленістю у певній діяльності. Статистично достовірне зростання показників цього рівня в старших підлітків у 14 – 15 років зумовлене, на нашу думку, посиленням сумнівів, зростанням напруження у результаті вирішення задач, які постають перед ними в цей віковий перехідний період.

Наприклад, Світлана С., 14 років, розповідає: «Я готова прикладати зусилля тільки тоді, коли відразу отримую результат. У мене не має бажання довго чекати успіху».

Домінування середнього рівня мотивації досягнення серед підлітків 14 – 15 років зафіксовано також у дослідженні С.В. Воронової [34].

Переважання мотиву уникнення невдач, що відповідає *низькому* рівню, виявлено у 40,80%13–14-річних підлітків і знижується на 9,40%у 14 –15- річних. Цей рівень характеризується незацікавленістю досліджуваних підлітків у досягненні успіхів, спрямованістю на уникнення труднощів, недостатньою вірою у здатність досягти бажаного результату.

Так, Володимир А., 15 років, зазначав у бесіді: «Я не напружуюся, не прикладаю додатково зусиль, якщо і так знаю, що не досягну бажаного».

Отже, у емпіричному дослідженні мотивації досягнень в підлітків спостерігається негативна вікова тенденція до зниження конструктивного високого рівня і зростання напівконструктивного середнього рівня. Ми погоджуємося з думкою І. С. Булах про те, щопереважання мотиву уникнення невдач в підлітків зумовлене суперечливістю їх положення у соціальному просторі, яке полягає у тому, що певні прагнення не можуть бути включені в реальне життя і реалізуються лише у мріях, уяві [23, с. 136].

Аналіз гендерних відмінностей рівнів розвитку мотивації досягнення свідчить, що в обох вибірках на середньому рівні вищі показники у хлопців, на високому рівні – у дівчат. На низькому рівні у 13 – 14-річних хлопців дещо вищі показники (на 4,15%), у 14 – 15-річних школярів показники дівчат переважають на 19,31% (додаток Ґ 2 , табл. Ґ. 2). Статистично достовірних відмінностей між показниками хлопців і дівчат не виявлено.

Подібні результати отримала у своєму дослідженні Н. О. Волошенко [33,с.120]. Напротивагу поширеній думці про те, що у мотивація досягнення значно переважають чоловіки, аналіз наукових досліджень свідчить, що чоловіки і жінки мають мотив досягнення в рівній мірі, але реалізують його в різних видах діяльності [69; 41]. Саме тому нами не виявлено суттєвої різниці між статями підлітків у мотивації досягнення.

Підрахунок щільності зв’язків між даними методик А. О. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі» та О. А. Кірєєвої, Т. Д. Дубовіцкої «Дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці» виявив позитивний кореляційний взаємозв’язок (r_s = 0,943 на високому та середньому рівнях та r_s=

0,951 на низькому рівні при $p \leq 0,01$). Отже, нами доведено те, що мотивація досягнень є мотиваційною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі старших підлітків.

Автономність виступає емоційною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі в школярів підліткового віку. Одним із важливих завдань в підлітковому віці є емоційна автономність як звільнення від емоційної залежності від батьків, перехід їх стосунків на якісно новий рівень, побудований на взаємоповазі та довірі [162, с. 82].

На думку Н. Н. Поскрєбишевої, О. А. Карабанової, емоційна автономність пов'язана зі свободою відчувати і виражати свої емоції незалежно від емоцій і почуттів інших, що виявляється в самостійності емоційної оцінки і незалежності власного емоційного стану від оцінки інших. В підлітковому віці розвиток емоційного компонента автономії відбувається як одночасне дистанціювання від батьків і співпраця з ними, що дозволяє емоційно позитивно сприймати як себе, так і батьків [150, с. 81]. Підліткам часто здається, що оточуючі люди прискіпливо їх оцінюють, некритично ставляться до цих оцінок і тому перебувають в емоційному напружені [60, с. 40]. Це призводить до переживання джерела незалежності в інших, зниження впевненості у собі.

Отже, емоційна автономність розглядається нами як переживання власної свободи, незалежності від батьків, емоцій інших людей, самостійність в оцінюванні себе на основі власних критеріїв. Основним її показником ми виділили переживання джерела незалежності в собі чи інших.

Вивчення особливостей цієї особистісної детермінанти здійснювалось за допомогою основної методики О. Є. Дергачової «Опитувальник каузальних орієнтацій» [51] і додаткової шкали «Автономність» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної.

Кількісні показники розподілу респондентів за рівнями розвитку автономності подані в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники рівнів вияву автономності у підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14років		Вибірка 14–15років		t-критерій Стьюдента	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	28	22,40	15	12,40	2,90 *	43	17,48
Середній	48	38,40	70	57,85	2,41 *	118	47,97
Низький	49	39,20	36	29,75	–	85	34,55
Усього	125	100,00	121	100,00	–	246	100,00

Умовне позначення:

*$p \leq 0,05$.

Як видно з табл. 2.4, *високий* рівень виявлено у 22,40%13–14-річних підлітків та у 12,40%14–15-річних. Показники цього рівня статистично достовірно знижуються в 14–15-річних підлітків при t=2,90; $p \leq 0,05$. Цей рівень характеризується здатністю диференціювати і вербалізувати свої емоції і почуття, самостійністю емоційної оцінки і незалежністю власного емоційного стану від оцінки інших.

Так, Світлана А., 14 років, пише у самозвіті: «Я, думаю, що більше сама впливаю на настрій друзів, ніж вони – на мій. Намагаюся завжди мати гарний настрій незважаючи на обставини, батьків, знайомих».

Емоційна оцінка себе та ситуації підлітками з *середнім* рівнем емоційної автономності може бути зумовлена зовнішнім впливом. Вони здатні диференціювати свої почуття, проте не завжди можуть виражати їх незалежно від емоцій інших. В різних ситуаціях підлітки цієї групи переживають джерело незалежності як в собі, так і в інших. Цей рівень властивий 38,40% учнів 13– 14 років і статистично достовірно зростає до 57,85% у 14–15-річних школярів ($t=2,41$; $p \leq 0,05$).

Наприклад, Костянтин А., 14 років, зазначав у бесіді таке: «Мій настрій іноді залежить від настрою оточуючих або певної ситуації. Але я намагаюся відчувати себе».

Для 39,20% підлітків 13–14 років та 29,75% підлітків 14–15 років притаманний *низький* рівень, який характеризується залежністю емоційної сфери підлітка від думок і оцінок батьків, оточення, нездатністю самостійно вибирати критерії оцінки себе і ситуації.

Наприклад, Софія, 13 років, говорить в бесіді таке: «Буває, що я остерігаюсь спілкуватись з засмученою подругою, щоб не заразитись поганим настроєм. Батьки мене завжди підтримують».

Позитивною динамікою є зменшення показників низького рівня емоційної автономності у 14–15- річних учнів, але разом з тим значне зниження високого рівня становить негативну вікову тенденцію у розвитку даного особистісного утворення в підлітків. Відбулося відповідно збільшення середнього напівконструктивного рівня розвитку автономності, що свідчить про порушення стабільності переживання власної свободи, незалежності від батьків, емоцій інших людей, прагнення до більш високого етапу розвитку впевненості у собі.

Використання шкали «Автономність» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної як додаткової виявило подібні результати та позитивний зв’язок за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r_s=0,857), що підтвердило валідність і надійність основної методики (додаток Д, табл. Д.1).

Підрахунок щільності зв’язків між основною методикою О. Є. Дергачової «Опитувальник каузальних орієнтацій» та шкалою «Аутосимпатія» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної виявило позитивний кореляційний взаємозв’язок – r_s=0,886 на високому рівні, r_s=0,857 на середньому і r_s=0,943 на низькому рівні при $p \leq 0,01$ (додаток Е, табл.Е.1). Автономність як емоційна особистісна детермінанта і аутосимпатія як емоційний компонент впевненості у собі мають позитивний кореляційний

зв’язок. Отже, нами доведено те, щоавтономність є емоційною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі старших підлітків.

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку автономності у 13–14 річних хлопців та дівчат майже не відрізняються. У 14–15-річних дівчат показники високого рівня нижчі на 5,16%, показники середнього рівня – вищі на 5,65% в порівнянні з хлопцями цього віку. Низький рівень виявлено в однакової кількості дівчат і хлопців (додаток Е, табл. Е.2).Такі гендерні особливості можна пояснити тим, що як хлопці, так і дівчата виявляють прагнення до загальної емоційної автономності.

Когнітивною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі ми розглядаємо **рефлексивність**. Для вивчення особливостей розвитку рефлексивності були використані методики А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [75] як основна і Г. В. Ложкіна, А.Ю.Рождєствєнского «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» як додаткова [103,с. 29].

Ми дотримуємося думки А. В. Карпова, що рефлексивність – це якість особистості, яка виявляється у самосприйнятті власної психіки та її аналізу (інтрапсихічна рефлексія) і розумінні психіки інших людей (інтерпсихічна рефлексія) [75]. В підлітковому віці особливого значення набуває інтерес до власної особистості, бажання розібратися у власному внутрішньому світі та зростає роль рефлексії у спілкуванні та взаємодії. Інтенсивно розвивається здатність розуміти свої прагнення, думки, емоції, вчинки у минулому та сьогоденні. Посилюється інтерес до свого майбутнього, формуються вміння планувати, передбачати свою поведінку в різних ситуаціях.

Виходячи з цих вікових особливостей підлітків, ми визначили показники рефлексивності: спрямованість інтрапсихічна та спрямованість інтерпсихічна, за часовим виміром: ретроспективна, актуальна та перспективна, а також охарактеризували рівні розвитку цієї особистісної детермінанти.

Результати емпіричного дослідження заметодикою А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» подані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кількісні показники вияву рівнів рефлексивності підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14 років (n = 125)		Вибірка 14–15років(n = 121)		t-критерій Стьюдента	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	35	28,00	25	20,66	–	60	24,39
Середній	65	52,00	82	67,77	2,34 *	147	59,76
Низький	25	20,00	14	11,57	3,16 *	39	15,85
Усього	125	100,00	121	100,00	–	246	100,00

Умовні позначення:

* $p \leq 0,05$.

Як видно з таблиці 2.5, показники *високого* рівня посідають друге місце і становлять 28,00%у 13–14-річних учнів та 20,66% в учнів 14 –15 років. Цей рівень характеризується високим розвитком як інтрапсихічної, так і інтерпсихічної спрямованості рефлексії, що вказує на здатність осмислювати власні думки, особисті якості, форми поведінки та передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших. У підлітків цієї групи виражений розвиток ретроспективної, ситуативної, перспективної рефлексії, щосприяє глибшому розумінню себе, самоусвідомленню.

Наприклад, Марина Я. пише у самозвіті таке: «Я часто задумуюся над тим, якою мене бачать близькі мені люди. Намагаюся пригадати про наші минулі, теперішні та майбутні стосунки. Для мене важливо бути адекватною у спілкуванні із оточуючими людьми, що робить мене щасливою».

Середній рівень є домінуючим в обох вибірках відповідно 52,00% і 67,77% досліджуваних, що статистично значуще підвищується в підлітків 14–15 років при $t=2,33$ і $p \leq 0,05$. Даний рівень характеризуєтьсяпереважанням інтрапсихічної чи інтерпсихічної спрямованості рефлексії,тому ця група підлітків розмірковує про

зовнішні події та думки інших людей, або занурюється у свої переживання. Для них більш характерно концентруватися на минулому та мріяти про прекрасне майбутнє, ніж «тут і зараз» осмислити. Це вказує на те, що в підлітків цієї групи виявляється послаблення здатності до самоаналізу та розуміння себе. Проте прагнення до самопізнання домінує у внутрішньому світі цих досліджуваних.

Так, Віталій С., 13 років, зазначає: «Я обдумую свої вчинки, але вчинки інших не завжди можу пояснити».

Ми погоджуємося з думкою М. В. Яцюк про те, що труднощі в процесі рефлексії підлітків пов'язані з їхньою атрибуцією, коли вони надають оточуючим значимі якості на основі власних оціннихсистем. Але це не дозволяє їм зрозуміти інших [245]. Домінування середнього рівня рефлексії підлітків зафіксовано також у дослідженнях Л. А. Рассудової [166], В. П. Ульянової [204].

На *низькому* рівні спостерігається позитивна вікова тенденція до статистично достовірного зниження показників від 20,00% у підлітків 13 – 14 років до 11,57% у підлітків 14–15 років ($t=2,31$; $p \leq 0,05$). На цьому рівні респонденти рідко вдаються до осмислення своїх думок, мотивів, вчинків, наявної ситуації, не схильні прогнозувати майбутнє. Іноді їм складно передбачити оцінне ставлення до себе з боку інших.

Наприклад, Інна, 14 років, говорить у бесіді таке: «Я не люблю щось планувати, бо все одно нічого з цього не виходить. Без планування все відбувається набагато краще».

Таким чином, нами виявлена позитивна вікова тенденція до зменшення низького рівня рефлексивності, проте констатована негативна тенденція до зменшення високого рівня рефлексивності підлітків від 13–14 років до 14–15 років. Відбулося відповідно збільшення середнього напівконструктивного рівня розвитку рефлексивності, що свідчить про порушення стабільності в здатності осмислювати власні думки, особисті якості, форми поведінки та передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших, прагнення до більш високого етапу розвитку впевненості у собі в перехідний період.

Результати, отримані за методикою А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» позитивно корелюють з результатами, отриманими при використанні додаткової методики «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу»Г. В. Ложкіна, А. Ю. Рождєствєнского [103, с. 29] (додаток Ж, табл. Ж.1) за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r_s = 0.851; p≤0,01), що доводить їх валідність. Підрахунок щільності зв'язків між показниками шкали «Саморозуміння» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної як когнітивної складової розвитку впевненості у собі та даними методики А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена виявив позитивні кореляційні зв'язки (r_s = 0,857 на високому рівні, r_s =0,917 на середньому та r_s = 0,914 на низькому рівні при p≤0,01) (додаток З, табл.З.1). Отже, нами доведено те, що рефлексивність є когнітивною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі досліджуваних нами старших підлітків.

Розглядаючи гендерні відмінності за рівнями розвитку рефлексивності, ми можемо констатувати переважання в обох вибірках кількісних показників у хлопців на середньому рівні (на 2, 64% у 13−14-річних і на 2, 56% у 14−15-річних) та вищі показники у дівчат на високому рівні (на 5, 32% і на 2,84% відповідно). Показники низького рівня у 13−14-річних хлопців дещо вищі (33,33%) у порівнянні з дівчатами цього віку (30,65%). У вибірці, що складають 14–15-річні підлітки, на низькому рівні гендерні показники майже не різняться, що свідчить про загальні кризові явища переходу старших підлітків до ранньої юності (додаток З, табл. З.2).

Копінг-стратегія розглядається нами як поведінкова особистісна детермінанта розвитку впевненості у собі підлітків. Для вивчення особливостей копінг-стратегій в підлітків була використана шкала «Проблемно-спрямований копінг» методики Н. Ендлера, Дж.Паркера «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» у адаптації Т. Л. Крюкової [91] і додаткова методика Е. Хайма «Копінг-механізми» в адаптації Н. Є. Водоп'янової [32].

Кількісні показники рівнів вияву проблемно-орієнтованої копінг-стратегії підлітків репрезентовані у рис 2.3 і табл. К.1 (додаток К).

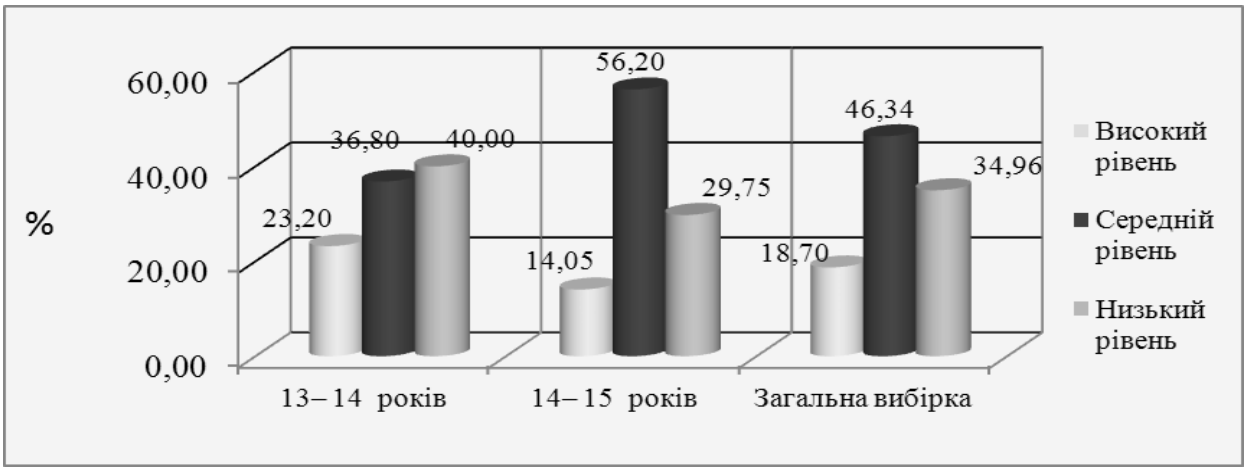


Рис. 2.3. Кількісні показники рівнів вияву копінг-стратегії підлітків

Як видно із рис 2.3 і табл. К.1 (додаток К), *високий* рівень вияву копінг-стратегії властивий для 23,20% 13 – 14 -річних школярів і статистично достовірно знижується до 14,05% у 14–15-річних ($t=2,47$; $p \leq 0,05$). Цей рівень характеризується переважанням вибору респондентами проблемно-орієнтованого копінгу в стресових ситуаціях. Цей стиль передбачає здатність підлітка усвідомити проблему, проаналізувати власні можливості і шляхи її вирішення та подолати активними діями складну життєву ситуацію.

Реалізація зазначеної копінг-стратегії дозволяє цим досліджуваним конструктивно вирішувати складні ситуації у навчанні та стосунках, що, безперечно, впливає на успішність їх діяльності та спілкування.

Наприклад, Антон А., учень 8 класу, висловився так: «Коли в мене неприємності, я намагаюсь пояснити собі їх причини, щоб знайти вихід, поступово намагаюся здійснювати те, що я вже вмію робити, знаходжу нові підходи у досягненні своєї мети».

Виявлена тенденція також емпірично підтверджується в дослідженні Т. Л. Крюкової та В. Д. Сапоровської [92, с.97].

На *середньому* рівні вияву копінг-стратегій показники статистично достовірно зростають у підлітків 14 – 15 років (56,20%) в порівнянні з підлітків13–14 років (36,80%) при t=2,32; p ≤ 0,05. Підлітки цієї групи переважно використовують такі копінги: проблемно-орієнтований і соціального відволікання. Останній спрямований не на активне вирішення проблеми підлітком, а на відсторонення від стресової ситуації, тому є напівконструктивною копінг-стратегією. Досліджувані цієї групи можуть компенсувати негативні емоції смачною їжею, прогулянкою, перебуванням на сайтах, зверненням за порадою до близької людини, яка користується авторитетом.

Так, Іван, 13 років, зазначає в бесіді: «Я намагаюся відволіктися і не думати про свої проблеми, бо не вмію їх вирішувати. Але я зрозумів і те, що такі ситуації треба обов'язково вирішувати». Згідно емпіричних досліджень Н. Ф. Михайлової [124], С. Л. Істоміна [72] у підлітків в ситуації стресу спостерігався переважно когнітивний інтрапсихічний спосіб подолання (намагалися не думати, розслабитися, заглибитися у себе від ситуації) та експресивні стресові емоції (гнів, протест, образа), що характеризує саме середній рівень вияву копінг стратегії.

У значної кількості досліджуваних (40,00% у 13 – 14 -річних та 29,75% у 14 –15-річних) виявлено *низький* рівень копінг-стратегії, який характеризується переважанням емоційно-орієнтованого та соціального відволікання копінгу в підлітків. Емоційно-орієнтовний копінг є неефективно-деструктивною стратегією подолання труднощів, оскільки характеризується комплексом негативних емоцій – самозвинуваченням, зануренням у свої страждання, нервовою напругою, зосередженням на власних недоліках, що призводить до депресії та неспроможності вирішити проблему. Поєднання деструктивної та напівконструктивної стратегії копінгу підлітками сприяє утворенню загального депресивного стану, який супроводжується агресивністю та роздратованістю.

Наприклад, Оля, 13 років, пише у самозвіті: «У важких ситуаціях мені хочеться, щоб хтось інший вирішив всі мої проблеми. Так було в дитинстві. Але ж тепер мені не везе. Ніхто не допомогає».Т. А. Ткачук також зазначила, що «підлітки найчастіше використовують емоційно-орієнтовані і когнітивні копінг-

стратегії порівняно з іншими віковими групами і рідше проблемно-орієнтовані, інструментальні форми подолання складних ситуацій, порівняно лише з дорослими» [201, с. 110] .

Отже, нами виявлена негативна вікова тенденція до зниження показників високого конструктивного рівня розвитку копінг-стратегії у 15–14-річних підлітків у порівнянні з 13–14-річними. Констатовано збільшення середнього напівконструктивного рівня розвитку копінг-стратегії, що свідчить про порушення стабільності усвідомлювати складну життєву ситуацію, аналізувати власні можливості і шляхи її вирішення та подолати активними діями, а відтак ми виявили кризову ситуацію прагнення до більш високого етапу розвитку впевненості у собі старших підлітків.

З метою дослідження взаємозв'язків між основною шкалою «Проблемно-спрямований копінг» методики Н. Ендлера, Дж.Паркера «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» у адаптації Т. Л. Крюкової та додатковою методикою Е.Хайма «Копінг-механізми» в адаптації Н.Є.Водоп'янової (додаток Л, табл. Л.2), ми використали коефіцієнт рангової кореляції Спірмена і виявили позитивний зв'язок ($r_s = 0,778$; $p \leq 0,05$).

Підрахунок щільності зв'язків між показниками за шкалою «Проблемно-спрямований копінг» методики Н. Ендлера, Дж. Паркера «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» у адаптації Т. Л. Крюкової та показниками за шкалою «Спонтанність» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена виявив позитивний кореляційний взаємозв'язок – $r_s = 0,957$ на високому рівні, $r_s = 0,986$ на середньому рівні, $r_s = 0,986$ на низькому рівні при $p \leq 0,01$ (додаток М, табл. М.1). Отже, нами доведено те, що копінг-стратегія є поведінковою особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі досліджуваних старших підлітків. Виявлені вікові тенденції ми врахували в подальшій психокорекційні роботі з підлітками.

Кількісні показники рівнів розвитку копінг-стратегії за гендерним фактором наведено в табл. П.1 (додаток П). На високому рівні розвитку

конструктивної копінг-стратегії у 13−14-річних дівчат вищі показники (27,42%), ніж у хлопців (19,05%). У 14−15- річних дівчат навпаки, показники нижчі ніж у хлопців цього ж віку (відповідно 13,11% і 15,00%). Середній рівень характеризується вищими показниками у хлопців в обох вибірках. Низький рівень властивий однаковій кількості дівчат і хлопців 13−14 років, у 14–15-річних підлітків переважають показники у дівчат (на 6,12%). Загалом, суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісних детермінант впевненості у собі у дівчат і хлопців перехідного віку не виявлено.

Слід зазначити, що ми поділяємо думку Т. В. Говорун, яка ототожнювала розуміння статевих і гендерних відмінностей. На її думку, стать – це термін, що означає ті анатомо-фізіологічні особливості людей, на основі яких індивіди визначаються як чоловіки або жінки. Гендер – це складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках між «чоловічим» і «жіночим». Гендер конструюється через певну систему соціалізації, розподілу праці та існуючі в суспільстві культурні норми, ролі та стереотипи. Вони певною мірою визначають психологічні якості, здібності, види діяльності, професії людей залежно від їхньої біологічної статі [42, с.72 –73].

Незначні гендерні відмінності особистісних явищ у підлітків пояснюються особливостями вікового періоду та соціально-культурного середовища. У зв’язку з інтенсивним розвитком самосвідомості, особистісної автономії – емансипації від батьківського авторитету, посиленням впливу однолітків, формуються окремі компанії дівчат і хлопців [69, с. 91 – 92]. Проте, як зазначала Г. С. Абрамова, «Ідеальні уявлення про чоловіків і жінок і реальна поведінка підлітків, як хлопців, так і дівчат знаходиться ніби на різних планах, і практично не перетинаються. Природньо, регулююча функція цих образів досить незначна» [3, с. 540].

На думку С. Ривденко, В. Кузьменко, формування гендерної ідентичності в молодших підлітків відбувається більш успішно в одностатевих групах. У старшому підлітковому віці, коли потрібно сформувати гетеросоціальність особистості, формування гендерної ідентичності здійснюється більш успішно в

різностатевих групах однолітків. Чим старшими стають підлітки, тим частіше компанія стає статевозмішаною. Цей тип взаємин – перший крок у навчанні того, як будувати стосунки з протилежною статтю. «У цей період підлітки накопичують інформацію і досвід для формування базових настанов стосовно гендерних ролей і сексуальної поведінки, не відчуваючи при цьому необхідності в занадто тісних стосунках із протилежною статтю» [169, с.428].

Соціальним фактором, що послаблює розвиток гендерної ідентичності, є користування підростаючим поколінням соціальними мережами як замінником живого спілкування. С. Б. Цимбаленко відмічала, що «підлітки не просто користуються Інтернетом, вони живуть з його участю. Це нове середовище існування, спосіб життя при співдії інформаційних технологій» [228, с.136].

Отже, в підлітковому віці відбувається накопичення інформації і досвіду стосовно гендерних ролей, а сформовані уявлення про чоловіків і жінок ще не впливають на поведінку, тому гендерні відмінності досліджуваних особистісних утворень у хлопців і дівчат суттєво не виявляються.

Важливим фактором розвитку впевненості у собі є вплив батьківського виховання. І. В. Гребенщиков зауважує, що основні навички впевненої поведінки засвоюються через копіювання поведінки батьків і близьких. Механізмом її формування є розвиток самостійності, здатності приймати рішення і отримувати адекваний зворотній зв’язок, тому батьки повинні відмовитись від гіперопіки і надмірного контролю за дитиною. Віра у власні сили розвивається при постійному підкріпленні з боку батьків, вихователів, вчителів у формі позитивних оцінок її дій, але негативні оцінки блокують ініціативність [44].

Згідно Л. Г. Агеевої, гіперопіка у вихованні характеризується зниженням критичності, вимогливості до дитини, надмірним доглядом, пригніченням незалежності. У таких дітей виявляються труднощі в соціальній адаптації, неадекватна самооцінка, невпевненість у собі. Сприятливим типом сімейного виховання є прийняття, безумовна любов, співробітництво як спосіб організації виховання. Вчена дійшла висновку, що у сім’ях, де батьки ненав’язливо допомагають, заохочують самостійність, приймають і підтримують, діти

активні, незалежні, креативні, ініціативні, легко соціалізуються. У своєму дослідженні вчена встановила зв'язок між залежною поведінкою та батьківським неконструктивним відношенням до підлітків [5].

Для вивчення особливостей виховного впливу батьків ми використали шкалу «Виховання» методики Бьотшера, Янгера, Лішера «Біографічний опитувальник» вадаптації В. О. Чікера [230, с. 62 – 84]. Високі бали за даною шкалою свідчать про значні суперечності у виховному впливі батьків, а низькі показники означають благоприємний виховний вплив батьків на підлітка. Результати дослідження представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Показники вікових виявів ставлення підлітків до суперечливого виховного впливу батьків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14років		Вибірка 14–15років		t-критерій Стьюдента
	абс.	%	абс.	%	
Низький	30	24,00	20	16,53	3,01 *
Середній	52	41,60	68	56,20	2,52 *
Високий	43	34,40	33	27,27	3,17 *
Всього	125	100,00	121	100,00	

Примітка:

*$p \leq 0,01$.

Оптимальним є низький рівень, який відповідає, сприятливому для розвитку стилю виховання, характеризує констуктивну взаємодію між батьками. Як видно з таблиці 2.6, показники на цьому рівні становлять 24,00% у 13–14 річних підлітків і 16, 53% у 14–15 річних. Найвищі показники на середньому рівні, який характеризується суперечливим вихованням, протиріччями у батьківських вимогах. Зростання показників цього рівня у 14–15-річних (56,20%) у порівнянні з 13–14-річними підлітками свідчить про посилення прагнення до

перебудови стосунків з батьками, незадоволеність наявними взаємовідносинами.

Високий рівень притаманний 34,40% 13–14-річним досліджуваним і знижується до 27,27% у підлітків 14–15 років. Для цього рівня характернний негативний виховний вплив батьків, неконструктивна, конфліктна взаємодія між батьками. Результати дослідження за цією методикою ми врахували при розробці системи корекційних заходів, спрямованих на підвищення розвитку впевненості у собі в підлітків.

Отже, встановлені кореляційні зв'язки дають нам можливість підтвердити наше припущення й стверджувати, що особистісними детермінантами розвитку впевненості у собі є мотивація досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегія. Відповідно ми можемо уточнити визначення впевненості у собі підлітків, а саме: *це позитивне ставлення до власних можливостей, що виявляється в самоствердженні, аутосимпатії, саморозумінні, спонтанності та детермінується розвитком таких особистісних утворень як мотивація досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегія.* Проведене емпіричне дослідження дає нам підстави при розробці психокорекційних заходів організовувати цілеспрямований вплив на ці особистісні утворення.

2.4. Характеристика рівнів розвитку впевненості у собі та їх зв'язок з особистісними детермінантами в підлітковому віці

Узагальнення результатів, отриманих у процесі констатувального експерименту, дозволили нам виявити психологічні особливості особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

На третьому етапі емпіричного дослідження були визначені критерії та показники діагностування цих особистісних детермінант: 1) мотивація досягнення (мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдач);

2) автономність (переживання джерела незалежності: в собі чи інших); 3) рефлексивність (спрямованість: інтрапсихічна, інтерпсихічна; часовий вимір: ретроспективний, актуальний, перспективний); 4) копінг-стратегія (адекватність: конструктивність,напівконструктивність, деструктивність).

На основі вказаних критеріїв та їх якісних показників нами були виявлені три рівні особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці: високий, середній та низький. Характеристика вказаних рівнів наведена в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Характеристика рівнів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці

Особистісні детермінанти	Критерії та показники впевненості у собі	Рівні особистісних детермінант		
		Високий	Середній	Низький
Мотивація досягнення	Мотив досягнення успіху, мотив уникнення невдач: домінування мотиву.	Мотив досягнення успіху переважає над мотивом уникнення невдач.	Короткочасне домінування мотиву успіху зумовлене зацікавленістю у досягненні деяких конкретних цілей.	В більшості ситуацій домінує мотив уникнення невдач.
Автономність	Переживання джерела незалежності: в собі чи інших.	Переживання самостійності самооцінки і власного емоційного стану.	Переживання не завжди за власними критеріями емоційної самооцінки і власного емоційного стану.	Переживання залежності емоційної самооцінки і власного емоційного стану.

Продовження таблиці 2.7

Рефлексив-ність	Спрямованість: інтрапсихічна, інтерпсихічна; часовий вимір: ретроспективний, актуальний, перспективний.	Усвідомлення мотивів, думок, емоцій, вчинків як своїх, так і інших людей. Адекватне розуміння себе у минулому, актуальне саморозуміння і планування свого майбутнього.	Усвідомлення і розумінням себе сполучається з меншою здатністю до розуміння інших людей. Труднощі в аналізі подій у минулому, теперішньому або ж у прогнозуванні свого майбутнього.	Нездатність передбачати оцінне ставлення до власної особистості іншими. Неспромож-ність аналізувати свою поведінку в минулому, теперішньому і прогнозувати своє майбутнє.
Копінг-стратегія	Адекватність: конструктивність, напівконструктив-ність, деструктивність.	Перевага конструктив-ного проблемно-орієнтованого копінгу.	Напівконструктив-ністьяк чергування соціального відволіканнята проблемно-орієнтованого копінгів.	Деструктив-ність як чергування емоційно-орієнтованого та соціального відволікання копінгів.

До групи з ***високим рівнем*** розвитку особистісних детермінант ми віднесли учнів підліткового віку, яким притаманне переважання мотиву досягнення над мотивом уникнення невдач, прагнення докладати зусиль і досягати кращих результатів у значимій для них діяльності, віра в те, що вони здатні досягнути бажаного, подолати труднощі.

Для цих учнів-підлітків властиве переживання власної автономності, незалежності від батьків і чужої думки дорослих, здатність самостійно обирати критерії оцінки себе та ситуації. Хлопці і дівчата позитивно переживають самостійність емоційної самооцінки і власного емоційного стану.

Рефлексивність гармонійна, тобто адекватне узгодження інтра- і інтерспрямованості. Відбувається усвідомлення і аналіз цими підлітками мотивів, думок, емоцій, вчинків як своїх, так і інших людей. Рефлексивність розвивається у часовій трьохвимірності. Здійснюється розуміння себе, причин своїх вчинків у минулому, сьогоденному і уявлення про себе у майбутньому, що сприяє глибшому розумінню себе та впевненості у собі.

У складних життєвих ситуаціях такі підлітки вдаються до конструктивного проблемно-орієнтованого копінгу психологічного подолання труднощів.

Психологічними особливостями ***середнього рівня*** особистісних детермінант розвитку впевненості у собі є ситуативне домінування мотиву успіху, зумовлене короткочасною зацікавленістю у певній діяльності, досягнення деяких конкретних цілей та мотиву уникнення невдач.

Переживання емоційної автономності відбувається не завжди за власними критеріями. Емоційна оцінка себе та ситуації цими підлітками часто зумовлена зовнішнім впливом. Вони здатні диференціювати свої почуття, проте не завжди можуть виражати їх незалежно від емоцій і почуттів інших. В різних ситуаціях переживають джерело незалежності як в собі, так і в інших.

Інтерспрямована рефлексивність цих хлопців і дівчат. Наряду з усвідомленням і розумінням себе виявляється менша здатність до розуміння інших людей. Рефлексивність розвивається незбалансовано у часовій трьохвимірності. Типовими є труднощі в аналізі подій у минулому,теперішньому часі або ж у прогнозуванні себе у майбутньому.

Напівконструктивність копінг-стратегій здійснюється як чергування соціального відволіканнята проблемно-орієнтованого копінгів. Прагнення до самоаналізу та розуміння оточуючих, осмислення того, що відбувається виявляється в досліджуваних суперечливо і не завжди адекватно.

Низький рівень особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці характерний для досліджуваних з мотивацією досягнення, в якій у більшості ситуацій домінує мотив уникнення невдач. Хлопці і дівчата мають недостатньо віри у здатність досягти бажаного результату та незацікавленість у

досягненні успіхів, залежність переживань від думок і оцінок оточення, нездатність самостійно вибирати критерії оцінки себе і ситуації.

Підлітки переживають залежність, а не автономність при емоційному самооцінюванні від оцінки інших людей. Такі хлопці і дівчата виявляють рефлексивність дифузно, нестійко як за спрямованістю, так і за часовим виміром. Вони рідко вдаються до осмислення своїх думок, мотивів, вчинків, наявної ситуації, не схильні прогнозувати майбутнє, їм складно передбачити оцінне ставлення до себе з боку інших. У складних життєвих ситуаціях вони вдаються до деструктивних копінг-стратегій психологічного подолання: емоційно-орієнтованого та соціального відволікання.

Проаналізуємо особливості рівнів розвитку впевненості у собі та їх зв'язки з особистісними детермінантами в підлітковому віці. Кількісні показники по загальній вибірці та результати підрахунку щільності зв'язків представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Особливості рівнів розвитку впевненості у собі та їх зв'язки з особистісними детермінантами

Сфери особистості	Компоненти впевненості у собі	Рівні	Загальна вибірка (13–15р.).		Детермінанти	Рівні	Загальна вибірка (13–15р.).		r_s
			Абс.	%			Абс	%	
Мотиваційна	Самоствердження	Високий	48	19,51	Мотивація досягнення	Високий	51	20,73	0,914**
		Середній	111	45,12		Середній	106	43,09	0,720*
		Низький	87	35,37		Низький	89	36,18	0,925**

Продовження таблиці 2.8

Емоційна	Аутосимпатія	Високий	47	19,11	Автономність	Високий	43	17,48	0,895**
		Середній	114	46,34		Середній	118	47,97	0,878**
		Низький	85	34,55		Низький	85	34,55	0,928**
Когнітивна	Саморозуміння	Високий	76	30,89	Рефлексивність	Високий	60	24,39	0545*
		Середній	117	47,56		Середній	147	59,76	0,687*
		Низький	53	21,55		Низький	39	15,85	0,851**
Поведінкова	Спонтанність	Високий	47	19,11	Копінг-стратегія	Високий	46	18,70	0,990**
		Середній	115	46,74		Середній	114	46,34	0,993**
		Низький	84	34,15		Низький	86	34,96	0,993**

Умовні позначення:

*$p \leq 0,05$

**$p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2.8, у загальній вибірці підлітків домінуючим в усіх структурних компонентах розвитку впевненості у собі є середній рівень. Високий рівень *мотиваційного* компоненту (самоствердження) становить 19,51% і займає третє місце. Низький рівень (35,37%) знаходиться на другому місці.

Подібні кількісні показники високого і низького рівня виявлено в *емоційному* компоненті розвитку впевненості у собі в підлітків (аутосимпатія): відповідно 19,11% − високий і 34,55% − низький рівні.

Високий рівень саморозуміння як *когнітивного* компоненту займає друге місце і становить 30,89%. На третьому місці – низький рівень (21,55%).

В *поведінковому* компоненті впевненості у собі (спонтанність) високий рівень становить 19,11%, низький – 34,15%.

Аналіз рівнів розвитку особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків дозволив констатувати, що високий рівень *мотивації*

досягнення становить 20,73% і знаходиться на третьому місці. Середній рівень займає перше місце (47,97%), на другому місці – низький рівень(36,18%).

Найвищі кількісні показники на середньому рівні також виявлено в *автономності* (47,97%).У 17,48% підлітків загальної вибірки становить високий рівень (на третьому місці), низький рівень – 34,55%.

Високий рівень *рефлексивності* у загальній вибірці досліджуваних притаманний 30,49% підлітків, середній рівень – найчисельніший (45,12%). У 24,39% респондентів виявився низький рівень.

Середній рівень розвитку конструктивної *копінг-стратегії* знаходиться на першому місці (46,34). Друге і третє місце займають відповідно низький(34,96%) і високий рівні (18,70%).

Підрахунок щільності зв'язків між показниками рівнів розвитку структурних компонентів впевненості у собі і показниками її особистісних детермінант здійснювався за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена і виявив зв'язки середньої та високої щільності на високому, середньому і низькому рівнях в усіх чотирьох сферах особистості підлітка.

Отже, на основі отриманих даних розподілу рівнів розвитку особистісних детермінант впевненості у собі в підлітковому віці виявлено, що високий рівень в загальній вибірці не є визначальним. Напівконструктивний і неконструктивний рівні вияву – середній та низький – переважають над конструктивним високим рівнем.

На основі узагальненого якісного і кількісного аналізу результатів проведеного емпіричного дослідження нами були зроблені наступні висновки:

− Особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітковому віці (мотивація досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегія) представлені трьома рівнями: високим, середнім, низьким;

− Оптимальним є високий рівень особистісних детермінант розвитку впевненості у собі, який є збалансованим, конструктивним, але не достатньо вираженим серед досліджуваних підлітків (21,95%);

– Домінування неконструктивного рівня особистісних детермінант розвитку впевненості у собі (середнього та низького) зумовлене психологічними особливостями цього віку, зокрема суперечностями в мотивах, прагненні звільнитися від емоційної залежності від батьків, вибором неконструктивних копінг-стратегій.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження дозволило констатувати, що впевненість у собі є відносно самостійним феноменом особистості, який не зводиться до інших відомих особистісних явищ, але тісно пов'язано з ними. Виявлені психологічні особливості виявів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці враховувалися нами при розробці та апробації системи психокорекційних заходів під час формувального експерименту.

Висновки до другого розділу

1. Підлітковий вік є сенситивним для розвитку впевненості у собі. Нами визначено структуру розвитку впевненості у собі (мотиваційну, емоційну, когнітивну та поведінкову). Емпірично досліджено відповідно до цієї структури критерії та показники діагностування рівнів розвитку впевненості у собі в школярів підліткового віку, саме: *самоствердження* – адекватність, самореалізація; *аутосимпатія* – самоприйняття, переживання симпатії до себе; *саморозуміння* – самоусвідомлення, самопізнання; *спонтанність*–саморозкриття, автентичність, самостійність.

3. Емпірично досліджено особливості розвитку впевненості у собі підлітків (вікові, гендерні). Констатується переважання напівконструктивного середнього рівня вияву структурних компонентів цього особистісного утворення в досліджуваних при одночасному зниженні конструктивного рівня. Така тенденція з незначними відмінностями простежується як у хлопців, так і у дівчат, що свідчить про кризові явища переходу до ранньої юності, прагнення

до змін як більш високого етапу розвитку впевненості у собі старших підлітків не залежно від статі.

4. Виявлено такі особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі та їх показники: *мотивація досягнення* – мотив досягнення успіху, мотив уникнення невдач і домінування мотиву; *автономність* – переживання джерела незалежності в собі чи інших; *рефлексивність* – спрямованість інтрапсихічна, інтерпсихічна тачасовий вимір (ретроспективний, актуальний, перспективний); *копінг-стратегія* – адекватність (конструктивна, напівконструктивна, деструктивна). Це дало можливість вивчити вплив виявлених особистісних детермінант на розвиток впевненості у собі шляхом виявлення кореляційних взаємозв'язків з її структурними компонентами в учнів підліткового віку.

5. Аналіз кількісних результатів емпіричного дослідження особистісних детермінант розвитку впевненості у собі підлітків дав можливість встановити у них домінування показників напівконстуктивного та неконструктивного (середнього та низького) рівнів. Це свідчить про негативну вікову тенденцію і необхідність застосування цілеспрямованого психокорекційного впливу. Незначні гендерні відмінності у рівнях вияву досліджуваних психологічних утворень пояснюються особливостями вікового періоду та впливом соціально-культурного середовища.

6. Відсутність значущої позитивної динаміки показників вияву конструктивних рівнів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в досліджуваних цього віку свідчить про необхідність диференційованої психокорекційної роботи з підлітками, яка спрямована на зростання впевненості у собі шляхом впливу на її особистісні детермінанти.

Матеріали другого розділу надруковані у таких публікаціях автора:

1. Хомчук О. П. Психологічні особливості саморозуміння в підлітковому віці / О. П. Хомчук //Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства».−

Київський національний університет імені Тараса Шевченка. −2014. –С. 213 – 216. (Опубліковано12 листопада 2014, 18:58на сайті: univ.kiev.ua/ua/news/179-iv-mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferentsiia-sotsializatsiia-i-resotsializatsiia-osobystosti-v-umovakh-suchasnoho-suspilstva). 2. Хомчук О. П. Психологічні особливості рефлексії та автономії як особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці / О. П. Хомчук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» –Додаток2 до Вип. 35, Том ІІІ (15).: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2015. –С.215 – 221.

3. Хомчук О. П.Психологические особенности компонентов уверенности в себе в подростковом возрасте. / О.П. Хомчук // Вестник ТвГУ. Серия«Педагогика и психология». 2015. – № 4– С. 53–58.

4. Хомчук О. П. Психологічні особливості мотивації досягнень як особистісної детермінанти впевненості у собі в підлітковому віці / О.П. Хомчук //Материали за 11-а международна научна практична конференция, «Научният потенциал на света»,− 2015. Том 3. Педагогически науки. Филологични науки. Психология и соціологія. Музика и живот. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 100 – 102.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА СИСТЕМА ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У третьому розділі дисертаційного дослідження представлені теоретичні засади побудови формувального експерименту, визначені його мета, завдання, принципи, етапи та форми проведення на основі обґрунтування продуктивності інтеграції психологічних засобів як оптимального шляху психологічної корекції розвитку впевненості у собі в підлітків. Представлений системний аналіз реалізованої психокорекційної роботи через характеристику конкретних вправ. З метою дослідження ефективності розробленої психокорекційної системи засобів розвитку впевненості у собі в підлітків аналізуються якісні та кількісні результати їх апробації в поза навчальному процесі. На основі отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики виявляється динаміка показників та рівнів розвитку впевненості у собі в експериментальній та контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.

3.1. Теоретичне обґрунтування системи засобів розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту виявив провідними напівконструктивний і неконструктивний рівні (середній та низький) розвитку впевненості у собі в підлітків та негативну тенденцію до їхнього зростання в 14–15-річних підлітків в порівнянні з 13–14-річними. Тому виникає необхідність проведення цілеспрямованої психокорекційної роботи з розвитку впевненості у собі в учнів цього віку.

Вибір системи психокорекційних засобів зумовлений сутністю впевненості у собі як особистісного явища, розвиток якого відбувається через продуктивне

подолання особистістю вікової кризи, конструювання його структурних компонентів, віковими особливостями підліткового віку досліджуваних, рівнем розвитку особистісних детермінант цього психологічного утворення (мотивації досягнення, автономності, рефлективності, копінг-стратегії), сучасними орієнтирами та вимогами до методів та засобів роботи з школярами.

Розглянемо підходи до розвитку впевненості у собі з позицій різних психологічних напрямків.

Тренінги впевненості у собі набули популярності у 60–70 роки в США. Терапевтичні групи зосереджувалися на виробленні самовладання, уміння захистити свої права. Програми занять у цих групах сприяли підвищенню успішності свого впливу на інших у вирішенні життєво важливих питань; усвідомленню глибинних переживань, витіснених думок, бажань, подолання страхів, програвання ролі впевненої людини. Однак у природних життєвих ситуаціях люди не завжди відтворюють впевнену поведінку, яку опановують під час тренінгів. Уміння бути впевненим, як зазначала Т. В. Говорун, «залежить від виховання, усвідомлення індивідом свого права бути рівним серед рівних, мати власну точку зору, вільно висловлювати свої думки і почуття, а також не погоджуватися, заперечувати, відмовляти, не переживаючи почуття провини» [41, с.170].

Проблема розвитку впевненості у собі розглядалася в індивідуальній психології А. Адлера, а також представниками гуманістичної психології, гештальт-терапії, позитивної психології, раціонально-емотивної терапії, когнітивних та поведінкових напрямків психокорекції.

Терапевтична система, розроблена А. Адлером [8] розглядає особистість як творчу, відповідальну, спрямовану на досягнення поставлених цілей. Психологічно здорова людина, на думку цього вченого, має розвинутий соціальний інтерес, із впевненістю та оптимізмом долає життєві проблеми. Психологи, що працюють з позицій цього напрямку, в центр своєї діяльності висувають когнітивні аспекти психокорекції, метою якої є відшукати і виправити помилки світогляду людини, а саме: недовіру, себелюбство, нереалістичні амбіції,

недостатність впевненості у собі. Реалізується мета психокорекції шляхом зниження почуття неповноцінності, розвитку соціального інтересу, корекції цілей та мотивів з перспективою змін стилю життя.

Проблему посилення впевненості у собі в процесі довірливої бесіди розглядають прибічники гуманістичної психології (А.Маслоу [114], К. Роджерс [171; 172], В. Франкл [210]). Зокрема, широке застосування у роботі з підлітками здобув клієнт-центрований підхід К. Роджерса. За автором цього підходу, дії психолога повинні бути спрямовані на розвиток самоповаги та приведення «Я-реального» у відповідність з особистим досвідом та глибинними переживаннями.

Увага в цей час концентрується не на проблемах людини, а на ній самій, на допомозі в особистісному розвитку, завдяки якому людина сама стає здатною вирішувати свої проблеми. В результаті такого цілеспрямованого впливу збільшується конгруентність, відкритість до нового досвіду, знижується тривожність, фізіологічна та психічна напруга; клієнт здатен ефективніше вирішувати свої проблеми; підвищується самооцінка та довіра до себе. Поведінка стає більш креативною та адаптивною по відношенню до нових ситуацій та проблем, які виникають у житті.

Інакше кажучи, людина більше розуміє себе, приймає, довіряє собі, здатна адекватно реагувати на незнайомі ситуації – це відповідає в нашому дослідженні складовим впевненості у собі в підлітків. Проте існують певні недоліки і обмеження цього підходу, пов’язані з тим, що клієнт може відчувати полегшення, яке не пов’язане з реальними змінами та особистісним розвитком і не зможе перенести свій досвід у реальне життя [172].

Логотерапія, засновником якої є В. Франкл, розглядає прагнення людини до пошуку і реалізації сенсу життя, що є вродженою мотиваційною тенденцією, властивою всім людям. Згідно з В. Франклом, головною причиною психологічних труднощів, негативних переживань людини є відсутність прагнення віднайти сенс життя. Відповідно завдання логотерапії полягає у корекції смисложиттєвих уявлень людини. Основні принципи логотерапії полягають в тому, щоб допомогти людині віднайти свою власну мету, шлях, життєве завдання, відповідні їй

особливості та унікальні обставини життя, допомогти зрозуміти, що життя ніколи, навіть перед смертю не буває безнадійним та безглуздим. Вчений вважав, що усвідомлення самоцінності, цінності оточуючих людей і світу, в якому він живе, допомагає людині стати впевненою у собі, відчути себе повноцінною [210].

Ми приєднуємося до думки А. В. Шамне, що в основу психокорекційної роботи з підлітками має бути покладена гуманістична ідея унікальності та неповторності кожної особистості: «Психокорекція та психотерапія є видами психологічної допомоги, які передбачають активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий й інтелектуальний рівень функціонування людини. Цей вплив базується на принципах гуманістичної психології про розвиток самоактуалізованої особистості та спрямований на виховання шанобливого ставлення до себе і оточуючих» [234, с.165]. Положення гуманістичного напрямку є цінними для нашої розвивальної психокорекційної системи засобів; ми приєднуємось до думок авторів цього напряму і намагатимося втілити їх ідеї в психокорекційних засобах.

Психосинтез, автором якого є Р. Асаджіолі, спрямований на вдосконалення особистості, на гармонізацію її відносин зі своїм «Я» та більш повне поєднання з ним. Цінним для нашої корекційної роботи є те, що психосинтез зосереджує увагу не на проблемі людини, а на її меті, позитивній мотивації, на тому, до чого вона хотіла б прийти. Головні принципи цього методу полягають у самоусвідомленні, побудові реалістичного якісно нового образу «Я», до якого потрібно прагнути і поступово реалізовувати. Важливим є розпізнавання і прийняття різних, навіть суперечливих сторін своєї особистості, наближення до свого істинного «Я». Це призводить до підвищення рівня внутрішньої інтеграції, посилення позитивних сторін, позбавлення від контролю, підвищення самостійності. На наш погляд, психосинтез є ефективним методом корекції, окремі його прийоми ми використали у формувальному експерименті [13].

На противагу класичним напрямкам, позитивна психологія центрує увагу психотерапевта і пацієнта на позитивних аспектах його життя і ресурсах, необхідних для вирішення проблеми. Зокрема, М. Селігман пропонує розвивати

впевненість у собі через посилення позитивного мислення та зосередження на позитивних переживаннях. Людина, яка приймає себе, підтримує себе в різних обставинах, не боїться діяти впевнено та відповідально. Тому вчений пропонує кожен свій день починати з позитивної думки, яка допомагає вірити в себе, досягати бажаних цілей [187].

Прихильники гештальт-терапії (Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлін [145], М. Шиффман [221]) вважають, що для розвитку здорової, гармонійної особистості важливо бути самим собою, виявляти спонтанність, здійснювати своє «Я», реалізовувати свої прагнення і потреби. Дослідники наголошують, людина стає нещасливою тоді, коли перестає усвідомлювати власні потреби і забезпечувати їх задоволення. Вона починає страждати від невротичних механізмів, які руйнують її особистість, формують недовіру до себе та залежність від оточуючих людей й умов середовища. Оскільки провідним рівнем розвитку впевненості у собі в підлітків за результатами нашого дослідження є середній, що свідчить про активну участь захисних механізмів у всіх сферах життєдіяльності підлітків, слід дати коротку характеристику цих самоманіпуляцій.

Існує чотири види механізмів психологічного захисту, при використанні яких виникає самоманіпуляція: інтроекція, проекція, ретрофлексія та злиття. Втрата здатності до критичного осмислення та інтеграції досвіду інших людей, який вступає у протиріччя з її власним досвідом характеризує інтроспекцію. «При інтроекції ми рухаємо межу між собою та іншим світом так далеко вглиб себе, що від нас майже нічого не залишається» [144,с.48]. Накопичення інтроектів підсилює суперечливість власних почуттів, думок, вчинків, призводить до переживання невпевненості у собі.

Прагнення відчужувати притаманні особистості якості у випадку, коли вони не відповідають її Я-концепції, неусвідомленому намаганні приписувати іншим людям міркування, які ґрунтуються на власній фантазії виявляються при проекції. Відбувається втрата зв’язку з відчуженою частиною, заповнення її інтроектом, який ілюзорно сприймається людиною як такий, що іде від її «Я». Недовіра довласних імпульсів, наділення їх об’єктивним існуванням у

вигляді інтроектів, допомагає особистості їх ігнорувати та вважати відповідальними за нещастя і негаразди. Невпевненість у собі в підлітковому віці призводить до послаблення відповідальності за себе, перекладання своїх обов'язків на оточуючих, посилення внутрішнього конфлікту, психологічного дискомфорту.

Ретрофлексія виникає, коли особистість стримує імпульси у когнітивній, афективній і поведінковій сфері та спрямовує їх проти себе. Ознакою ретрофлексивного розщеплення є використання таких мовних конструкцій як: «Я повинен», «Я мушу контролювати себе». Внаслідок такої самоманіпуляції особистість створює собі ідеал, до якого вона постійно прагне, але якого неможливо досягти. Отже, при ретрофлексії невпевненість у собі виявляється у незадоволеності підлітка собою, знеціненні себе [144].

Злиття характеризується нездатністю відрізняти свої потреби, бажання, почуття, прагнення від прагнень інших. Ця самоманіпуляція виявляється в тому, що особистість «...не знає, що є вона сама, а що є інші. Вона не знає, де закінчується вона сама, а де починаються інші. Не усвідомлюючи межі між собою та іншими, вона не здатна на контакт з ними, але й не може віддалитися від них» [144, с.51]. У мові така особистість схильна використовувати займенник «ми» замість «я», що свідчить про розлади в самоідентичності. Невпевненість у собі підлітка при використанні цього захисного механізму перетворюється на труднощі в розумінні того, що він хоче робити, а це може стати причиною психосоматичних захворювань.

За допомогою різних методів в гештальт-терапії (зони усвідомлення, техніка посилення, розігрування ролей, метод «пустого стільця» тощо) відбувається перехід в свідомості особистості від опори на оточення до опори на себе та руйнування певних невротичних механізмів [144, с.80]. Методи гештальт-терапії ефективно застосовується в нашій психокорекційній системі засобів, якісприяють розвитку мотиву досягнення успіху, саморозуміння через самоусвідомлення, аутосимпатії через самоприйняття й спонтанності через саморозкриття, які тісно пов'язані із впевненістю у собі в підлітковому віці.

Завданням когнітивного напрямку психокорекції є навчання клієнта новим способам мислення, звільнення від стереотипів, що забезпечує вільне і неупереджене світосприйняття. Засновник раціонально-емотивної терапії А. Елліс сформував ряд положень, які активно використовуються в психологічній практиці. Джерело психологічних порушень вчений вбачав у системі індивідуальних ірраціональних уявлень про світ, засвоєних в дитинстві від значимих дорослих. Психокорекція спрямована допомогти людині переглянути системи переконань, норм і уявлень, звільнення від самозвинувачення. На думку А. Елліса, бажаними якостями, які слід розвивати особистості є соціальний інтерес, інтерес до себе, терпимість, гнучкість, прийняття невизначеності, самоприйняття, реалізм [137, с. 94]. Використання елементів раціонально-емотивної терапії щодо вивільнення людини від помилкових когнітивних «пасток», у які потрапляє її «Я», від прийняття хибних настанов є важливим кроком у досягненні впевненості у собі. Такі ірраціональні думки, як «Я маю подобатись всім оточуючим», «Краще нічого не робити, життя розставить все на свої місця», породжують тривожність, ухильну поведінку. Тому для розвитку впевненості у собі важливо ідентифікувати і спрощувати ірраціональні думки, знаходити їм альтернативу, прогнозуючи та виробляючи різні варіанти розв'язання життєвих проблем [41, с. 171].

Значна увага нами приділяється проблемі розвитку впевненості у собі в соціально-когнітивному і поведінковому напрямку психокорекційної роботи (А. Бандура, Дж. Вольпе, Б. Скіннер, А. Лазарус). Метою корекційного впливу цього напрямку є створення умов для навчання новим адаптивним формам поведінки, зокрема формування нових соціальних умінь, оволодіння психологічними прийомами саморегуляції, подолання шкідливих звичок, зняття стресу [137, с. 73]. А. Бандура вважав, що активна і впевнена поведінка пов’язана із очікуванням ефективності – якщо людина вірить у те, що здатна успішно вирішити проблему, то поводиться впевнено. Дослідник зазначав, що на посилення віри у власні можливості впливають особисті досягнення у реалізації процесу діяльності, опосередкований досвід, вербальне переконання,

фізіологічний та емоційний стан [15]. Саме ці положення нами враховувалися в роботі з підлітками для посилення їхньої впевненості у собі.

Арт-терапія широко використовується в сучасній практичній психології і є ефективною в роботі з досліджуваною нами проблемою: «Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, полегшує терапевтичний процес, допомагає при інтерпретації символів і при діагностиці психічних захворювань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки учасників та їх здатності усвідомлювати власні почуття» [151, с.230]. За допомогою візуальної та пластичної експресії особистість виявляє такі сторони свого внутрішнього світу, котрі вона не завжди усвідомлює і не може описати. Найбільш поширені методи арт-терапії: малювання, складання розповідей, казок, художнє ліплення, аплікація.

Особливу увагу О. Ф. Потьомкіна, К. В. Потьомкіна приділяють графічним методам двох видів: методу психографічного аналізу тексту й психодіагностичних малюнкових тестів: «Малюнок – це одне з найважливіших джерел знань про психіку людини, за допомогою якого можна виявити багато кількісної та якісної інформації, валідизувати її та успішно використовувати в практиці психодіагностичного дослідження» [151, с.93]. При аналізі психомалюнків широко використовується психокорекційний діалог, який полегшує процес вираження й дослідження суб’єктом власних емоційно значущих інфантильних тенденцій, сприяє посиленню саморозуміння й прийняття себе. Малюнок у взаємозв’язку з психокорекційним діалогом дозволяє вивільнити приховані почуття та емоції по відношенню до себе та оточуючих людей, розкрити внутрішні задуми особистості.

В той час як малюнок носить символічний характер, аналіз тексту розповіді, написаної учасником психокорекційної групи, допомагає розкрити особистісні аспекти психіки за допомогою мови: «Текст, як і малюнок людини – є яскравим відображенням особистості, її характеру, поглядів, інтересів та можливостей» [151, с.354]. Поєднання різних методів арт-терапії сприяє самоусвідомленню досліджуваного, розвитку самоприйняття, впевненості в собі, самостійності і відповідальності. Багатофункціональність використання методів арт-терапії

дозволяє ефективно застосовувати їх в нашій психокорекційній системі засобів з розвитку впевненості у собі підлітків.

Враховуючи специфіку досліджуваного психічного явища, спираючись на основні принципи гуманістичної, позитивної психології, когнітивного та поведінкового напрямку психології, методологічною основою психокорекційної роботи з учасниками експериментальної групи ми обрали розвиваючу (діалогічну) стратегію [77]. Розвиваючий вплив ґрунтується на створенні умов, за яких обидва учасники процесу перебувають в рівноправних та відкритих взаєминах, де об'єкт впливу одержує статус суб'єкта у ситуації впливу і право прийняти чи ні діяння. Г. А. Ковальов вказує на діалогічний характер такої психологічної взаємодії, її відкритість, що «…є головною умовою для реалізації розвиваючої стратегії психологічного діяння, створює оптимальний фон для процесів саморозвитку, саморозкриття, самореалізації» [77, с.47]. Ця стратегія, на нашу думку, виступає оптимальним шляхом супроводу процесу розвитку впевненості у собі через активізацію впливу на її особистісні детермінанти.

Узагальнення теоретичних підходів до проблеми формування впевненості у собі у сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, результати нашого емпіричного дослідження дозволили нам розробити психокорекційну систему засобів з розвитку цього особистісного утворення.

Ми зробили *припущення* про те, що зростання таких особистісних детермінант як мотивація досягнення, автономність, рефлективність та копінг-стратегія в підлітків шляхом створення певних умов детермінує розвиток збалансованих та конструктивних психологічних виявів впевненості у собі в мотиваційному, емоційному, когнітивному і поведінковому компонентах. Тому розроблена нами психокорекційна система засобів включає психолого-педагогічні умови, що моделюють систему групових тренінгових вправ у вільний час від занять підлітків у школі, а також індивідуальні консультації для учнів експериментальної групи.

Розроблена система психокорекційних заходів передбачає врахування соціальної ситуації розвитку особистості в підлітковому віці, для якої характерні

розширення сфери соціальної активності індивіда, відкриття та утвердження самосвідомості, власного «Я» [31].

О. Б. Мельничук зазначає, що у роботі з батьками підлітків необхідно звертати увагу на складність перебігу вікових криз. В процесі бесід потрібно налаштовувати їх на позицію співробітництва, спільного вирішення сімейних проблем, усвідомлення впливу ставлення, стосунків у сім'ї на розвиток впевненості у собі дитини. Завданням консультанта вчена вважає зняття психологічних бар'єрів, спрямування на співпрацю, розуміння мотивів вчинків підлітка, а не лише на їх результати [117, с. 197 –198].

З метою забезпечення підтримки набутих за час корекційної роботи змін в межах найближчого оточення, було проведено інформаційно-просвітницьку роботу з вчителями і батьками у формі міні-лекцій щодо психологічних особливостей підліткового віку, індивідуальних консультацій, бесід під час яких вони мали змогу проаналізувати власну поведінку у взаємодії з підлітком, дізнатись прийоми емоційної підтримки, способи конструктивної взаємодії з підлітками, роль виховання на розвиток впевненості у собі.

Формувальний експеримент передбачав створення умов для підвищення рівня впевненості у собі в підлітків через цілеспрямований вплив на особистісні детермінанти (мотивацію досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегію) засобами психокорекції. Відповідно до структури впевненості у собі (мотиваційна, емоційна, когнітивна, поведінкова складові) були визначені чотири психокорекційні блоки, а саме: розвиток конструктивності мотиву досягнення, автономності, рефлексивності, копінг-стратегії.

Однією з *загальних умов* побудови системи з розвитку впевненості у собі є всебічне вивчення особистості з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей підлітків. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення рівня впевненості у собі у нашому дослідженні ми віднесли:

1. Актуалізація усвідомлення значущості впевненості у собі, що посилює особистісне зростання.

2. Розвиток адекватних конструктивних форм самоствердження, посилення самоцінності, прагнення до самовизначення, самореалізації, що сприяє соціальній адаптації особистості.
3. Сприяти зростанню самоприйняття, самоприхильності, переживанню симпатії до себе, що посилює позитивне самоставлення в підлітків.
4. Стимулювати процеси самоусвідомлення, самопізнання через осмислення підлітками своїх можливостей, прагнень, потреб, якостей особистості, адекватне сприйняття себе в умовах реальності, що сприяє розвитку самосвідомості особистості.
5. Розвиток спонтанності як здатності адекватно реагувати на незнайомі ситуації через посилення саморозкриття, автентичності, самостійності.
6. Посилити мотив досягнення, сприяти виробленню власних критеріїв успішності, розвинути реалістичне цілепокладання.
7. Сприяти зростанню емоційної автономності, переживання незалежності, формування власних критеріїв емоційної самооцінки, здатності усвідомлювати позитивні і негативні емоції, інтегрувати їх.
8. Посилити рефлексивність через розвиток розуміння себе, своїх вчинків в минулому, сьогоденному, вміння планувати, уявляти себе у майбутньому; здатності передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших.
9. Сприяти розвитку проблемно-орієнтованого копінгу як конструктивного подолання життєвих труднощів.

Отже, *мета* формувального експерименту полягала у розвитку впевненості у собі через цілеспрямований вплив на особистісні детермінанти (мотивацію досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегію) завдяки реалізації вищеописаних психолого-педагогічних умов засобами психокорекції.

Спираючись на положення практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу (Г. С. Абрамова, А. Айві, І. С. Булах, С. Гледдінг, Т. А. Демидова, Л. В. Долинська, І. В. Дубровіна, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, К. Роджерс, К. Рудестам,Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва, І. Ялом, Т. С. Яценко),

відповідно до поставленої мети були визначені й реалізовані наступні принципи побудови формувального експерименту:

1) послідовність та взаємозв'язок теоретичного, психодіагностичного та психокорекційного етапів, закономірний перехід від однієї стадії формувального експерименту до іншої;
2) комплексність застосування методів, методик з різних напрямків практичної психології: арт-терапії (створення психомалюнків, написання розповідей, історій), гештальт-терапії, гуманістичної психотерапії, логотерапії;
3) проектування – використання активного конструювання, створення психокорекційної системи засобів підвищення рівня розвитку впевненості у собі у відповідності з теоретичним та емпіричнимдослідженням;
4) системність як всебічність психологічного впливу на особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі;
5) персоналізація, відповідно до якої кожен із учасників експерименту ніс відповідальність за свої висловлювання, дії, вчинки;
6) диференційованість, що полягала в урахуванні індивідуальних і вікових особливостей учасників формувального експерименту.

Психокорекційна система засобів була реалізована в жовтні 2014 – квітні 2015 року і включала 20 занять, які проводились один раз на тиждень впродовж 90 хвилин. Експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи становили учні 14 – 15 років Білоцерківської спеціалізованої природничо-математичної школи I –III ступенів №16 імені М.О. Кириленка (по 30 осіб). Під час психокорекційної роботи ЕГ була розділена на дві підгрупи (по 15 досліджуваних).

Формувальний експеримент у відповідності з визначеною нами метою та з урахуванням викладених принципів реалізовувався упродовж ***трьох етапів***: підготовчого (2 заняття), основного (16 занять) та заключного (2 заняття).

Кожен із встановлених етапів характеризувався конкретними завданнями, які наведені в тематичному плані підготовчого, основного та заключного етапів занять (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Тематика групових занять формувального експерименту

Етапи	**Завдання**	**Тема**
Підготовчий	Ознайомити підлітків із основними принципами і прийомами проведення психокорекційної роботи; сформувати позитивне ставлення до занять; визначити сутність впевненості у собі та її роль у підлітковому віці.	*Заняття 1*. Сутність та особливості психокорекційної системи засобів з розвитку впевненості у собі підлітків. *Заняття 2*. Сутність та структура впевненості у собі.
Основний	Актуалізувати розвиток в підлітків мотив досягнення, усвідомлення ними власних можливостей, життєвих цілей.	*Заняття 3 – 6.* Як досягти успіху.
	Сприяти розвитку автономності, самостійності емоційної самооцінки і власного емоційного стану, переживання незалежності від оцінки інших.	*Заняття 7 – 10.* Мої почуття.
	Посилення рефлексивності через розвиток розуміння себе, своїх вчинків в минулому, сьогоденному, вміння планувати, уявляти себе у майбутньому, здатності передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших	*Заняття 11 – 14.* Я+ інші.
	Сприяти розвитку проблемно-орієнтованого копінгу як конструктивного подолання життєвих труднощів	*Заняття 15 – 18.* Долаємо труднощі.
Заключний	Узагальнити отриманий досвід досліджуваними у процесі психокорекційної роботи; проаналізувати динаміку посилення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі у ході формувального експерименту	*Заняття 19 – 20.* Моя впевненість у собі.

На визначених етапах формувального експерименту використовувалися відповідні поставленим завданням методи та прийоми психокорекційної роботи.

Підготовчий етап проводився у жовтні 2014 року. Упродовж двох лекційних занять із елементами бесіди та дискусії підлітки 14–15 років ознайомилися з особливостями психокорекційної роботи, засвоїли сутність поняття «впевненість у собі», його структуру та особистісні детермінанти. Ці заняття проводились за таким планом:

Заняття 1. Сутність та особливості психокорекційної системи засобів з розвитку впевненості у собі підлітків.

1. Зміст поняття «психокорекція».
2. Мета, методи, прийоми та етика роботи у психокорекційні групі.
3. Правила проведення групових психокорекційних занять.
4. Особливості роботи психокорекційної групи (принципи, додаткові консультації, розклад та місце занять).

Заняття 2. Сутність та структура впевненості у собі.

1. Сутність поняття «впевненість у собі».
2. Розвиток уявлень про це психічне явище.
3. Структура впевненості у собі в підлітків.
4. Поняття «особистісних детермінант» розвитку впевненості у собі в учнів підліткового віку.

Вибір групової форми роботи зумовлений її перевагами, які полягають в наступному. Співпраця партнерів-однокласників являє собою життєвий простір, який віддзеркалює зовнішній світ і надає реалістичності штучно створеним стосункам. Групова робота передбачає можливість отримати зворотний зв’язок та підтримку від членів групи, які мають схожі проблеми та досвід.

У групі особистість знаходиться в ситуації, яка спонукає її до самодослідження, самопізнання, саморозуміння, одночасно можна бути й глядачем, що, в свою чергу, дозволяє ідентифікувати себе з іншими учасниками і використати результати цього спостереження під час оцінки власних думок, емоцій, вчинків [53; 132; 137;178; 243].

Психокорекційна робота з підвищення рівня впевненості у собі в підлітків будувалася на таких принципах:

- принцип «тут-і-зараз», що орієнтує на аналіз процесів, що відбуваються в групі в цей момент, сприяє розвитку глибокої рефлексії учасників, формує навички самоаналізу;
- принцип «щирості і відкритості», що сприяє одержанню та наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто цієї інформації, що так важлива кожному учаснику, і яка запускає не тільки механізми самосвідомості, але й механізми міжособистісної взаємодії в групі.
- принцип «Я», що забезпечує концентрацію уваги на процесах самопізнання, самоаналізу і рефлексії, вчить брати відповідальність на себе і стимулює самоприйняття;
- принцип «активності», який має на увазі обов'язкову активну участь усіх у тому, що відбувається на заняттях;
- принцип «конфіденційності», що забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, і полягає в нерозголошенні того, про що говориться в групі щодо конкретних учасників [77].

Відповідно до цих принципів на початку роботи учасниками були сформовані та прийняті наступні правила роботи в групі:

1. Кожен учасник має можливість висловитися, якщо у нього є бажання.
2. Всі учасники поважають цінності та погляди кожного, навіть якщо не згодні з ними.
3. Обговорюються ідеї, пропозиції, а не люди, що їх висловили.
4. Усі розбіжності, конфлікти, що виникають під час роботи, розв'язуються з урахуванням інтересів учасників і правил роботи та не обговорюються, не виносяться «за межі групи».

Групові психокорекційні заняття *основного етапу* складалися з трьох частин: вступна (10 хвилин), робоча (70 хвилин) та підсумкова (10 хвилин).

У вступній частині відбувалася підготовка учасників експериментальної групи до основної роботи шляхом виконання психогімнастичних вправ з метою

зменшення емоційної напруги, активізації уваги, збагачення самоаналізу, рефлексії. Застосування техніки висловлювання по колу «Сьогодні я хочу дізнатися, навчитися, пережити…» сприяло виявленню та закріпленню внутрішньої мотивації особистості до участі в груповій роботі.

Вступна частина психокорекційних занять містила питання про стан учасників та одну – дві психогімнастичних або розігріваючих вправи (додаток Р.1). В зв'язку із тим, що на початку заняття психологу важливо відчути групу, діагностувати внутрішній стан її членів, учасникам ЕГ перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на наступні питання: «Як ви себе почуваєте сьогодні?», «Що нового (незвичного, приємного). відбулося за цей час?», «Назвіть одну гарну і одну погану подію, яка відбулася між нашими зустрічами», «Що вам запам'яталося із минулого заняття?», «Над чим ви міркували із того, що відбулося на минулому занятті, і яких висновків дійшли?», «Якими думками та почуттями ви хотіли б поділитися з іншими учасниками групи зараз?», «Над якими власними проблемними рисами чи особливостями ви працювали впродовж тижня?».

Робоча частина психокорекційних занять слугувала опрацюванню конкретної проблеми шляхом застосування наступних методів, прийомів і технік: бесіди, групової дискусії, проективного малювання, рольової гри, когнітивного реструктурування, психологічного коментаря керівника, позитивного та негативного підкріплення, моделювання бажаної і небажаної поведінки, продовження розповіді, виконання психодіагностичних методик та їх обговорення. Крім того, до числа базових методів ми додали психотехніки невербальної взаємодії, що розвивають «сприйнятливість» до мови тіла. Все це супроводжувалось осмисленням, самоаналізом як своїх думок, почуттів, дій, так і членів групи, що сприяло активізації психолого-педагогічних умов розвитку впевненості у собі.

У груповій роботі нами використовувалися деякі техніки з гештальт-терапії, основна мета яких полягала в збільшенні внутрішнього потенціалу особистості, її сили й можливостей шляхом інтеграції, розширення усвідомлення самих себе, що веде до саморозуміння. Основна корекційна процедура використовуваних вправ

полягала у створенні для учасників експериментальної групи умов переживання контакту із самим собою, з оточенням, підвищення усвідомлення своїх бажань, потреб, почуттів і способів поведінки, що закріпилися в минулому і залишилися стійкими сьогодні.

Для перевірки ефективності проведених занять під час основного етапу психокорекції ми використовували психодіагностичні методики. При дослідженні мотивації досягнення як мотиваційної особистісної детермінанти ми використали методику Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» [241, с. 571]. За допомогою методики «Вивчення емоційної стійкості» у досліджуваних виявляли особливості розвитку емоційної особистісної детермінанти – автономності [89, с. 147]. Для встановлення виявів рефлексивності як когнітивної детермінанти ми застосували методику «Чи об'єктивно ви себе оцінюєте?» [89,с. 174]. Дослідження копінг-стратегії як поведінкової особистісної детермінанти ми використали методику Дж. Амірхана «Індикатор стратегій подолання стресу», в адаптації Н. А. Сироти та В. М. Ялтонського [191, с. 24 – 35].

Підсумкова частина психокорекційних занять була присвячена аналізу та узагальненню ефективності проведеної роботи з розвитку впевненості у собі (мотивів, знань, переживань, усвідомленню поведінки) під впливом особистісних детермінант. Для досягнення поставлених завдань використовувалися рефлексія та саморефлексія проблематики заняття, обмін груповим досвідом, техніка висловлювання по колу «Сьогодні я відчув, зрозумів, усвідомив...». Приклади вправ, які використовувалися нами під час підсумкової фази занять наведені в додатку Р.2

Призначення домашніх завдань (додаток Р.3), які супроводжували переважну більшість психокорекційних занять, полягало в закріпленні, переносі, апробації нових знань та переживань підлітків у реальних життєвих ситуаціях, підготовці до наступних психокорекційних занять. При виборі домашніх завдань враховувались їх доступність, осмисленість, індивідуальні особливості та динаміка рівня розвитку впевненості у собі підлітків.

Слід підкреслити, що мета психокорекційної роботи полягала у створенні та підтримці сприятливих умов для взаємодії підлітків, спрямованої на активізацію психокорекційних умов розвитку впевненості у собі, оптимізації міжособистісної взаємодії учасників групи. Це дало можливість досліджуваним підвищити самоцінність, прагнення до самореалізації,посилити переживання симпатії до себе, подолати нерозуміння себе та інших людей, неприйняття себе, замкненість, несамостійність, що базувалися на особливостях підліткового віку.

3.2. Психокорекційний вплив на особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі підлітків

Теоретичне обґрунтування мети, визначення завдань, принципів, форм і засобів психокорекції дозволило нам розробити та апробувати психокорекційну систему засобів з розвитку впевненості у собі в підлітковому віці шляхом впливу на її особистісні детермінанти. Основний етап розробленої нами системи психокорекції складали групові заняття, в яких ми застосували комплексний вплив визначених нами умов на особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі – мотивацію досягнення, рефлексивність, автономність, копінг-стратегію – з метою підвищення виявів впевненості у собі. Деякі вправи були нами взяті з досвіду практичних психологів: О. П. Горбушиної [48], А. Г. Грєцова [45], І. В. Дубровіної [158], С. С. Занюка [63], С. В. Кривцової [60], О. І. Кузьміної, [95], Г. І. Марасанова[113], Б. Р. Матвєєва [116], К. Л. Мілютіної [120], Г. К. Радчук [165], В.Л. Таланова [199], К. Фопеля тощо [206; 207; 208]. У психокорекційні роботі були також модифіковані певні методики та прийоми відповідно до завдань психотехнік. Модифіковані нами вправи відмічені умовним позначенням (*). Психотехніки, створені нами самостійно, позначаються (**).

Дамо характеристику деяких психогімнастичних вправ, використаних нами у вступній фазі групових психокорекційних занять. Інші вправи подано у додатку Р.1.

З метою створення атмосфери взаємодовіри учасників, позитивного настрою та включення їх у ситуацію «тут і зараз» застосовувалась вправа **«Комплімент»** * [116, с. 57], (заняття № 14,18). Учасникам зачитувалась наступна інструкція: «Сьогодні почнемо роботу із компліментів один одному на сьогоднішній день. Комплімент повинен бути коротким, бажано не більше одного речення. Ви кидаєте м'яч і одночасно говорите своє побажання. Той, кому кинули м'яч, кидає його наступному учаснику, проговорюючи йому своє побажання на сьогоднішній день. Будемо уважні, намагатимемося нікого не пропустити».

Створити позитивну атмосферу у групі, стимулювати розвиток саморозкриття, підвищити рівень згуртованості групи сприяла вправа **«Павутиння»*** [119, с. 39], (заняття № 15). Ведучий брав клубок ниток у руки і пояснював: «У кожного з Вас зараз є нагода розповісти що-небудь цікаве про себе. Це може бути невигадана історія, або просто будь-що із рис чи особливостей, які характеризують Вас чи говорять про Ваші улюблені заняття, страви, книжки, кіно чи відеофільми тощо. Подумайте, що б Ви хотіли розповісти про себе. (Ведучий щось розповідає про себе і кидає клубок ниток учаснику, що сидить навпроти). Розкажи нам про себе, після цього тримай нитку і перекинь клубок наступному учаснику». Після виконання учасники відповідали на питання: Що ви відчували у процесі виконання? Чи важко було говорити про себе? Чиї розповіді викликали інтерес? Що допомогло нам створити таке міцне павутиння? Після обговорення павутиння розплутується.

Вправа **«Калейдоскоп»** [67], (заняття № 13) застосовувалась з метою активізувати процеси осмислення власного внутрішнього світу, цінності та прийняття кожним власної унікальності. Зачитувалась наступна інструкція:«Сядьте зручно, розслабтеся. Уявіть, як у дитинстві Ви гралися з калейдоскопом. Яким таємничим і захоплюючим був той неповторний світ,

який Ви бачили через скло! Ви були щиро впевнені у його існуванні. Щоб його побачити, Вам не була потрібна допомога. Причому ви запросто могли надати іншим можливість зазирнути у нього, щоб вони побачили цей дивовижний світ їх очима. Знову уявіть калейдоскоп. Зазирніть у нього. Тільки тепер побачте у ньому свій внутрішній потаємний світ. Покрутіть калейдоскоп, побачте почуття, емоції, думки, поведінку, які наповнюють внутрішній світ і переливаються різнокольоровими камінцями. Побудьте із своїм калейдоскопом, роздивіться приємне і таке, що викликає занепокоєння… Поділіться враженнями про побачене по колу».

При аналізі зверталася увага на прийняття власного внутрішнього світу учасниками, усвідомлення ними цінності власної особистості.

Сприяти позитивній динаміці атмосфери довіри учасників групи один до одного допомогла Вправа **«Довірливе падіння»** * [52, с. 91] (заняття 8). Учасникам пропонувалось сформувати тісне коло, щільно притиснувшись один до одного. Бажаючий ставав у його середину. Доброволець ставав прямо, усі інші піднімали руки на рівні грудей. Коли доброволець був готовий, він розслаблявся, заплющував очі і падав у будь-який бік. Гурт ловив його і повертав у центр кола. Ведучий зазначав: «Можливо, він захоче впасти у інший бік, тому будьте готові підхопити його щомиті». При цьому дуже важливо, щоб учасник стояв у колі прямо, ніби дерев’яний. Після того, як усі бажаючі побували у центрі кола, члени групи обговорювали наступні запитання:

1) Що Ви відчували, коли падали? Чи сумнівалися Ви, що партнер справді Вас підхопить?
2) Що ви відчували, коли підхоплювали партнера? Чи сумнівалися, що зможете його підхопити?
3) Якщо Ви не були у колі, то чому? Які почуття, думки Вам завадили зробити це?
4) Чи можна порівняти ваші наміри самозміни із падінням, коли ви були у колі?
5) Як ця вправа позначилася на атмосфері довіри у групі?

Вправа **«Зобрази проблему»** [102, с.66] (заняття № 17) використовувалась, щоб виявити коло актуальних проблем учасників групи, посилити процес групової згуртованості, налаштуватись на роботу над наступними завданнями. Учасники по колу зображували без слів, лише рухами і мімікою, у вигляді пантоміми, свою проблему. Решта, спостерігаючи за ним, висловлювала свої припущення щодо символізованої проблеми. Той, хто представляв свою проблему, вислуховував всіх та розповідав, що він намагався зобразити. Проблеми можуть стосуватися усіх сфер життя старшокласників і кожен сам обирає наскільки можливе саморозкриття перед групою на цей момент.

Вправа сприяла зменшенню напруженості в групі, створенню атмосфери довірливого і відвертого спілкування. Підлітки виявляли перед іншими свої проблеми, показуючи слабкі сторони, неприємні переживання та отримували підтримку і розуміння від групи.

Також у ситуаціях назрівання конфлікту або для зняття надмірної напруги, покращення настрою, на заняттях були використані настуні вправи.

Вправа **«Дощ»** [165, с.51]

Мета: забезпечити психоемоційне розвантаження учасників, сприяти створенню позитивної атмосфери.

Інструкція. Ведучий пропонує повторювати за ним рухи, при цьому говорить: «В Австралії піднявся вітер (ведучий тре долоні). Починає крапати дощ (клацає пальцями). Дощ посилюється (плескає в долоні). Починається справжня злива (плескає руками по стегнах). А ось – град (тупає ногами). Буря стихає (плескає в долоні). Рідкі краплі падають на землю. Тихий шелест вітру (потирає долоні). Сонце! (руки піднімає догори).»

Вправа **«Масаж»** [165, с.46]

Мета: Емоційна релаксація, зняття тілесної напруги.

Інструкція: Усі учасники стають один за одним, утворюючи велике коло та починають повільно йти вперед. Ведучий робить масажні рухи тому, хто йде попереду і т.д. коли коло замкнеться і ведучий відчує масаж на своїй спині, він змінює свої масажні рухи. Те ж саме послідовно роблять інші учасники.

Зупинимося на характеристиці корекційних заходів, використаних під час *основного етап*у формувального експерименту.

Наведемо приклади окремих психогімнастичних вправ, які були застосовані для розвитку **мотивації досягнення** як особистісної детермінанти впевненості у собі підлітків. Інші психотехніки, використані у цій серії психокорекційних впливів, подано у додатку Р.4.

Вправа **«Що означає для мене перемога і поразка»** [34, с.131] (заняття №3). З метою розвитку реалістичного цілепокладання, позитивного сприймання підлітком своїх досягнень як успішних, так і невдалих, навчання опосередковано ставитись до успіху і невдач і оцінювати їх з точки зору індивідуально встановлених норм, підліткам було запропоновано відповісти на запитання«Що означає для мене перемога і поразка?». Під час обговорення учасники інтерпретували зміст понять «перемога» і «поразка», визначали свої критерії і оцінки власних досягнень. Ведучий допомагав учасникам усвідомити їх відносність. Наприклад, Анна М., у самозвіті відзначила: «Я раніше не замислювалась над тим, що у кожної людини свої уявлення про перемогу, успіх. Деякі свої досягнення я не вважала успіхом, так як для інших це було звичною справою». Інші учасники також звертали увагу на те, що інколи знецінювали свої перемоги, якщо оточуючі не надавали їм значення. У підсумку підлітки дійшли висновку, що розуміння перемоги і поразки індивідуальне для кожної людини і залежить від мети і прикладених для її реалізації зусиль.

Для розвитку мотивації досягнення важливо усвідомлювати мотиви своїх вчинків. З цією метою застосовувалась вправа **«Мотиви наших вчинків»** [158, с. 57] *(заняття №3).

Ведучий у вступному слові зазначав, що важливо розуміти, чим ми керуємось в тому чи іншому випадку, коли взаємодіємо з людьми. Іноді ми не усвідомлюємо, що робимо щось із страху бути засудженими, викликати негативні почуття в інших. Далі учасникам пропонувалось пригадати випадки із свого життя, коли вони вчиняли, виходячи із своїх бажань, потреб, цілей і

коли їх вчинки були зумовлені страхом засудження, бажанням уникнути неприємностей. Наприклад, учасник Віталій зізнався, що часто не виявляє ініціативи у спільній роботі через страх критики, хоча дуже переймається справами колективу.

Під час обговорення зверталась увага підлітків на те, чи завжди вони усвідомлюють свої мотиви. Які мотиви переважають: прагнення досягти своєї мети, чи уникнути неприємностей, «бути як усі».

Вправа «**Уникнення невдачі**» * [63, с. 309 −310] (заняття №3) спрямована розвивати мотив досягнення шляхом позитивного переосмислення невдачі. Учасникам пропонувалось відповісти на такі питання:

1. Поміркуйте над тим, які переваги має людина здібна, але неорганізована, і людина менш здібна, але наполеглива. Хто швидше досягне успіху?
2. Подумайте: чи обумовлюється поразка лише відсутністю здібностей? Які інші фактори, на Вашу думку, можуть спричиняти невдачу?
3. Запишіть позитивні аспекти, пов’язані з поразкою (над чим спонукає замислитись, чому вчить).
4. Поміркуйте, що б Ви сказали людині-невдасі. Запишіть, як би Ви спробували не тільки втішити, але і надихнути цю особу на подальшу успішну діяльність.
5. Запишіть, що б Ви порадили собі самому в хвилини розчарування. Які слова змогли б не тільки відновити втрачену душевну рівновагу, але і спонукати до успішної діяльності?

На основі відповідей підлітків виявлялися значення гнучкості та наполегливості досягнення запланованого, навіть якщо трапляються поразки. Обговорення шляхів спонукання до успішної діяльності уявного співрозмовника сприяло формуванню мотивації досягнення.

Вправа **«Перетворення невдач на можливості»** [199, с. 900]*(заняття №5) використовувалась з метою посилити у підлітків мотив досягнення успіху і послабити мотив уникнення невдач, навчитися сприймати свої поразки як нові можливості.

Учасникам пропонувалось пригадати декілька ситуацій, в яких вони не досягли успіху, потерпіли невдачу. Записати з одного боку ці ситуації. З іншого боку занотувати, що позитивного отримали з цього досвіду, що зрозуміли, чого навчилися. Чи бувало таке, що поразка в чомусь одному сприяла успіху в іншій діяльності.

Зверталась увага учасників ЕГ на те, що невдачі вказують, в чому можна бути кращими, дають можливість вдосконалюватись, стимулюють до розвитку. Вправа допомагала також знайти позитивне у поразках, приймати себе, не втрачати віру у свої можливості в таких ситуаціях.

Для розвитку мотивації досягнення важливим є уміння реалістичної постановки особистісно-значущих цілей та аналізу засобів їх реалізації. З цією метою застовувалась вправа **«Як обрати вірну мету та її досягнути?»** [34, с.134] (заняття №6).

Учасникам повідомлялось, що важливою умовою постановки реалістичних цілей є чітке уявлення бажаного результату, постановка завдань та аналіз шляхів їх досягнення.

Пропонувалось занотувати відповіді на такі запитання:

1. Бажаний результат: чітка вербалізація конкретної мети. Оцінка її цінності за 5-бальною шкалою.
2. Ознаки досягнення результату: яким чином я дізнаюся, що досягнув бажаного? Що побачу, відчую, зможу зробити при цьому?
3. Умови реалізації: де, коли та з ким, мені необхідно розпочати реалізацію поставленої мети?
4. Засоби досягнення: чого мені не вистачає для досягнення мети? Яких саме ресурсів?
5. Мої обмеження: чому я не досягнув вказаної мети раніше?
6. Наслідки моїх зусиль: що відбудеться коли я реалізую заплановане? Якщо не реалізую?

Створений план дій обговорювався підлітками у групі, коригувався відповідно до реальних можливостей, що сприяло вірі у досяжність цілей,

розвитку мотиву досягнення успіху. Наведемо для прикладу відповіді Марії С.: «1. Мрію вільно володіти англійською мовою.

2.Вважатиму мету досягнутою, якщо зможу вільно спілкуватись з іноземцем

3 – 4.Слід знайти курси, де є можливість поспілкуватись з іноземцем на його мові; попросити допомоги у батьків; розпитати у знайомих інформацію з цього приводу.

5.Обмеження: незручно почуваюсь у нових колективах, також потрібно буде виділити час для домашніх завдань. Було б добре, якби хтось із моїх знайомих теж хотів вивчати англійську і ми б разом займались.

6. Реалізація: до кінця чверті знайти однодумця і разом займатись. На канікулах записатись на курси». У самозвіті Марія зазначила, що чітке уявлення результату, усвідомлення, що вона може зробити вже зараз заохочує досягати своїх цілей.

Вправа **«Взірець для мене»** [158, с.55] * (заняття №6) спрямована актуалізувати мотив досягнення, усвідомлення, що успіх пов’язаний з вірою в себе, свої можливості.

Учасникам пропонувалось змоделювати особистісний простір тих людей, які вже досягли успіху в житті, описати їх життєвий шлях, особистісні якості, прагнення, що допомогли домогтися визнання.

Підлітки могли також уявити себе на місці цієї людини, спробувати відчути «смак перемоги», поразки.

Учасники також розмірковували над тим, які настанови, поради могли б дати їм ці люди (бути відповідальними, наполегливими, розвивати свої здібності, контролювати емоції, вміти переживати як свій успіх, так і товаришів тощо). В результаті обговорення група дійшла висновку, що сильне бажання досягти своєї мети додає впевненості у собі, допомагає незважати на труднощі. Ірина Б. у своїх записах зазначила, що «тепер я розумію, мої невдачі зараз ще не означають, що і в майбутньому я нічого не досягну. Головне не припиняти наполегливо працювати».

Вправа **«Лінія життя»** [34, с. 133] (заняття №5) була використана з метою сформувати особистісно значущі цілі, переживати цінності досягнення успіху у життєдіяльності підлітків. Ведучим пропонувалось провести горизонтальну лінію. Зліва направо відмітити на ній роки: 1 рік, теперішній рік, 50 та 80 років. Необхідно було подумати і дати відповідь, яким уявляють підлітки своє життя у кожному вказаному віковому періоді.

Під час обговорення учасники розповідали, яким бачать своє майбутнє, співвідносять свої уявлення зі своїми можливостями.

Закінчувалось заняття прийомом «я не можу…», «я зможу…», «я можу…», який розвиває віру підлітків у спроможність досягти очікуваного результату діяльності.

Вправа **«Дерево успіху»** [206, с. 128] *(заняття №4) застосовувалась для розвитку в підлітків прагнення досягти успіху, усвідомити свої можливості, що сприяє їх впевненості у собі.

Учасникам пропонувалось намалювати за допомогою олівців чи фломастерів дерево. Частини його потрібно було підписати своїми основними рисами, які допомагають досягти успіху.

Далі підлітки розподілялись на групи і обговорювали власні сильні якості. Увага підлітків зверталась на те, які є загальні риси (віра в себе, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність), що сприяють успіху, а також їх індивідуальні варіанти.

З метою закріплення успішного досвіду, усвідомлення цінності вже досягнутого було проведено вправу **«Успіх»** [206, с.158] * (заняття №6). Учасникам пропонувалось пригадати і описати 3 ситуації, в яких підлітки були успішними. До кожної з цих ситуацій треба було перерахувати по шість своїх якостей, які сприяли досягненню успіху.

Наголошувалось, що успіх розуміється як досягнення конкретних результатів в конкретних ситуаціях. Підсумовуючи відповіді учасників, ведучий звертав увагу на позитивні зміни і відповідні переживання в ситуаціях успіху.

Слід зазначити, що висловлювання учасників, уважне ставлення до виконання вправ свідчило про позитивні зрушення в розвитку мотивації досягнення. Отже, в ході занять підлітки розвивали вміння формувати цілі, усвідомлення мотивів вчинків, позитивне переосмислення невдач, прагнення досягти успіху, що сприяло підвищенню впевненості у собі, віри у свої можливості.

З метою розвитку гендерної ідентичності у домашніх завданнях цього блоку підліткам пропонувалося також звертати увагу на уявлення про успіх членів сім'ї чоловічої і жіночої статі. У групі обговорювалось, які життєві цілі ставлять перед собою жінки, а які – чоловіки. Ведучий звертав увагу на те, що успішність людини також пов'язана з виконанням таких соціальних ролей як чоловік і дружина, мати і батько. Учасники розмірковували над тим, які якості важливі для побудови гарних взаємовідносин та наводили приклади із свого досвіду.

У роботі з розвитку **емоційної автономності** ми застосовували психотехніки, що актуалізують переживання автономності, джерела незалежності в собі, довіри до себе, сприяють розумінню власних критеріїв оцінювання себе та ситуацій, усвідомленню та прийняття своїх почуттів, розвитку умінь розпізнавати і виражати їх.

Наведемо деякі вправи з цього блоку, інша частина яких наведена у додатку Р.4

Вправа **«Свобода»** [199, с. 722] * (заняття №7) використовувалась з метою розвивати в підлітків переживання осмисленості незалежності, розуміння ними міри впливу оточуючих, обставин на його емоційний стан.

Учасникам надавалась наступна інструкція:«Уявіть, що вам дали чарівну паличку, за допомогою якої на вас не діють ніякі правила, очікування інших, ви звільняєтесь від сумнівів, тривоги, внутрішніх обмежень. Ніхто не здатен на вас впливати, обмежувати в чомусь. Дія чарівної палички продовжується на тиждень. Як ви будете себе почувати? Що будете говорити? Робити? Яким буде

ваше життя в ці дні? Занотуйте, або намалюйте, на що схожі ваші почуття, переживання».

Під час обговорення ведучий з'ясовував, чи вдалося підліткам змоделювати переживання свободи, звільнившись від обмежень впливу інших. Чи були ситуації у реальному житті, коли їм вдавалось відчути щось подібне? У ході виконання вправи більшість учасників відмічали, що частіше відчувають себе залежними від очікувань оточення, особливо у взаємодії з батьками. Інна В. написала у самозвіті: «Переживання незалежності, свободи я відчуваю, лише коли займаюсь улюбленими справами: малюю, вишиваю. В іншому ж я відчуваю вплив батьків і друзів на мене». Ігор Н. пише: «Зараз я зрозумів, що відчувати свободу для мене є дуже цінним. Це надає мені віру в себе».

Для розвитку переживання автономності, переживання джерела незалежності в собі та довіри до себе ми використали вправу **«Почуття свободи і залежності»** [95, с. 309] * (заняття №7).

Пропонувалось пригадати три ситуації: ту, в якій підліток переживав свободу, і ту, в якій почувався залежним, контрольованим іншими. Третя ситуація – та в якій емоційний стан, настрій учасника змінився під впливом інших.

Учасники ЕГ відповідали на запитання: «З чим пов'язане переживання незалежності і залежності?». Підкреслювалися взаємозв'язки переживання самостійності в думках, діях і мірою симпатії до себе. Під час виконання завдання було виявлено, що переживання залежності часто пов'язано із такими ситуаціями: 1. Підліток відчуває себе некомпетентним, не довіряє собі і повністю покладається на інших; 2. Не розуміє, не усвідомлює своїх потреб, бажань і залежить від думки оточуючих.

Наприклад, Оксана Л. пише: «Я почуваюсь залежною, коли не можу визначитись, чого хочу і боюсь помилитись, брати на себе відповідальність». В тойже час, почуття незалежності підлітки пригадують у ситуаціях, коли довіряли собі, усвідомлювали свою відповідальність: «Я переживаю почуття

незалежності у ситуаціях, коли я розумію, що все залежить від мене, що я здатна досягти, чого хочу».

Вправа **«Аукціон»** [206, с. 58] * (заняття №8) використовувалась з метою розвитку вміння позитивно налаштовуватись, покращувати свій настрій незалежно від обставин, оточуючих, що посилює емоційну автономність.

Підліткам пропонувалось згадати або видумати якнайбільше способів (навіть фантастичних) справлятись з роздратуванням, поганим настроєм. Ведучий також пропонував свої способи. Потім учасники знаходили прийнятні для себе і «купували» їх.

Під час обговорення зверталась увага на те, що не всі способи можуть бути корисними і прийнятними в подоланні негативних емоцій. Проте важливо конструктивно і нормативно переживати власні труднощі, не звинувачувати інших.

Створити умови для усвідомлення підлітками своїх почуттів, приймання їх, розуміння свого відношення до них, що впливає на розвиток емоційної автономності, сприяла вправа **«Човен»** [60, с. 272–274] (заняття №8).

Підліткам треба було уявити, що людина – це маленький човен, а почуття – це хвилі, що несуть його. Пропонувалось дослідити свої почуття, щоб самому вирішувати, куди спрямувати свій «човен».

Далі слід було занотувати почуття, які підлітки коли-небудь відчували. Ті, які виникають часто, підкреслити. Ті, які б хотіли частіше відчувати – обвести в кружок, а ті, які б не хотілось більше переживати – закреслити.

Зверталась увага на почуття, які учасники в собі не приймають. Ведучий наголошував, що вони теж можуть бути корисними, оскільки допомагають прийняттю себе і своїх емоцій.

За допомогою вправи **«Моє незалежне Я»** [95, с. 327] (заняття №9) підлітки мали можливість спробувати на емоційному рівні перейти від переживання залежності до почуття незалежності, віднайти ресурси емоційної автономії.

Ведучий видавав по 2 чистих аркуші кожному учаснику і давав наступне завдання: «Пригадайте ситуацію, в якій ви почувались залежними. Побудьте хвилинку – дві в цьому стані. Намалюйте те, що відчуваєте».

Після того, як малюнки були готові, ведучий пропонував на зворотному боці аркушу написати 5– 6 слів, які асоціюються з цим емоційним станом. Далі учасники брали другий аркуш і відображали свої почуття у ситуації свободи, емоційної незалежності. На зворотному боці листа занотовували 5– 6 слів, які в них асоціюються з переживанням автономності.

Учасники розміщували перед собою малюнки, зліва малюнок «Моє залежне Я», справа – «Моє незалежне Я». Ведучий пропонував відповісти на такі запитання: «У просторі якого з малюнків ви перебуваєте на даний момент?», «Відмітьте буквою «Я», де вам було б комфортніше? Чому?», «Порівняйте ці два «Я», скажіть, що вам заважає і допомагає почуватись незалежним?». При обговоренні підлітки вчились помічати свої почуття «тут і тепер» та шукали ресурси, які допомогають відчувати автономність.

Вправа **«Поводир і сліпець»** * [113, с.87] (заняття 8) спрямована на актуалізацію в підлітків переживання джерела незалежності в собі та інших.

Кожен член групи підбирав собі пару. Один ставав «поводирем», інший – «сліпцем». «Сліпець» заплющував очі, а «поводир», узявши його за рукав, водив його по кімнаті, намагаючись дати йому можливість користуватися усіма органами чуття, крім очей. «Сліпець» намагається відчути різноманітні переживання дотику – стіни, предметів, що у кімнаті, волосся чи обличчя іншої особи. Через 5 хвилин «сліпець» і «поводир» міняються ролями. Після виконання вправи кожен давав відповідь на такі запитання:

1. Як ви почували себе, коли були «сліпцем»? Кому ви довіряли більше – собі чи йому?
2. Які ваші найяскравіші враження, пов’язані із «поводирем»?
3. Що ви довідалися про поводиря?
4. Що ви довідалися про «сліпця»?

5. Як ви почували себе, коли були «поводирем»? Наскільки ви довіряли собі і наскільки – йому?
6. Що ви відчуваєте стосовно одне одного у цю хвилину?

Під час обговорення зверталась увага на те, в якій ролі було більш комфортно, звично. Наголошувалось, що джерело незалежності в собі дає можливість пережити свободу.

З метою розвитку уміння розпізнавати і виражати свої почуття, визнавати наявність соціально небажаних, «заборонених» емоцій, що сприяє посиленню самоприйняття, емоційної автономності застосовувалась вправа **«Підводний світ»** [60, с. 278] (заняття №10).

Учасникам надавалась наступна інструкція:«Уважно прислухайтесь до себе. Згадайте почуття, якими не хочеться ні з ким ділитись. А також почуття, які легко виражати. Розділіть листок горизонтальною лінією. Над нею впишіть почуття, якими легко ділитись з іншими – це буде «надводний» світ. Під лінією вписують переживання, які ви залишаєте в собі з певних причин – це «підводний» світ».

Ведучий пропонував відповісти на наступні запитання: «Які почуття хочеться приховати, а які виявити?», «Яких почуттів виявилось більше?», «Чому важливо виражати свої почуття?». Підкреслювалась важливість пізнавати, приймати і керувати емоціями, оскільки це розвиває переживання автономності. Під час роботи над цим завданням учасники з’ясували, що почуття провини, гніву, образи важливо усвідомлювати і приймати у собі. Пригнічення, витіснення їх заважають переживанню автономності.

За допомогою вправи **«Скульптура свободи»** [95, с. 307] * (заняття №10) учасники спробували відчути взаємозв'язок емоційного стану з тілесним, усвідомити переживання свободи через рухи і тіло, що сприяє розвитку емоційної автономності, незалежності.

Всі учасники ставали в коло на відстані витягнутих рук один від одного, ведучий пропонував «зліпити» своє тіло так, щоб воно виражало свій стан свободи.

Кожен по черзі показував групі свій варіант фігури свободи, демонстрував, як вона рухається. Інші уважно спостерігали і після того, як рухи завершувались, намагались їх повторити.

Зверталась увага на те, які почуття, думки були в учасників під час демонстрації своєї фігури та інших учасників. Ведучий запитував підлітків про те, наскільки часто вони знаходяться в такому стані; наскільки тілесне вираження свободи відповідає її внутрішній сутності?

Домашні завдання цього блоку були спрямовані на формування звички помічати свій емоційний стан та почуття оточуючих в різних ситуаціях. Учасники занотовували свої спостереження і обговорювали на наступному занятті. Слід зазначити, що наприкінці роботи підліткам виявити і розрізнити свої відчуття вдавалося набагато краще, ніж спочатку. Обговорення таких запитань як «Що означає почуття незалежності для жінок і чоловіків?» сприяло розвитку гендерної ідентичності.

Отже, під час занять цього блоку підлітки розвинули здатність виокремлювати і ідентифікувати свої почуття, актуалізувати переживання автономності, усвідомлювати причини і ресурси почуття незалежності.

Для розвитку **рефлексивності** як когнітивної особистісної детермінанти впевненості у собі підлітків, нами були використані вправи, що поглиблюють уявлення підлітків про власні риси особистості,стимулюють прагнення розуміти свої думки, емоції, вчинки в минулому, сьогоденні та планувати майбутнє, здатність передбачати оцінне ставлення інших до себе.

Наведемо деякі вправи, що застосовувались, інша частина – представлена в додатку Р.4.

З метою розвитку інтрапсихічної рефлексивності підлітків було використано вправу**«Предмет»** [60, с. 316] * (заняття №11).

Учасникам пропонувалось наступне завдання: «Уявіть, що Землю очікує катастрофа. Все живе загине. Але вчені винайшли спосіб, за допомогою якого люди можуть вціліти, перетворившись у неживі предмети. Зараз подумайте і запишіть, в який предмет ви хотіли б перетворитись. Детально опишіть цей

предмет, він повинен відображати ваше «Я», щоб потім, перетворившись назад в людину, ви були самим собою».

Далі ведучий збирав роботи і пропонував всім учасникам «перетворитись» у психологів: «Через 100 років життя на Землі знову стало можливе і ось зібрались психологи, щоб створити психологічні портрети людей, перетворених на предмети». Наголошувалось, що важливо скласти точний портрет, оскільки на його основі вчені будуть відтворювати людей. Ведучий зачитував описи предметів і занотовує всі версії, висловлені учасниками. В кінці всі учасники отримали листки зі своїми описами і зворотнім зв'язком.

Під час обговорення учасники висловлювались, що важливого про себе дізнались. Наприклад, Владислав С. зазначив: «Я зрозумів, що деякі мої якості, які я вважав несуттєвими, насправді відрізняють мене від інших і я хотів би зберегти їх надалі в собі». Підкреслювалось, що важко було б виконати завдання без аналізу якостей особистості. Ведучий пропонував подумати над тим, чи хотілось би тепер вибрати інший предмет для себе або змінити його характеристику.

Використання вправи **«Частини мого «Я»*** [158, с.50] (заняття № 11) сприяло розвитку рефлексивності підлітків шляхом усвідомлення своєї унікальності, поглиблення уявлень про власні особистісні риси.

Учасникам було запропоновано згадати, якими вони бувають в різних ситуаціях,в залежності від обставин, від оточення (деколи настільки несхожими на себе самих, ніби це різні люди). На великому аркуші паперу необхідно було відобразити ці різні частини свого «Я», свої позитивні та негативні риси характеру (не менше 10) з допомогою самостійно створеного колажу. Кожній виділеній якості особистості підбирається символічне зображення з журналів, газет, книжок, буклетів (текст бажано не використовувати). Учні вирізають обрані ілюстрації та наклеюють на папір.

Далі відбувався поділ на групи по троє і кожен по черзі розповідав про свою роботу, пояснював вибір ілюстрацій, називав свої позитивні та негативні риси. Вправа завершувалась зворотним зв'язком («Лише зараз зрозумів, що я

...», «Більше позитивних рис чи негативних», «Сподобалось – не сподобалось», «Порівняння схожих колажів у членів групи»). Робота над цим завданням дала можливість підліткам побачити, якими уявляють себе інші, що є між ними спільного і чим вони відрізняються. Під час обговорення негативних якостей учасники отримали досвід прийняття їх іншими, а також прийняття оточуючих такими, які вони є. Наприклад, Ірина Б. пише: «Тепер я розумію, наскільки всі різні і водночас схожі. Сьогодні я побачила всіх зовсім з іншого боку, а також мені було приємно, що нікого не відштовхнули мої негативні якості».

Для стимуляції у підлітків прагнення розуміти свої емоції, думки, поведінку в минулому та сьогоденні використовувалась вправа **«Мої ідеали»** [158, с. 55] (заняття № 12).

Учасникам пропонувалось виділити різні, досить великі періоди в своєму житті і пригадати, хто в той час для них був прикладом, взірцем. Це можуть бути люди, які живуть зараз, жили в минулому, рідні, друзі, знайомі, літературні персонажі, герої кіно, історичні особистості, сучасні знаменитості. Ведучий задавав такі запитання: «Чим саме вас приваблювали ці люди? На які вчинки вас надихнув взірець? Як це вплинуло на формування ваших особистісних якостей?»

В результаті виконання вправи учасники осмислювали неперервність та тотожність своєї індивідуальності, усвідомлюють каузальність та послідовність становлення особистісних рис. Підлітки аналізували свої переживання, розчарування чи захоплення минулими ідеалами і цінностями, прагнення до самовдосконалення («Хто може бути моїм ідеалом зараз?»).

Вправа **«Я за тебе відповідаю»** [113, с. 112] (заняття №12) сприяла розвитку здатності об’єктивно сприймати образ іншої людини, що поглиблює інтерпсихічну рефлексію.

Суть завдання наступна. Викликається бажаючий і вибирає з групи ту людину, з якою в нього виникло найбільше взаєморозуміння. Ці двоє сідають поруч і домовляються, хто за кого буде зараз відповідати. На запитання групи,

задані одній людині, відповідає інша, намагаючись вгадати, як би на ці запитання відповідав його партнер.

Виконання даної вправи допомагало учасникам набути чуттєвого досвіду розрізнення образу іншої людини, побудованого на власній системі здогадів, очікувань, узагальнень та реальних вражень від цієї людини. У своєму самозвіті Валентина С. зазначила: «Коли я відповідала за іншу учасницю, я намагалася «стати на її місце», на деякі питання я відповідала зовсім інше, як би відповіла від себе. Після заняття мені хотілось ще поспілкуватись, більше про неї дізнатись». По завершенню обговорення група дійшла висновку, що для розуміння інших важливо «перевіряти» свої уявлення про них, запитувати та співставляти зі своїми думками.

Вправа **«Перемога над драконом»*** [158, с. 39–41] (заняття № 13) використовувалась з метою усвідомлення і прийняття підлітками негативних особистісних виявів, стимулювати бажання самозміни.

Пропонувалась наступна інструкція: «У кожного з нас є свій «дракон» – це наші недоліки, що заважають бути щасливими, успішними та компетентними. В один прекрасний день майже кожен вирішує вбити свого дракона. Але виявляється, що це довго і складно, бо на місці однієї «відрубаної» голови непомітно виростають інші. І ми звикаємо жити з своїми драконами, хоч вони псують наше життя і життя близьких нам людей».

Учням було дано завдання намалювати своїх драконів, дати назву кожній його голові та ім’я в цілому. Кожен презентував для групи свого дракона.

Після виконання завдання пропонувалось придумати і коротко записати історію або казку про те, як підлітки переможуть своїх драконів. В історію дозволялось вводити позитивних та негативних персонажів, що допомагають у боротьбі чи, навпаки, всіляко перешкоджають.

Підлітки розподілялись на пари і розповідали свої історії. Бажаючі могли з допомогою групи розіграти в ролях перемогу над драконом.

При виконанні цієї вправи учасники в символічній формі ідентифікували свої негативні риси, аналізували причини їх появи в минулому та виявів в теперішньому.

Для розвитку здатності побачити себе «очима іншого», вміння передбачати оцінне ставлення інших до себе, уявляти себе в минулому, сьогоденні, майбутньому застосовувалась вправа **«Минуле, теперішнє, майбутнє»** [113, с. 119] (заняття №13).

Вправа подібна до техніки «гарячого крісла» Ф. Перлза. У «крісло» запрошували когось із бажаючих. Решта деякий час вивчали його. Потім ділились враженнями, які в них викликав гравець, котрий сидить у «кріслі». Спочатку учасники повідомляли свої здогадки, припущення про те, якою ця людина була в ранньому дитинстві, потім − яка вона зараз, які її інтереси, як вона поводить себе поза межами групи. Далі група повідомляла гравцю у «кріслі», що його чекає у майбутньому, чого він хоче досягнути.

Учаснику, що був у «гарячому кріслі» надавалась можливість поділитись думками, що було вірно із сказаного, а що його здивувало. Зверталась увага на те, що сприйняття цього гравця іншими зумовлено тим, як він виявляє себе в групі. Іншим учасникам пропонувалось подумати, на основі яких спостережень, досвіду, уявлень вони робили саме такі припущення, висновки, характеристики.

Вправа **«Самокритика»** [86, с. 132] (заняття №14) використовувалась з метою розвитку зіставлення, інтеграції власної точки зору підлітків з позиціями інших, що сприяло розвитку здатності передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших.

Пропонувалось поділити аркуш паперу на три рівні смуги по вертикалі. У першій графі написати 10 слів – епітетів у відповідь на питання «Хто я такий?». У другій графі давалась відповідь на те саме запитання так, як, на думку учасників, відгукнулися про них батько чи мати.

У третій графі треба було відповісти від імені якогось учасника групи.

Під час роботи учасники порівнювали три набори відповідей, визначали, у чому їх схожість і розбіжності. Зверталась увага на те, що виділяється домінуюча лінія, яка повторюється в усіх трьох характеристиках.

Метою вправи **«Мій Всесвіт»*** [158, с.42] (заняття № 14) було усвідомлення підлітками цілісності та багатогранності своєї особистості, що сприяло розвитку інтрапсихічної рефлексії.

Учасникам експериментальної групи пропонувалось зробити наступне: в центрі великого аркушу паперу намалювати сонце, а в центрі сонячного кругу написати «Я». Зобразити 10-15 планет та зірочкі, промалювати до них «сонячні промені». Кожен промінчик підписати:

1. Моє улюблене заняття ...
2. Я радію, коли ...
3. Моя сім’я ...
4. Мій найкращий друг ...
5. Я хочу завтра ...
6. Місце, де мені найбільше подобається бувати ...
7. Моя улюблена книжка ...
8. Я люблю ...
9. Я хочу через 10 років ...
10. Моє майбутнє ...
11. Мій улюблений предмет ...
12. Моя улюблена квітка ...
13. Сьогодні хороший день тому, що ...
14. Мої досягнення ...
15. Моя улюблена пора року ...
16. Я найкраще вмію робити ...
17. Я хочу навчитися ...
18. Моя заповітна мрія ...

«Зоряна карта» кожного учасника показала, що в усіх є багато можливостей виявити себе, свою унікальність і в той же час – свою

подібністьдо інших людей. Виконання вправи сприяло об'єднанню уявлень про себе в єдине ціле.

Домашні завдання цього блоку полягали у спостереженні підлітакми за тим, які їх риси виявляються у повсякденному житті, які уявлення про себе вони мають як про чоловіків і жінок.

Зважаючи на активність, зацікавленість учасників на заняттях, їх висловлювання при обговоренні та у самозвітах, можна відмітити поглиблення розуміння підлітками себе, своїх бажань, потреб, поведінки та посилення зацікавленості до внутрішнього світу оточуючих, їх думок, уявлень про себе.

Завданням четвертого блоку був розвиток конструктивної **копінг-стратегії** як особистісної детермінанти впевненості у собі в підлітків. Розглянемо деякі вправи цього блоку, інша частина їх представлена в додатку Р.4.

З метою розширення уявлень учасників про стратегії копінгу та розвитку здатності до конструктивного вирішення складної ситуації було використано вправу «**Копінг-поведінка**» [106, с. 232] (заняття №15).

Ведучий давав наступне пояснення до завдання: «Відомо, що є три основних стилі копінг-поведінки у стресових ситуаціях. Це проблемно-спрямований стиль, тобто активне вирішення проблеми; соціальне відволікання, а саме пошук соціальної підтримки серед друзів, родичів, знайомих; емоційний стиль, який пов’язаний із зануренням у світ негативних емоцій, таких як самозвинувачення, роздратування, занурення у свій біль тощо. Останній вважається неконструктивною копінг-стратегією. Що, на Вашу думку, зумовлює використання ефективних копінг-стратегій?».

Пропонувалось розподілитись на групи по 3-4 особи та відтворити три варіанти копінг-поведінки в певних ситуаціях.

Приклади ситуацій:

1. Незадовільна чи небажана оцінка на іспиті.
2. Сварка з близьким другом/подругою.
3. Запізнення на дуже важливу зустріч.

З’ясовувалась сутність копінг-поведінки та підкреслювалась важливість вибору конструктивних стратегій у разі виникнення проблеми, що є запорукою успіху у різних сферах життєдіяльності. Під час виконання завдання учасники з'ясували, що найбільш ефективною є поведінка, спрямована вирішити проблему, дійти згоди у взаємовідносинах, тобто проблемно-орієнтованй копінг. Також ведучий звертав увагу на те, що вміння конструктивнодолати труднощі допомагає відчувати себе впевнено, вірити у свої можливості.

Метою вправи «**Наберись сміливості – зроби спробу**»* [143, с. 17] (заняття №15) було усвідомити використання власних здібностей, що впливає на розвиток проблемно-орієнтованої стратегії подолання.

Пропонувалось прослухати історію та висловити свою думку щодо почутого, відповісти на запитання: «Яке враження вона на Вас справила? Наскільки Ви сміливі і наполегливі у виконанні складного, але важливого для Вас завдання?»

«Одного разу цар вирішив випробувати своїх придворних, щоб дізнатися, хто з них здатен зайняти в його царстві важливу державну посаду. Натовп сильних та мудрих мужів оточив його. «О Ви, мої піддані, – звернувся до них цар, – в мене є для Вас складне завдання, і я хотів би знати, хто зможе його виконати». Він підвів присутніх до дверей з величезним замком і сказав: «Це найбільший і найтяжчий замок, який лише був в моєму царстві. Хто з Вас зможе відчинити його?». Одні придворні лише заперечливо хитали головою. Інші, яких вважали мудрими, почали розглядати замок, однак згодом сказали, що не зможуть його відчинити. І оскільки мудрі потерпіли невдачу, іншим нічого не залишалося, як зізнатися у тому, що завдання надто складне для них.

Лише один чоловік підійшов до замка. Він почав уважно його розглядати та обстежувати, потім спробував різними способами зсунути його з місця і, нарешті, одним рухом смикнув його, замок відчинився! Він був просто не повністю замкнений. Потрібно було лише спробувати зрозуміти, в чому проблема та сміливо діяти.

Тоді цар оголосив: «Ти отримаєш місце при дворі, тому що покладаєшся не лише на те, що чуєш та бачиш, а віриш у власні сили та не боїшся зробити спробу».

У процесі аналізу історії члени групи з'ясовували для себе цінність впевненості у своїх можливостях та адекватної їх оцінки.

Для розвитку конструктивного подолання важливим є вміння творчо підходити до вирішення проблем. З цією метою було проведено вправу **«Карта труднощів»** [45, с. 387] (заняття №16).

Підліткам пропонувалось подумати про певну сферу свого життя, якою вони не задоволені, в якій існує проблема, труднощі. Потім учасники повинні були поділити аркуш паперу на три рівні частини. В правій занотовується бажаний результат – те, чого хотілось би досягнути в цій сфері. В лівій частині описується наявний стан справ. Після цього в середині аркушу вписуються перешкоди – те, що заважає досягти бажаного результату. Далі дається наступне завдання: сформулювати перешкоди таким чином, щоб вони перетворились на цілі.

Наведемо приклад виконання цього завдання Олександром Б. Проблема: незадоволений оцінками у школі.

Наявний стан справ	Перешкоди / Цілі	Бажаний результат
Низькі бали у навчанні, деякі предмети важко даються. Весь час на тренуваннях, дуже втомлююсь. Якщо допізна сиджу за уроками, то потім у школі і на тренуванні не можу зосередитись.	Не має часу на виконання домашніх завдань, часті пропуски у зв'язку з участю у змаганнях. *Ціль*: розподілити час так, щоб встигати вчитись і відпочивати.	Підвищити оцінки, не відмовляючись від тренувань.

Сформувавши ціль, Олександр почав шукати вже відповідні шляхи вирішення: «Я міг би домовитись з тренером скоротити тренування на період до кінця чверті, щоб надолужити пропущене в школі; виконувати додаткові

завдання на канікулах; просити однокласників і вчителів допомогти з темами, які не розумію. Треба вирішити, з яких предметів в першу чергу слід допрацювати…». Також учасникам пропонувалось у домашньому завданні поміркувати, де ще можна застосувати цю техніку в житті.

Вправа «**Конструктивне подолання»*** [226, с.151] (заняття №16) сприяє розвитку уміння виокремлювати корисний досвід при невдачах, усвідомлювати свої помилки, що дозволяє конструктивно долати труднощі, не втрачати віру у свої можливості.

Ведучий попередньо пояснював: «Іноді у разі поразки певної справи, ми звинувачуємо себе, нарікаємо на відсутність здібностей, знань, умінь. І як наслідок відбувається занурення в себе, переживання невпевненості у своїх можливостях.

Слід здійснити розподіл на три групи. Перша група студентів – спеціалісти по стресах, пов’язаних із навчанням, друга – з дозвіллям (спорт, подорожі тощо), третя – із спілкуванням (з батьками, вчителями, однолітками тощо). Завдання буде таким: згадати певну невдачу та нарікання стосовно себе з цього приводу. Потім необхідно перефразувати неконструктивні думки в конструктивні. Наприклад: «Цього разу я справді дав маху» =>«Я зазнав поразки, але отримав важливий життєвий урок»; «Я просто дурень. Чому не можу робити все так як слід?» =>«Спробую ще раз, але буду більш уважним!». Кожний член групи критикує себе за свою помилку та пропонує кілька варіантів того, як змінити ситуацію на краще».

Виконання вправи сприяло зростанню здатності конструктивно мислити у разі виникнення труднощів, адекватно оцінювати свої знання та уміння.Здійснюється поступове засвоєння ефективних копінг-стратегій у різних сферах життєдіяльності підлітка.

З метою актуалізації здатності підлітків використовувати конструктивні копінг-стратегії у складних життєвих обставинах використовувалась вправа «**Ефективність у неприємній ситуації**»* [10, с. 70–73] (заняття №17). Учасникам надавалась наступна інструкція.

Крок І. Згадайте певну неприємну ситуацію. Заплющте очі і пригадайте свої вчинки у цій ситуації (Вам неправильно дали здачу у супермаркеті; Ви не виконали заплановане, Вам довелось вислухати образливі слова від товариша на свою адресу, Ви запізнились на важливу зустріч тощо). Проаналізуйте власні емоції та вчинки. Зверніть увагу на тембр і тон голосу, погляд, міміку, жести. Сконцентруйте увагу на тих моментах, коли Ви відмовлялися захищати власне «Я», виявляли невпевненість та агресивність.

Крок ІІ. Подумайте, як можна вирішити успішніше цю ситуацію. Які вияви Вашого «Я» не дозволяли Вам бути конструктивним? Які риси допомогли б Вам діяти ефективніше?

Крок ІІІ. Ви знову опинилися у тій самій ситуації. Заплющте очі і у подробицях уявіть собі, що будете робити, щоб досягти задоволення від своїх дій.

Учасники спрямовували свою увагу до пошуку ефективніших дій подолання неприємної ситуації. Зверталась увага на те, що адекватна оцінка власних можливостей, здатність до рефлексії та самоаналізу позитивно впливають на успішне подолання.

Вміння послабити внутрішню напругу, заспокоїтись та віднайти у собі сили рухатись далі є важливою основою здатності долати труднощі. З цією метою проводилась вправа «**Маяк**»* [203, с. 28] (заняття №17) .

Ведучий зачитував інструкцію: «Сядьте зручно, заплющте очі, розслабтесь. Уявіть маленький скелястий острів далеко від землі. На вершині острова підіймається маяк. Уявіть себе цим маяком, який стоїть на скелястому острові. Ваші стіни такі товсті й міцні, що сильні вітри, які постійно дмуть на острів, не можуть хитнути Вас. Із вікон верхнього поверху Ви вдень і вночі, у гарну й погану погоду випромінюєте потужний пучок світла, який слугує орієнтиром для кораблів. Пам’ятайте про ту енергетичну систему, яка підтримує сталість Вашого світлого променя, який ковзає океаном, попереджає мореплавців про мілини і є символом безпеки для людей на березі. Тепер

спробуйте відчути внутрішнє джерело світла у собі − світла, яке ніколи не гасне».

Вправа допомагала активізувати внутрішні можливості особистості, звернутись до психологічних ресурсів, що посилювало здатність до конструктивного вирішення проблем.

Вправа «**Ефективні стратегії подолання»** [106, с. 139] (заняття №18) активізувала здатність підлітків оцінити власні можливості у вирішенні проблемної ситуації, поліпшити корекцію планів щодо ефективної копінг-поведінки, адекватно оцінити результати взаємодії з іншими людьми.

Учасникам надавалась наступна інструкція: «Зараз ми виконаємо вправу, мета якої – спонукати до ефективної копінг-поведінки та здатності адекватно оцінити складну ситуацію і власні можливості її подолання.

1. Подумайте про ситуацію, яка Вас бентежить. Зафіксуйте її на папері, а також запишіть думки та почуття, що пов'язані з нею. Занотуйте, чому саме ця ситуація є складною. До яких найгірших наслідків вона може призвести?

2. Подивіться на проблему збоку незалежного спостерігача. Подумки відтворіть діалог між цим уявним персонажем та Вами. Нехай спостерігач оцінить дану ситуацію та дасть поради стосовно ефективної поведінки, підтримання позитивного емоційного стану, самоповаги і впевненості в собі.

3. Дайте письмову відповідь на такі запитання: Що Ви вже зробили, аби вирішити проблему? Що Ви робите саме зараз задля успішного подолання стресової ситуації? Яких іще заходів необхідно ужити, щоб усунути усі перешкоди?

4. Уявіть, що Ви вже вирішили дану проблему. Які емоції Ви переживаєте? Що б Ви порадили людині, яка опинилася у тій самій ситуації та почувається розгублено та пригнічено?

5. Напишіть удома розповідь на тему: «Не бійся діяти ефективно».

Під час обговорення увага учасників групи спрямовувалась на те, як вправа допомагає навчитись використовувати ефективні копінг-стратегії. Наголошувалось на тому, що конструктивне вирішення проблеми залежить від

здатності адекватно оцінити проблемну ситуацію, свої можливості та перспективи її вирішення.

Конструктивному вирішенню проблеми допомагає вміння зіставляти її з іншими подіями життя (за значенням), життєвими планами, цілями. У вправі **«Через три роки»** [45, с. 232] (заняття №18) учасників просили скласти список проблем, над рішенням яких вони зараз працюють (3 – 5 пунктів). Далі пропонувалось уявити, що всі стали дорослішими на три роки, і подумати про ці проблеми, ніби з тих пір вже пройшло три роки.

Потім ведучий пропонував відповісти на такі питання: що саме ви можете згадати про цю проблему; як вона вплинула на ваше життя; як би ви вирішували цю проблему зараз (через три роки)? Робота над цим завданням допомогла підліткам навчитись бачити свої проблеми в контексті своїх цілей і цінностей, розуміти значення їх вирішення для себе. Наприклад, Ірина Б. написала: «Я зрозуміла, що деякі проблеми не варті тих зусиль, які я прикладаю для їх вирішення. Разом з тим є труднощі, здолаючі які людина отримує нові можливості».

В якості домашніх завдань підліткам пропонувалось застосовувати здобуті на заняттях уміння в повсякденному житті. Учасники занотовували, як їм вдавалось/не вдавалось вирішувати проблеми, які способи виявились дієвими, які ще варіанти можна було спробувати. Наприклад, у занятті 16 після виконання вправи «Конструктивне подолання», домашнім завданням було записувати протягом тижня неконструктивні думки і перефразовувати їх у конструктивні. На наступному занятті обговорювалось, як позитивне формування проблем впливає на впевненість у собі.

Завдання заключного етапу формувального експерименту полягало в підведенні підсумків групової психокорекційної роботи, індивідуальних консультацій, узагальненні підлітками отриманого досвіду та специфіки подолання вікових труднощів в процесі групової роботи (додаток Р.5). Даний етап включав два заняття і проводився в квітні 2015 року. Наприклад, завданням вправи «Зустріч через десять років» було осмислення учасниками,

що змінилось в їх прагненнях, відношенні до себе, почуттях і поведінці за час роботи в групі. Вправа «Упорядкування саду» допомогла підліткам у метафоричній формі усвідомити, що від того, як вони дбають про своє психічне здоров'я, залежить якість їх життя.

За допомогою вправи «Зміни моєї впевненості у собі» учасники мали змогу відобразити динаміку змін, що відбулися усередині особистісних детермінант впевненості у собі. Аналізуючи символічні зображення власної мотивації досягнення, автономності, рефлексивності, копінг-стратегії, підлітки усвідомили їх значення для гармонійного розвитку особистості, впорядковували набутий під час роботи у групі досвід та відмічали перспективи свого розвитку в подальшому.

Вправи «Подарунки» та «Валіза в дорогу» були спрямовані на усвідомлення змін взаємовідносин між учасниками, засвоєння отриманого досвіду участі впсихокорекційній групі.

На останньому занятті була проведена «Методика незакінчених речень» (додаток Р.6), яка складалася із 40 незакінчених речень, що розкривали вияви впевненості у собі в залежності від її структурних компонентів (самоствердження, аутосимпатія, саморозуміння, спонтанність) та особистісних детермінант (мотивації досягнення, автономності, рефлексивності, копінг-стратегії). Тут доречно привести деякі приклади закінчених речень методики учасників експериментальної групи після проведення психокорекційної системи засобів.

Віктор С.: «Я себе поважаю за витримку, врівноваженість, працелюбність і чесність. Раніше я не задумувався над тим, що це цінні якості. Власні недоліки я тепер сприймаю, як те, що можна розвивати. У складних життєвих обставинах я тепер опиратимусь на себе, зараз я розумію, що треба більше довіряти собі, своїм почуттям».

Ігор Д.: «Вважаю, що я достатньо здібний у спорті і навчанні. Якщо я поставлю собі за мету досягти успіхів у чомусь, то зможу це зробити».

Валентина С.: «Успіх у житті залежить від самої людини, важливо розуміти себе і чого ти хочеш, не треба порівнювати себе з іншими. Мій настрій залежить тепер більше від мене самої, ніж оточуючих. Найважливіше для мене – це розвиватись, змінюватись на краще, самореалізуватися. Все, що трапляється в моєму житті, може стати корисним для мого розвитку, навіть невдачі».

Оксана Л.: «Якщо я докладу зусиль, то зможу досягти бажаного. Я хочу навчитись творчо вирішувати проблеми, не перейматись так сильно через поразки. Якби можна було, то я б додала собі наполегливості, цілеспрямованості. Раніше будь-які труднощі змушували мене відмовлятись від своїх цілей, бажань. У складних життєвих обставинах не треба опускати руки, а детально все обдумувати, шукати варіанти рішень і тоді тільки діяти. Я переконана, що мені все вдасться».

Підвищення рівня впевненості у собі можна відмітити також із записів учасників. Наприклад, Світлана К. пише: «Зараз я вже не соромлюсь висловлювати свою думку, почуваюсь впевненіше у великих компаніях. Найважливішим для мене було усвідомити свою унікальність, навчитись опиратись на свої потреби, бажання і відрізняти свої прагнення від очікувань інших».

Влада Н. зазначила: «Під час роботи в групі, для мене стало відкриттям те, яке враження я справляю на інших. Також я зрозуміла, що слід прислухатись перш за все до себе, своїх думок, почуттів, бажань, а вже потім брати до уваги думки і поради інших. Тепер у мене є чіткі плани на майбутнє, і я почуваю себе більш впевнено».

3.3. Динаміка особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в умовах цілеспрямованого психологічного впливу

Апробація запропонованих психокорекційних заходів, спрямованих на

підвищення рівня розвитку впевненості у собі в підлітків експериментальної групи, зумовила зміни в її структурних компонентах.

Мета заключного етапу експериментального дослідження полягала в проведенні порівняльного аналізу якісних і кількісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та відповідно контрольної групи, а також аналізу проявів особистісних детермінант в КГ і ЕГ після формувального експерименту. Це дозволило нам визначити динаміку розвитку впевненості у собі в підлітків, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної психокорекційної роботи.

У відповідності до поставленої мети ми виділили такі завдання цього етапу експериментального дослідження:

1) провести порівняльний аналіз критеріїв та показників діагностування впевненості у собі в експериментальній і контрольній групах (до та після формувального експерименту);

2) визначити особливості динаміки особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків експериментальної і контрольної груп (до та після формувального експерименту);

3) порівняти динаміку особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в КГ і ЕГ після цілеспрямованого експериментального впливу.

Охарактеризуємо динаміку структурних компонентів впевненості у собі в підлітків експериментальної та контрольної груп до та після апробації системи психокорекційних заходів.

Під час визначення експериментальної та контрольної груп ми враховували відсутність статистично вірогідних відмінностей між ними стосовно кількісної представленості рівнів розвитку структурних компонентів впевненості у собі (додаток С, табл. С.1).

Кількісні показники рівнів розвитку структурних компонентів впевненості у собі в підлітковому віці в експериментальній та контрольній групі до та після проведення формувального експерименту подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка розвитку структурних компонентів впевненості у собі в підлітків в експериментальній та контрольній групах до та після проведення формувального експерименту

N = 54

Складові	Рівень	ЕГ (n = 28)				КГ (n = 26)			
		до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
		абс.	%	абс.	%	абс	%	абс	%
Мотиваційна: самоствердження	Високий	7	23,33	17	56,67	8	26,67	9	30,00
	Середній	11	36,67	5	16,67	10	33,33	9	30,00
	Низький	12	40,00	8	26,66	12	40,00	12	40,00
Емоційна: аутосимпатія	Високий	10	33,33	17	56,67	8	26,67	7	23,33
	Середній	9	30,00	6	20,00	10	33,33	12	40,00
	Низький	11	36,67	7	23,33	12	40,00	11	36,67
Когнітивна: саморозуміння	Високий	11	36,67	19	63,33	12	40,00	11	36,67
	Середній	12	40,00	6	20,00	12	40,00	14	46,67
	Низький	7	23,33	5	16,67	6	20,00	5	16,67
Поведінкова: спонтанність	Високий	7	23,33	15	50,00	7	23,33	7	23,33
	Середній	11	36,67	8	26,67	12	40,00	12	40,00
	Низький	12	40,00	7	23,33	11	36,67	11	36,67

Як бачимо з таблиці 3.1, в експериментальній групі співвідношення рівнів розвитку структурних компонентів впевненості у собі до та після формувального експерименту характеризується якісними та кількісними змінами.

Кількісні показники, що отримані на високому рівні, статистично достовірно збільшуються в експериментальній групі після проведення формувального експерименту в усіх компонентах впевненості у собі. Статистично достовірно зменшуються кількісні показники середнього рівня мотиваційного і когнітивного компонентів (додаток С, табл. С.2).

У досліджуваних контрольної групи виявлені зміни не були статистично достовірними (додаток С, табл. С.3). Викладене підтверджується і порівняльним аналізом компонентів впевненості у собі після завершення психокорекційної роботи в підлітків обох груп. Статистично вірогідні відмінності між групами констатовано на високому рівні у всіх чотирьох компонентах, на середньому рівні – у емоційному та когнітивному компоненті (додаток С, табл. С.4).

Отже, психокорекційна робота сприяла збільшенню рівня розвитку впевненості у собі в підлітків. Внаслідок цього конструктивність виявів структурних компонентів впевненості у собі зросла до 56,67% в мотиваційному компоненті, до 56,67% – в емоційному, до 63,33% – в когнітивному та в поведінковому – до 50,00%.

Наступним етапом нашого аналізу є дослідження динаміки *особистісних детермінант* розвитку впевненості у собі в експериментальній та контрольній групах, яке дало можливість виявити тенденції у зміні цих особистісних утворень.

Під час визначення експериментальної та контрольної груп ми враховували відсутність статистично вірогідних відмінностей між ними стосовно кількісної представленості рівнів розвитку структурних компонентів впевненості у собі (додаток Т, табл. Т.1).

Дамо якісну характеристику динаміки вияву особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків, кількісні показники рівнів розвитку яких в експериментальній та контрольній групах подані в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз рівнів вияву особистісних детермінант розвитку впевненості у собів підлітковому віці в експериментальній та контрольній групі до та після проведення формувального експерименту

N = 54

Особистісні детермінанти	Рівень	ЕГ (n = 28)				КГ (n = 26)			
		до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотиваційна: мотивація досягнення	низький	8	26,67	15	50,00	6	20,00	9	30,00
	середній	12	40,00	10	33,33	11	36,67	12	40,00
	високий	10	33,33	5	16,67	13	43,33	9	30,00
Емоційна: автономність	низький	8	26,67	16	53,33	7	23,33	8	26,66
	середній	12	40,00	6	20,00	12	40,00	11	36,67
	високий	10	33,33	8	26,67	11	36,67	11	36,67
Когнітивна: рефлексивність	низький	10	33,33	18	60,00	8	26,67	7	23,34
	середній	9	30,00	6	20,00	12	40,00	13	43,33
	високий	11	36,67	6	20,00	10	33,33	10	33,33
Поведінкова: копінг-стратегія	низький	9	30,00	16	53,33	8	26,66	11	36,67
	середній	10	33,33	8	26,67	11	36,67	10	33,33
	високий	11	36,67	6	20,00	11	36,67	9	30,00

Як бачимо з таблиці 3.3, в експериментальній групі співвідношення рівнів розвитку особистісних детермінант до та після формувального експерименту характеризується кількісними та якісними змінами.

Розглянемо динаміку вияву *мотивації досягнення,* яка виступає мотиваційною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі підлітків. У досліджуваних експериментальної групи після проведення психокорекції статистично достовірно збільшились кількісні показники на

високому рівні та значимо зменшилась кількість респондентів з низьким рівнем мотивації досягнень (додаток Т, табл. Т.2).

У контрольній групі значущих змін кількісних показників не виявлено (додаток Т.1, табл. Т.3). Порівняльний аналіз динаміки мотивації досягнення в експериментальній та контрольних групах після закінчення психокорекційної роботи виявив значуще зростання високого та зменшення низького рівнів (додаток Т.1, табл. Т.4). Це свідчить про те, що розроблена та апробована нами система психокорекційної роботи з розвитку мотивації досягнення допомогла актуалізувати та підсилити мотив досягнення успіху, виробити власні критерії успішності, позитивно сприймати невдачі.

Аналіз динаміки вияву *автономності,* яка виступає емоційною особистісною детермінантоюрозвитку впевненості у собі підлітків, виявив статистично достовірні відмінності на високому та середньому рівні в експериментальній групі після проведення формувального експерименту (додаток Т, табл. Т.2). Вираженість високого рівня зросла, а низького рівня зменшилась. Статистично вірогідних змін у контрольній групі не було зафіксовано (додаток Т, табл. Т.3). Порівняльний аналіз кількісних показників між рівнями автономності експериментальної та контрольної груп після проведення психокорекційної роботи вказує на статистично значущі відмінності на високому рівні (додаток Т., табл. Т.3). Отже, цілеспрямований психологічний вплив сприяв розвитку автономності, підсилив переживання підлітками емоційної незалежності.

Охарактеризуємо динаміку вияву *рефлексивності*, яка виступає когнітивною особистісною детермінантою розвитку впевненості у собі в підлітків. Зокрема, в учнів експериментальної групи після проведення формувального експерименту виявлено статистично достовірне збільшення кількості респондентів з високим рівнем рефлексивності та зменшення респондентів зсереднім та низьким рівнем (додаток Т, табл. Т.2).

У контрольній групі статистично достовірних змін між рівнями рефлексивності не було зафіксовано (додаток Т,табл. Т.3). Порівняльний аналіз

динаміки рефлексивності в експериментальній та контрольній групах після закінчення психокорекційної роботи виявив статистично достовірнезбільшення на високому ізменшення показників на низькому рівнях (додаток Т, табл. Т.4).

Отже, розроблена психокорекційна система роботи зумовила розвиток здатності аналізувати свої мотиви, почуття, думки, вчинки в минулому, сьогоденні, уявляти себе в майбутньому та краще розуміти інших людей.

Позитивні зміни констатуються у вияву конструктивної *копінг-стратегії* (поведінкова особистісна детермінантарозвитку впевненості у собі) в підлітків експериментальної групи в наслідок цілеспрямованого психологічного впливу. Кількісні показники високого рівня учасників цієї групи статистично достовірно збільшується, а низького рівня – зменшується (додаток Т, табл. Т.2).

У контрольній групі значущих змін кількісних показників не виявлено (додаток Т, табл. Т.3). Відмінності кількісних показників рівнів конструктивної копінг-стратегії в підлітків обох груп є статистично вірогідними на високому і низькому рівні. Різниця показників на середньому рівні теж досить відчутна (додаток Т.4, табл. Т.4). Це свідчить про те, що психокорекційна робота сприяла розвитку проблемно-орієнтованого копінгу як конструктивному подоланню життєвих труднощів.

Загалом викладене доводить ефективність створеної та впровадженої нами системи психокорекційної роботи з підлітками. Підтвердження висунутої нами гіпотези дає можливість сформувати наступні *практичні рекомендації з* розвитку впевненості у собі для учнів-підлітків, вчителів, практичних психологів загальноосвітніх навчальних закладів:

1. Необхідно вдосконалювати знання про психологічні особливості підліткового віку та особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в цьому віці. Заохочувати підлітків підсилювати мотив досягнення успіху, автономність, рефлексивність та розвивати конструктивні способи подолання складних життєвих ситуацій.

2. Доцільно приділяти увагу психологічним особливостям вияву самоствердження, аутосимпатії, саморозуміння, спонтанності, які впливають на

розвиток впевненості у собі в підлітків. Вчителям при організації навчальних занять, під час засвоєння окремих тем можна використовувати умови формування конструктивної впевненості у собі при вивченні цього предмета.

3. Проводити діагностування та ознайомлювати підлітків із виявами особистісних детермінант розвитку впевненості у собі: домінуванням мотиву досягнення (мотивація досягнення); переживанням джерела незалежності у собі (автономність); здатності аналізувати свої мотиви, думки, емоції, вчинки у минулому, сьогоденні та розвитку уявлень про себе у майбутньому, передбачати оцінне ставлення до себе з боку інших (рефлексивність); розвитку проблемно-орієнтованого копінгу (копінг-стратегія).

4. Практичним психологам доцільно проводити регулярні заняття з підвищення рівня впевненості у собі, що сприяє кращому подоланню вікової кризи та веде до особистісного зростання підлітків.

5. Посилювати особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі (мотивацію досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегію) як важливі особистісні утворення підліткового віку за допомогою поданих вправ, психотехнік, які впливають на розвиток самоствердження, аутосимпатії, саморозуміння, спонтанності.

Проведений нами аналіз результатів заключного етапу дослідження дозволяє констатувати:

- виявлено статистично вірогідні позитивні зміни в підлітків експериментальної групи, які виявляються у зростанні самоствердження, аутосимпатії, саморозуміння, спонтанності;
- позитивна динаміка була констатована у особистісних детермінантах розвитку впевненості у собі – мотивації досягнення, автономності, рефлексивності, копінг-стратегії, що виявилося у посиленні мотиву досягнення успіху, самостійності емоційної самооцінки, незалежності емоційного стану підлітка від оцінки інших, усвідомленні та осмисленні своїх можливостей, потреб, поведінки, конструктивності копінг-стратегії.

- Позитивна динаміка у рівнях вияву структурних компонентів впевненості у собі в учасників експериментальної групи вказує на ефективність створеної й апробованої нами системи засобів психологічного впливу на це особистісне явище в підлітковому віці.

Висновки до третього розділу

1. Розвиток впевненості у собі в школярів підліткового віку відбувається у процесі продуктивного подолання вікової кризи через ефективне функціонування структурних компонентів даного особистісного утворення і шляхом підвищення рівня її особистісних детермінант. Теоретичним підґрунтям психологічної корекції впевненості у собі в підлітків слугують положення А. Адлера, Р. Асаджолі, А. Бандури, І. С. Булах, Дж.Вольпе, П. Гудмена, А. Лазаруса, А. Маслоу, Ф. Перлза, Г. М. Прихожан, К. Роджерса, В. Г. Ромека, Б. Скіннера, В. Франкла, Р. Хефферлін, М. Шиффмана про усвідомлення цього психологічного явища і цілеспрямований вплив на його розвиток за допомогою гуманістичної терапії, гештальт-терапії, арт-терапії, позитивної психотерапії, психосинтезу тощо.
2. Провідними умовами підвищення рівня розвитку впевненості у собі під час формувального експерименту були актуалізація усвідомлення значущості впевненості у собі; розвиток адекватних конструктивних форм самоствердження; стимулювання процесів самоусвідомлення, самопізнання, адекватне сприйняття себе в умовах реальності; розвиток спонтанності через посилення саморозкриття, автентичності, самостійності; підсилення мотиву досягнення; сприяння зростанню емоційної автономності; підсилення рефлексивності через розвиток розуміння себе, своїх вчинків в минулому, сьогоденному, вміння планувати, уявляти себе у майбутньому та здатності передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших; сприяти розвитку проблемно-орієнтованого копінгу як конструктивного подолання життєвих труднощів.

3. Поєднання різних форм роботи з підлітками (позанавчальні групові психокорекційні заняття, індивідуальні консультації) стало оптимальним шляхом психокорекційного процесу. Результати формувального експерименту дозволили зафіксувати статистично вірогідні позитивні зміни у рівнях вияву структурних компонентів впевненості у собі; зростання кількості підлітків з домінуванням мотиву досягнення, високим рівнем автономності, рефлексивності, переважанням конструктивної копінг-стратегії як особистісних детермінант розвитку впевненості у собі. Це підтвердило дієвість реалізованої психокорекційної системи засобів розвитку впевненості у собі, що впливає на подолання вікової кризи підлітками та їх особистісне зростання.

4. Розроблена система засобів психологічної корекції розвитку впевненості у собі в підлітків включає чотири напрямки: посилення мотиву досягнення, зростання автономності, рефлексії та конструктивної копінг-стратегії. Статистично достовірне збільшення рівнів розвитку структурних компонентів впевненості у собі вказує на можливість та необхідність забезпечення психологічної допомоги підліткам у процесі їх особистісного розвитку.

Матеріали третього розділу надруковані у таких публікаціях автора:

1. Хомчук О. П. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку впевненості у собі в підлітків/ О.П. Хомчук //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інститутупсихології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2015. – Том. XI: Психологіяособистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 13. – С. 355 – 363.

2. Хомчук О. П. Сприяння використанню конструктивних копінг-стратегій підлітками з метою підвищення у них рівня розвитку впевненості у собі/О.П. Хомчук //Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку:Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. (26 листопада 2015 р.), м.Дніпропетровськ,ДОІППО / Наук. ред.О.Є.Висоцька. – Дніпропетровськ: Роял Принт,2016. – С. 107 – 109.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлені теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в школярів підліткового віку: розкрито сутність впевненості у собі, її психологічні особливості в структурних компонентах, критерії діагностування, рівні розвитку, виявлено особистісні детермінанти (мотивація досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегія), обґрунтовано та апробовано систему шляхів та засобів психологічного впливу на зниження напівконстуктивного і неконструктивного (середнього та низького) рівнів та підсилення конструктивного (високого) рівня розвитку впевненості у собі в підлітків.

1. У сучасних умовах розвитку України важливим завданням є розвиток впевненості у собі у підростаючого покоління, що сприятиме особистісному розвитку молоді та суспільному прогресу. Одним із напрямків розв'язання цієї проблеми є дослідження особистісних детермінант розвитку впевненості у собі. Сензитивним для розвитку цього психологічного утворення є підлітковий вік як період, що вимагає пошуку шляхів самоздійснення, самореалізації, усвідомлення власних мотивів і потреб, прийняття всіх сторін своєї особистості, здатності адекватно реагувати на нові.

Впевненість у собі ми розглядаємо як стійке позитивне ставлення до власних можливостей, що в підлітків виявляється у самоствердженні, аутосимпатії, саморозумінні і спонтанності. Розвиток даного психологічного утворення в досліджуваному віці відбувається під впливом особистісних детермінант: мотивації досягнення, автономності, рефлексивності, копінг-стратегії, які формують конструктивний, напівконструктивний чи деструктивний рівень впевненості у собі.

2. Структура впевненості у собі, яка зумовлена психологічними особливостями підліткового віку, включає мотиваційний, емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти. Критеріями вияву мотиваційного компоненту є

самоствердження, емоційного – аутосимпатія, когнітивного – саморозуміння, поведінкового – спонтанність. Показниками діагностування досліджуваного явища у мотиваційній сфері є адекватність, конструктивність самоствердження; у емоційній – самоприйняття, переживання симпатії до себе; у когнітивній – самоусвідомлення, самопізнання; у поведінковій – саморозкриття, автентичність, самостійність. Впевненість у собі в підлітковому віці виявляється на трьох рівнях: високому (конструктивність у розвитку всіх компонентів), середньому (властиві суперечності у мотиваційній, емоційній, когнітивній, поведінковій сферах), низькому (неконструктивність).

Виявлено вікові особливості розвитку структурних компонентів впевненості у собі в старших підлітків, більшість з яких здатна конструктивно і напівконструктивно реалізовувати самоствердження, аутосимпатію, саморозуміння і спонтанність. Водночас збільшується кількість 14 – 15-річних досліджуваних з суперечливими виявами середнього напівконструктивного рівня та знижується – високого конструктивного в процесі розвитку впевненості у собі в старших підлітків.

3. Психологічні особливості впевненості у собі в підлітковому віці пов’язані з віковими виявами структурних компонентів та її особистісними детермінантами: мотивація досягнення (мотив досягнення успіху, мотив уникнення невдач: домінування мотиву), автономність (переживання джерела незалежності: в собі чи інших), рефлексивність (спрямованість: інтрапсихічна, інтерпсихічна; часовий вимір: ретроспективний, актуальний, перспективний), копінг-стратегія (адекватність: конструктивність, напівконструктивність, деструктивність).

Особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітковому віці виявляються на трьох рівнях: високому, середньому, низькому. *Високий* рівень є конструктивним і характеризується позитивними виявами в: мотивації досягнення (переважання мотиву досягнення успіху); автономності (переживання джерела незалежності в собі, самостійність емоційної самооцінки і власного емоційного стану); рефлексивності (гармонійний розвиток інтрапсихічної та інтерпсихічної рефлексії, розуміння себе, причин своїх вчинків у минулому, сьогоденному і

планування своєї діяльності, уявлення про себе у майбутньому); копінг-стратегії (перевага конструктивного проблемно-орієнтованого копінгу). Напівконструктивному *середньому* рівню притаманні суперечності в: мотивації досягнення (домінування одного з мотивів виявляється в залежності від ситуації); автономності (переживання не завжди за власними критеріями емоційної самооцінки і власного емоційного стану); рефлексивності (поряд з усвідомленням і розумінням себе виявляється менша здатність до розуміння інших людей, виникають труднощі в аналізі подій у минулому, теперішньому або ж у прогнозуванні себе у майбутньому); копінг-стратегії (чергування соціального відволікання та проблемно-орієнтованого копінгів). *Низькому* рівню властиві неконструктивні вияви в особистісних детермінантах.

Особливості особистісних детермінант розвитку впевненості у собі пов'язані з віком підростаючої особистості. Зміни вияву цього психічного утворення від 13–14 років до 14–15 років мають тенденцію до збільшення середнього рівня в усіх чотирьох компонентах впевненості у собі, зменшення високого рівня у мотиваційній, емоційній, поведінковій сферах та підвищення низького рівня в когнітивній сфері. Напівконструктивний середній рівень домінує над конструктивним високим рівнем особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків. Відсутність значущої позитивної динаміки показників вияву конструктивних рівнів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в досліджуваних цього віку, що інтегрується в усвідомлену мотивацію, когніцію, переживання та поведінку, свідчить про необхідність психокорекційної роботи з підлітками.

Аналіз гендерних відмінностей не виявив значущої різниці у виявах структурних компонентів впевненості у собі та її особистісних детермінант у хлопців та дівчат підліткового віку.

4. Ефективним шляхом оптимізації впевненості у собі в підлітковому віці є створення умов через цілеспрямований вплив на її особистісні детермінанти засобами психокорекції. Система роботи з психологічної корекції впевненості у собі базується на активізації мотивації досягнення, автономності, рефлексивності,

конструктивної копінг-стратегії. Позитивні зміни у рівнях вияву показників особистісних детермінант впевненості у собі характеризуються збільшенням кількості підлітків з конструктивними виявами в мотиваційній, емоційній, когнітивній, поведінковій сферах.

В рекомендаціях підкреслюється, що вчителям, практичним психологам необхідно вдосконалювати свої знання про психологічні особливості підліткового віку, розвиток їх впевненості у собі, створювати умови формування конструктивних форм самоствердження, аутосимпатії, саморозуміння, спонтанності при організації навчальних занять під час засвоєння окремих тем. Практичним психологам доцільно проводити регулярні заняття з метою посилення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі як важливих особистісних утворень підліткового віку, що сприяє кращому подоланню вікової кризи та веде до особистісного зростання підлітків.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективи її вивчення пов’язані з концептуальним аналізом впевненості у собі у життєзначущих сферах; встановленням взаємозв'язку з особливостями виховного впливу батьків, вихователів, вчителів; створенням психодіагностичних методик дослідження даного особистісного утворення, що й буде предметом нашого подальшого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности /К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. –1985. –Т. 6.– №5. – С. 3– 18.

2. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Абрамова Г. С. – М.: Междунар. Пед. Академ., 1994. − 237 с.

3. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебное пособие / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.

4. Аверин В. А. Психология детей и подростков / Вячеслав Афанасьевич Аверин : [Учеб. пособие] – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., – 1998. – 379 с.

5. Агеева Л. Г. Проблема психологической зависимости – независимости подростков от родителей / Л. Г. Агеева // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – № 2 – 1. – С. 91–100.

6. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / В. А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

7. Антоненко И. В. Социальные контексты доверия /И. В. Антоненко // Вестник Гос. ун-та упр. – 2002. – № 2. – С. 12–20. – (Социология и упр. персоналом).

8. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [пер. с нем.Е. А. Цыпин]. – СПб: Академический проект, 1997. − 256 с. – (Библиотека зарубежной психологии).

9. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологи / Альфред Адлер ; [пер. с англ. А. Боковикова]. – М.: Академический проект, 2011. – 240с.

10. Алберти Р. Э. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! / Р.Э. Алберти, М.Л. Эммонс. – СПб.: Академический проект, 1998. – 190 с.

11. Алиева М. А. Я сам строю свою жизнь / Алиева М. А., Гришанович Т. В., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трохишина Е. Г. / [Под ред. Е.Г. Трохишиной]. – СПб.: Речь, 2007. – 216 с.

12. Амосов Н.М. Мысли и сердце/ Н.М. Амосов.– Д.: Сталкер,1998.–400 с.

13. Ассаджоли Р. Психосинтез: Теория и практика/ Р. Ассаджоли. − М.: Рефл-бук, 1994. − 314 с.

14. Асмус В.Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. –М. : Высшая школа, 2005. − 408с.

15. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; [пер. с англ. / Под ред. Н.Н. Чубарь].– СПб.: Евразия, 2000.– 320 с.

16. Бардадымов В. А. Аутентичность личности подростков на разных стадиях адитивного поведения: автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.10 «Коррекционная психология» / В. А. Бардадымов. – Москва, 2012. – 28с.

17. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: науковевидання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

18. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют вигры / Э Берн; [пер. с англ. под ред.Н. Бурыгиной,Р. Кучкаровой].– М. :ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640с.

19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

20. Боришевский М. И. Саморегуляция поведения школьников / М. И. Боришевский // Советская педагогика. – 1991. – №3. – С. 63 – 67.

21. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер.–[пер. с нем. под ред. С.П. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова]– М.: Республика, 1995.– С. 233– 340.

22. Будич Н. Ю. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения: Дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/ Н. Ю. Будич.–Хабаровск, 2005. – 154с.

23. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис..докт.психол. наук: 19.00.07 / Ірина Сергіївна Булах. –Київ, 2004. – 581 с.

24. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] /І. С. Булах.– К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

25. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.

26. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів : [монографія]/ І. М. Бушай. –Чернігів, 2007. – 382 с.

27. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии: учебное пособие по специальности «Психотерапия» /Д. Бьюдженталь; [пер. с англ. А. Б. Фенько]. −М. : Класс, 1998, − 323 с.

28. Вайнер И. В. Индивидуальные различия в проявлениях субъективной уверенности и особенностях решения психофизической задачи / И. В. Вайнер // Проблемы дифференциальной психофизики. –[под ред. К.В. Бардина.] –М. : Ин-т психологии, 1991. –С. 71– 92.

29. Вайнер И. В. Субъективная уверенность при решении психофизической задачи: автореф. ...дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. В. Вайнер –М., 1990. –21с.

30. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Євген Олександрович Варбан. – К., 2009. –20с.

31. Вікова психологія / [за ред. Г.С.Костюка].– К.: Рад. школа, 1976.– 271 с.

32. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

33. Волошенко Н. О. Гендерні особливості особистісної готовності до безпечної поведінки у підлітковому віці / Н. О. Волошенко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам’янець–Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої], Кам’янець–Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 16. – С. 113 – 122.

34. Воронова С. В. Психологічні особливості мотивації досягнення випускника школи-інтернату: дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / Світлана Василівна Воронова. – Київ, 2003. – 260 с.

35. Винагородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики).: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Анатолій Миколайович Винагородський.–К., 1999.– 20с.

36. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982 − 1984. –Т. 4. Детская психология / [под. ред. Д. Б. Эльконина.] – 1984. − 432 с.

37. Высоцкий В. Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 /В. Б. Высоцкий.–М., 2002. – 149 с.

38. Галян І. М. Психодіагностика / І. М. Галян. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с. – (Серія «Альма-матер»).

39. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М. Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – №3. – С. 21–27.

40. Гинзбург М. Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешной социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах / М. Р. Гинзбург // Мир психологии. – 1998. −№1. – С. 21–26.

41. Говорун Т. В. Гендерна психологія: Навч. Посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджі. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 307 с.

42. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальності : [монографія] / Т. В. Говорун. – Тернопіль: Богдан, 2001. –240 с.

43. Гозман Л. Я. Взаимосвязь отношения к себе и другим / Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алёшина //Вестник Московского ун-та.Психология. – 1982.– № 4. – С. 21–29. – (Сер. 14).

44. Гребенщиков И. В. Основы семейной жизни. / И. В. Гребенщиков. –М: Просвещение – 1991. – 158 с.

45. Грецов А.Г. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание / Андрей Геннадьевич Грецов. – СПб.: Питер, 2012. – 416 с.

46. Головина Е. В. Феномен уверенности и его проявления в русской и немецкой культурах. / Е. В.Головина, И. Г. Скотникова, М. А.Эллиот // Экспериментальная психология. – 2009. – Том 2. – №1. – С. 23–34.

47. Головина Е. В. Структура уверенности и когнитивные стили: автореф. дис. на соиск. уч.ст. канд. психол. наук :19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» /Е. В. Головина.–М., 2006. –24 с.

48. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. – СПб. : Питер, 2007. – 176 с. – (Серия «Практическая психология»).

49. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой поход в социальной психологи личности/ П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

50. Гурлєва Т. С. Автономність як ознака і рушійна сила особистісного зростання/Т. С. Гурлєва // Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук– Ніжин: Міланік, 2008. – Вип. 5. – С. 61–71.

51. Дергачёва О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования.: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Ольга Евгеньевна Дергачева. – М., 2005. – 20 с.

52. Джонсон Д. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Д. Джонсон. –[пер. з англ. В. Хомика.] – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.

53. Долинська Л. В. Підготовка молоді до сімейного життя: Соціально-психологічний тренінг / Л. В.Долинська, Т. А.Демидова. –К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. − 74 с.

54. Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто /. –Москва, 1997. – 254 с.

55. Драгунова Т.В. Воспитание в семье / Т. В. Драгунова /. – М.: изд.-во Академии педагогических наук РСФСР, 1995. – 79 с.

56. Драгунова Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова /. – М.: Знание, 1976. –96с.

57. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посібник /Т. В. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

58. Евстифеева Е. А. Пространство доверия / Е. А. Евстифеева, Н. В. Косяк //Проблемы психологии и эргономики. – 2001. – № 2 (12)., ч. 1 – С. 52–53.

59. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Єрмакова Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 205 с.

60. Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (5 – 6 класс). /[С. В. Кривцова, Д. В. Рязанова, О. И. Еронова, Е. А. Пояркова; под ред. С. В. Кривцовой]. – М. : Генезис, 2012. – 336 с.

61. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. / О. Я. Жизномірська. – К., 2010. – 279 с.

62. Зак А. З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего возраста: автореф. диссер. На соиск уч. ст. канд. психол. наук: 19.00.07«Общая и возрастная психология»/А. З. Зак. – М., 1976. – 17 с.

63. Занюк С. С. Психология мотивации / Сергей Степанович Занюк. –К. : Эльга-Н;Ника-Центр, 2001. – 352 с.

64. Зимбардо Ф. Формирование самооценки / Ф. Зимбардо// Самосознание и защитные механизмы личности;[перек. з анг].– Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 282–296.

65. Зиньковская С. М. Рисковать профессионально: Системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях: [монография]/С. М. Зиньковская. – Екатеринбург, 2006. – 514 с.

66. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці: [монографія] / Т.М. Зелінська. – Суми : Університ. книга, 2013. – 432 с.

67. Золотухина-Аболина Е. В. Страна философия / Е. В. Золотухина-Аболина. – Ростов н/Д : Издательство «Феникс», 1995. – 544 с.

68. Ілляш С. Д. Динаміка розвитку саморозуміння в майбутніх педагогів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 /С. Д. Ілляш.– Київ, 2008. – 228 с.

69. Ильин Е.П. Диференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2007.– 544 с.– (Серия «Мастера психологии»).

70. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы/Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2011 – 512 с.– (Серия «Мастера психологии»).

71. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2008. – 783 с.

72. Истомин С. Л. Систематическое исследование стресса и копинга в семьях больных неврозами (в связи с задачами психопрофилактики и психотерапии) : дис… канд. психол. наук/ С. Л. Истомин. – СПб., 1998.– 164с.

73. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита в условиях здоровья и болезни / Елена Рудольфовна Исаева. – СПб. : Издательство СПБГМУ, 2009. – 136 с.

74. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф и реальность / Б. В. Кайгородов. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2000.–184 с.

75. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал.– 2003. –Т. 24.– № 5. – С. 45– 57.

76. Киреева Е. А. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте /Е. А. Киреева, Т. Д. Дубовицкая // Экспериментальная психология. – 2011. –том 4. –№2 −С. 115–124.

77. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41−49.

78. Коефіцієнт кореляції Спірмена – [Електронний ресурс] режим доступу:http://www.psychol-ok.ru/statistics/spearman/.

79. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. − №3. − С 25–38.

80. Кон И. С. Психология самостоятельности / И. С. Кон// Педагогика здоровья. – 1992. − №3. − С.26–27.

81. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл; [пер. С англ. К. С. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

82. Корняка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докторапсихол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Корняка Ольга Михайлівна. – К., 2004. – 40 с.

83. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / М. Кле; [пер. с франц]. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

84. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Клочек Лілія Валентинівна. − К., 2005. – 259 с.

85. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью : дисс... канд. психол. наук : 19.00.10 /Татьяна Александровна Колосова. – Санкт-Петербург, 2007. –150 с.

86. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків: дис. канд.психол. наук: 19.00.07 / Комар Таїсія Василівна. – К., 2003. – 207 с.

87. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 248 с.

88. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк ; за ред.Л. Н. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

89. Комінко С. Б. Кращі методи психодіагностики /С. Б. Комінко, Г. В. Кучер : [навч. посібник.] – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – 406 с.

90. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум.– 9-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 940 с. – (Серия «Мастера психологии»).

91. Крюкова Т. Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т. Л. Крюкова // Психологическая диагностика. – 2005. – №2. – С. 65–71.

92. Крюкова Т. Л. Молодежь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности / Т. Л. Крюкова, В. Д. Сапоровская // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. – Кострома, 2000. – С.95-98.

93. Крюкова Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними /Т. Л. Крюкова,М. В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк– СПб.: Речь, 2005. –240 с.

94. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : [монографія]/В. У. Кузьменко.– К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.–354с.

95. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Елена Ивановна Кузьмина. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с. – (Серия «Учебное пособие»).

96. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. –[учебное пособие]/ И. Ю. Кулагина. – М. : УРАО, 1997. – 176 с.

97. Лабунская В. А. Социальная психология личности в вопросах и ответах: [учеб. пособие] / В. А. Лабунская– М. : Гардарики,1999. – 400с.

98. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Московский университет, 1971. – 38 с.

99. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 478 с

100. Леонтьев Д. А. Что такое экзистенциальная психология? Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью/Д. А. Леонтьев, В. Г. Щур, Э. Лэнгре// Московский психотерапевтический журнал. − 2001. − №1. −С. 3–9.

101. Личко А. Е. Психопатии акцентуации характера у подростков/А. Е. Личко. – М. : Медицина, Ленингр. отделение, 1977. – 208 с.

102. Ліщинська О. А. Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця: Навчально-методичний посібник / О. А. Ліщинська. –Кам’янець-Поділ.: Абетка, 2004. – 112с.

103. Ложкин Г. В. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержании их жизненных проектов / Г.В. Ложкин, А.Ю. Рождественский // Психологический журнал. − Т.25. − №2. − 2004. −С. 27–33.

104. Локк Дж. Избранные философские произведения. В 2-х / Дж. Локк. – Т.1 –М.: Соцэкгиз, 1960. – 531с.

105. Лось О. М. Психологічні дисгармонії особистості в особливих умовах професійної діяльності (на прикладі діяльності медичної сестри): автореф. дис. на здоб. наук. звання канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології»/ Лось Оксана Миколаївна ; Одеський. нац. ун–т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2013. – 20с.

106. Лук'яненко В.В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: дис. канд.психол. наук: 19.00.07 / В. В. Лук'яненко. – К., 2011. – 269 с.

107. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика : [монография] / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.

108. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет.– М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

109. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности / М. Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая ассоциация (ПАРФ), 1988. – 496 с.

110. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко – К.: Видавництво ТОВ «КММ», –2006, –240 с.

111. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. –[ред. С. Д. Максименко]. – К. : ТОВ КММ, 2007. – 296 с.

112. Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.

113. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг/Г.И. Марасанов. – [3-е изд.] – М.: изд-во «Совершенство», 1998. – 208 с.

114. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. /А. Маслоу. –[пер. с англ]. – СПб.: Питер, 2012. – 352с.

115. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу. – М. : «Рефл-бук” – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

116. Матвеев Б. Р. Развитие личности подростка: программа практических занятий : методическое пособие / Б. Р. Матвеев. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 176 с.

117. Мельничук О. Б. Основи психоконсультування та психокорекції / Оксана Богданівна Мельничук // [навчальний посібник]– Київ : Каравелла, 2015.–390 с.

118. Меренков А. В. Педагогика саморазвития личности / А. В. Меренков.– Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 331 с.

119. Мерзлякова О. Л. Як не потрапити на гачок маніпулятора: програма занять для молоді / О. Л. Мерзлякова. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.

120. Мілютіна К. Самодопомога: Практикум для психолога / К. Мілютіна. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с. – (Б-ка «Шкільний світ»).

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

122. Минутко В. Л. Справочник психотерапевта. Спутник врача. − СПб.: Питер, 2002. – 531с.

123. Михайлова І. В. Особистісні детермінанти прояву турботи до себе в ранньому юнацькому віці : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Михайлова Ірина Василівна – К., 2009. – 274 с.

124. Михайлова Н. Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов здоровых лиц (в связи с задачами психодиагностики, психогигиены и психопрофилактики) : дисс… канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Ф. Михайлова. – СПб., 1998. – 161 с.

125. Монахова И.А. Психологические особенности самопонимания в старшем школьном возрасте: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Монахова Ирина Алексеевна. – М.: РГБ, 2003. − 170 с.

126. Морено Я. Психодрама / Я. Морено. –[Пер. с англ.Г. Пимочкиной, Е. Рачковой]. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 496 с.

127. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова.– М. : Наука, 1998. –198с.

128. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник /В. С. Мухина. – [4-е изд.]– М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

129. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / Мясищев В. Н. / под.ред. А. А. Бодалева.–М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. − 356 с. – (Психологи отечества: Избр. психол. тр.: В 70-ти. т.).

130. Нартова-Бочавер С. К. «CopingBehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Наратова-Бочавер // Психологический журнал. –1997. – Т. 18. − № 5. – С. 20–30.

131. Наумова О. М. Уверенность как ключевой компетентностный конструкт професионального образования / О. М. Наумова // Научные исследования в образовании. – № 7, – 2009, – С. 36–43.

132. Немов Р. С. Психологическое консультирование / Немов Р. С. –М. : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2000. − 528 с.

133. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Харламенкова Н. Е. – СПб.: Алетея, 2000. – 224 с.

134. Норбеков М. С. Опыт дурака, или ключ к прозрению. Как избавиться от очков / М. С. Норбеков. – СПб. : ИД «ВЕСЬ», 2002. – 316 с.

135. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. –[под ред. Н. Ю. Шведовой.] –М.:Русский язык. – 1988. – 750с.

136. Орехова Н. В. Факторы развития спонтанности школьника в образовательном процессе / Н. В. Орехова // Известия Волгоградского государственного университета. – 2013. – Выпуск5 (80).– 160 с.

137. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебн. пособие [для студ. спец. вузов] / А. А. Осипова– М. : ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.

138. Отрицательный угол: Подросток: цели самоутверждения / Сост. С. М. Артюхов. – М. : Мол. Гвардия, 1990. – 254 с.

139. Папура А. А. Взаимосвязь уверенности в себе и качества жизни подростков / Антонина Александровна Папура // Научные проблемы гуманитарных исследований. –№ 9 –2010, – С. 114–122.

140. Папура А. А. Формирование уверенности в себе у подростков / А. А. Папура // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 5 (95). – С. 110–114.

141. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди / [за ред. О. Г. Дзеверіна.] – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.

142. Панасенко Н. М. Психологія підліткав сучасній ситуації соціального розвитку // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д.Максименка.Т.VII, вип. 1.− К.,2005. – С. 235–243.

143. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем; общ. ред. А. В. Брушлинского и А. З. Шапиро, предисл. А. В. Брушлинского, коммент. А. З. Шапиро]. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.

144. Перлз Ф. Гештальт-подход: свидетель терапии / Ф. Перлз; [пер. с англ. М. Папуша]. – [2-е изд.]. – М.: «Психотерапия». – 2007. – 224 с.

145. Перлз Ф. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – М.: Психотерапия. 2007. – 240 с.

146. Петровский Б. В. Хирург и жизнь / Б. В. Петровский. − М. : Медицина, 1989. – 316с.

147. Подмазін С. І.Як допомогти підлітку з «важким характером» / С. І. Подмазін, О. І. Сібіль. – К. : НПЦ Перспектива, 1996. – 160 с.

148. Поліщук В. М. Психологія переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М.Поліщук. – К., 2013. – 44 с.

149. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учебное пособие / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.

150. Поскребышева Н. Н. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка /Н. Н. Поскребышева, О.А. Карабанова// Национальный психологический журнал. – 2014. –№1 (13).−С. 74–85.

151. Потемкина О. Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. – СПб.: Речь, 2006. − 524 с.

152. Прангишвили А. С. Уверенность в воспоминании //Экспериментальные исследования по психологии установки / А. С. Прангишвили.–Тбилиси: Изд-во Академии наук Грузинской ССР, 1958. –С. 409–438.

153. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса/ А.М. Прихожан// психологическая наука и образование. – 1997. − №1. – С. 82–87.

154. Просандєєва Л. Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докторапсихол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Просандєєва Людмила Євгенівна. – К., 2012. – 44 с.

155. Протасова Н. И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе подготовки будущих учителей: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогическая психология» / Н. И. Протасова. – М.,1999. – 24 с.

156. Прыгин Г. С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Г.С. Прыгин – М., 2006. – 52 с.

157. Психогимнастика в тренинге / [Под редакцией Н. Ю. Хрящевой]. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.

158. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / [под ред.И. В. Дубровиной.] − [5-е изд.] − Екатеринбург: Деловая книга, 2000. − 128 с. − (Руководство практического психолога).

159. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова.] – М. : Педагогика, 1983. – 448с.

160. Психология личности: учеб. пособие /[под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской.] − М.: ЭКСМО, 2007, − 653 с.

161. Психология. Учебник для ин-тов физич. культ. −[под ред. П. А. Рудика] – М.: «Физкультура и спорт», 1974. – 512 с.

162. Психология подростка: учебник / [под редакцией А.А. Реана]. – Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.

163. Психология человека от рождения до смерти / [под общей редакцией А. А. Реана]. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК – М. : ОЛМА–ПРЕСС, 2002. – 656 с.

164. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского – СПб.: Питер, 1998. – 752 с.

165. Радчук Г. К. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків. Навчально-методичний посібник /Г. К. Радчук, О. В. Тіунова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 120 с.

166. Рассудова Л. А. Уровень развития рефлексивности у девиантных подростков[Электронный ресурс] / Л. А. Рассудова // Психопедагогика в правоохранительных органах. − 2012. − №3 (50). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/uroven-razvitiya-refleksivnosti-u-deviantnyh-podrostkov (дата обращения: 20.12.2015).

167. М. Раттер. Помощь трудным детям /М. Раттер; [пер. с англ. под общей редакцией А. С. Спиваковской, предислов. А. В. Баженовой и А. Я. Варга] М. : Прогресс – 1987. – 484 с.

168. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; [пер. с нем]. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

169. Ривденко С. Особливості формуваннягендерної ідентичності підлітків у спілкуванні з однолітками/С. Ривденко, В. Кузьменко//Гуманітарний вісник ДНВЗ «Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2012. – Вип. 25. – С. 425–428

170. Родіна Н. В. Розвиток копінгу протягом життєвого шляху особистості/ Н. В. Родіна // Вісник ОНУ ім. Мечникова. Психологія. – 2014. – Т. 19. – Вип. 1 (31). – Одеса, 2014. – С.279–285.

171. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – [Пер. с англ. М. Злотник] – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

172. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы /Карл Рэнсом Роджерс. − М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

173. Романова И. А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии / И. А. Романова // Психологический журнал. − 2001. −Т.22. − №1. − С.102−112.

174. Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. /В. Г. Ромек.– М.: Издательский центр«Академия»,2002.–192 с.

175. Ромек В. Г.Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1997. – 251 с.

176. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2008. –175 с.

177. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер,2005.–713с.

178. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Кьел Рудестам. – М.: Прогресс, 1990. –368с.

179. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова: У 2 кн. Т.2– К.: Либідь, 1997. – 320 с.

180. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Елена Федоровна Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с. – (Серия «Учебник нового века»).

181. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Дрогобич, видавнича фірма «Відродження», 2001. – 287 с.

182. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин . – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.

183. Самоукина Н. В. Психология оптимизма / Н. В. Самоукина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.

184. Сарджвеладзе Н. И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 187 с.

185. Свіденська Г. М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи: автореф. дис. на здоб. наук. звання канд. психол. наук: 19.00.07«Вікова та педагогічна психологія» /Г. М. Свіденська. – Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.

186. Селигман М. Как научиться оптимизму / Мартин Селигман. – М.: Персей, 1997. –432 с.

187. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Э.П. Селигман; [пер. с англ. под ред.И. Солухи]– М.: София, 2006. − 368 с.

188. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: дис. ...канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1955. – 124 с.

189. Сивогракова З.А. Психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій: дис. … кандидата психол. наук: 19.00.07 / Сивогракова Заріна Анатоліївна. – К., 2010. – 289 с.

190. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологи / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь»,2003. − 350 с.

191. Сирота Н. А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1994. −№1.– С.24–35.

192. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учебное пособие [для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Т. П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. –264 с.

193. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 624 с.

194. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуры личности: дис. …докт. психол.наук: 19.00.01./ Б. А. Сосоновский. – М., 1991. – 321 с.

195. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 200 с.

196. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / Ирина Владимировна Стишенок. – СПб.:Речь, 2012. – 230 с.

197. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Редкол.: Дзеверин А.Г. и др. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.3. – 301 с.

198. Сычев О. А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. /О. А. Сычев; − Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БЛГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.

199. Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога / Виктор Львович Таланов, Ирина Германовна Малкина-Пых. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2003. – 928 с.

200. ТкачукТ. А. Дослідження психологічних особливостей копінг-ресурсів фахівців податкової служби / Т. А. Ткачук// Проблеми загальної і педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2010 – Т.XII, част.4. – С. 398–407.

201. Ткачук Т. А. копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: [монографія] / Таїсія Анатоліївна Ткачук. – Ірпінь: Національний університет державної податкової служби України, 2011. – 286 с.

202. Толкунова І. Феномен впевненості як детермінанта діяльності / І. Толкунова // Соціальна психологія. – 2006. –№ 3 (17).– С.102–107.

203. Тренерська валіза / [О. Главник, Р. Безпальча, О. Попова]. – К.: Главник, 2006. – 144 с.

204. Ульянова В. П. Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: дисс ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ульянова Вера Павловна: Моск. город. психол.-пед. ун-т, Москва, 2008. –157 с.

205. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – [2-е изд.] – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.

206. Фопель К. На пороге взрослой жизни : Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Личность. Способность и сильные стороны. Отношение к телу /Пер. с нем / Клаус Фопель. – М. : Генезис, 2008. – 216 с.

207. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем / Пер. с нем / Клаус Фопель.– М.: Генезис, 2008.– 184 с.

208. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / Пер. с нем / Клаус Фопель.– М.: Генезис, 2008.– 208 с.

209. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / [под. ред. И.В. Дубровиной] . – М.: Педагогика,1987. – 184 с.

210. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник/ Виктор Франкл; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – М.: Прогресс, 1990.–368 с.

211. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд ; [пер. с нем.]. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.

212. Фрейд 3. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

213. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм– М.: Прогресс, 1990. – 272с.

214. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики.: [пер. с англ]. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.

215. Хабайлюк В. В. Психологічні особливості амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї: дис… на здобуття наукового ступеня докторапсихол. наук: спец. 19.00.07 / Валентина Василівна Хабайлюк. – К., 2007. – 235 с.

216. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова.– [2-е изд., испр. и доп.]– М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007.– 384с.

217. Хаянен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. …канд. психол. Наук: 19.00.13 / Е. В. Хаянен. – М., 2005. –206 с.

218. Хомчук О. П. Психологические особенности компонентов уверенности в себе в подростковом возрасте. / О.П. Хомчук // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология».− 2015. – № 4 – С. 66–73

219. Хомчук О. П. Психологічні особливості рефлексії та автономії як особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці / О.П. Хомчук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» –Додаток2 до Вип. 35, Том ІІІ (15).: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2015. – С. 215–221.

220. Хомчук О. П. Самоствердження як мотиваційна складова впевненості у собі в підлітковому віці / О. П. Хомчук// Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» –Додаток 4 до Вип. 31: тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2014. –С.108–113.

221. Хомчук О. П. Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці / О. П. Хомчук //Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип.22. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 624–641.

222. Хомчук О. П. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку впевненості у собі в підлітків/ О. П. Хомчук //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інститутупсихології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2015. – Том. XI: Психологіяособистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 13. – С. 355–363.

223. Хорни К. Наши внутренние конфликты // Психология личности / К. Хорни. – Самара: «Бахрах», 2008. –Т.1. –С. 191–232.

224. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова. − [2-е изд.,испр.и доп.] – М.: Изд-во Института психологии РАН,2007.– 384 с.

225. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; [пер. с англ]. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

226. Хурчак А. Е. Психологічні особливості амбівалентності атитюдів у юнацькому віці: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Хурчак Ангеліна Едуардівна. – К., 2004. – 254 с.

227. Хухлаева О. В. Психология подростка : учебн. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / О. В. Хухлаева.−[2-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 160 с.

228. Цымбаленко С.Б. Портрет российских подростков в интерьере будущего / С.Б.Цымбаленко // Мир психологии. – М., 2013. – № 2 (74). – С. 134–143.

229. Цыбра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ) / Н. Ф. Цыбра. – К. –Одесса : Высшая школа, 1989. – 192 с.

230. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации персонала / В. А. Чикер.– СПб. : Речь, 2003. – 175 с.

231. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Пер. с анг. – 3-е узд. – М.: Смисл; Альпина нон-фикшн, 2013. – 461 с.

232. Чернобровкіна В. А. Феномен внутрішньої свободи та його зв'язок з системою его-захисту особистості /Віра Андріївна Чернобровкіна // Актуальні проблеми психології. – 2012. – Т.12. – Вип. 14.– С. 270–278.

233. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : [монографія] / Володимир Миколайович Чернобровкін; ДЗ Луган. нац. ун–т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка,2010.–448 с.

234. Шамне А.В. Соціально-психологічний тренінг як засіб корекції психосоціального розвитку у підлітковому віці /А. В. Шамне // Український психолого-педагогічний нуковий збірник. –2014. – №2. – С. 161–166.

235. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэфективности школьников: дис. …кандидата психол. наук: 19.00.07 / Шепелева Елена Андреевна. – М., 2008. – 166 с.

236. Шило О. С. Вплив рівня впевненості у собі на прояв креативності студентів педагогічних спеціальностей //Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За редакцією С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. –С. 853–861.

237. Шиффман М. Лицом к подсознанию: Техники личностного роста на примере метода самотерапии / Мюриэл Шиффман; [пер. с англ. Г. Пимочкина]. – М.: Психотерапия, Апрель– Пресс, 2007. – 240 с.

238. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Эверетт Шостром. –М.: Попурри, 2004. − 54 с.

239. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

240. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон.– СПб.: Психол. центр «Ленато», ТКО«АСТ», 1996. – 589 с.

241. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. [Под ред. Д. Я. Райгородского].– Самара:Издательский дом«Барах-М»,2009.–704 с.

242. Юревич А. В. Методология и социология психологии / А. В. Юревич. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 382 с.

243. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности / Владимир Александрович Ядов. − М.: Добросвет, 1998. − 596 с.

244. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

245. Яцюк М. В. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці: дис… канд.психол. наук: 19.00.07 / Яцюк Марія Валеріївна. – К., 2009. – 245 с.

246. Ячина А. С. Инфантилизм как личностная незрелость современных подростков / А. С. Ячина, Бабченко Е. И. // Вестник Харьковского ун-та. Сер. Психология. – 1997. − № 395. −С. 142–146.

247. AtkinsonJ.W. Motivational determinants of risk-taking behavior// Psychological Rev. – 1957. − №64. −P. 359–372.

248. BanduraA. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed)., Self-efficacy in changing societies / Albert Bandura. – Cambridge: Cambridge University press, 1995. – P.1−45.

249. Carver S. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / S. Carver, F. Schreier, K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V.56. – P. 267−283.

250. Frydenberg E. Teaching coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R.Lewis // American Educational Research Journal. – 2000. – Vol. 37, №3. –P. 727−745.

251. Lazarus R.S. Stress, aprasial and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984. – 444 p.

252. Wolpe J. Psychotherapy by reciprocal inhibition / J. Wolpe. –Stenford, 1958.– 239 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Методичне забезпечення емпіричного дослідження особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в школярів підліткового віку

Емпіричне дослідження		Основні методики дослідження	Додаткові методики дослідження
структура впевненості у собі підлітків	мотиваційний компонент: самоствердження	О. А. Кірєєвої, Т. Д. Дубовіцкої «Дослідження особливостей самоствердження в підлітковому віці»	В. Г. Ромек «Тест впевненості у собі»; Ботшер, Янгер, Лішер «Біографічний опитувальник» в адаптації В. О. Чікера
	емоційний компонент: аутосимпатія	Н. Ф. Каліна «Самоактуалізація особистості», шкала «аутосимпатія»	
	когнітивний компонент: саморозуміння	Н. Ф. Каліна «Самоактуалізація особистості», шкала «саморозуміння»	
	поведінковий компонент: спонтанність	Н. Ф. Каліна «Самоактуалізація особистості», шкала «спонтанність»	
особистісні детермінанти впевненості у собі підлітків	мотивація досягнення	А. О. Реан «Мотивація успіху і боязнь невдачі»	
	автономність	О. Є. Дергачова «Опитувальник каузальних орієнтацій»	Н. Ф. Каліна «Самоактуалізація особистості», шкала «автономність»
	рефлексивність	А. В. Карпов «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»	Г. В. Ложкін, А. Ю. Рождєствєнский «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу»
	копінг-стратегія	Н. Ендлер, Дж. Паркер «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» у адаптації Т. Л. Крюкової, шкала «Проблемно-спрямований копінг»	Е. Хайм «Копінг-механізми» в адаптації Н.Є. Водоп'янової

Додаток Б

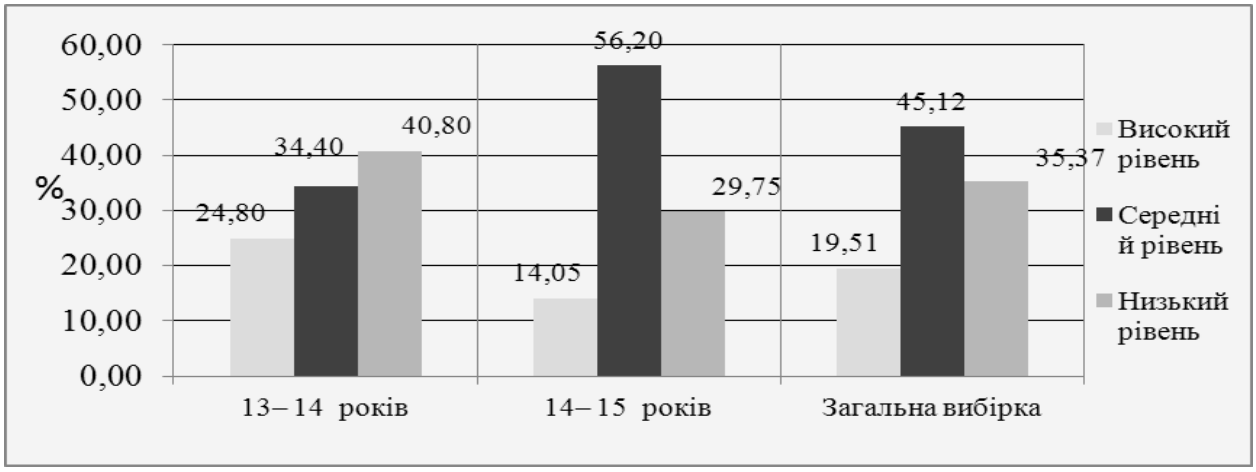


Рисунок Б.1. Кількісні показники вияву рівнів самоствердження підлітків

Таблиця Б. 2

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку самоствердження у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку самоствердження	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	17	27,42	14	22,22	10	16,39	7	11,67
Середній	19	30,64	24	38,10	31	50,82	37	61,67
Низький	26	41,94	25	39,68	20	32,79	16	26,66
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

Таблиця Б.3

Кількісні показники вияву рівнів аутосимпатії підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13–14 років (n = 125).		Вибірка 14–15 років (n = 121).		t	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	30	24,00	17	14,05	2,60*	47	19,11
Середній	44	35,20	70	57,85	2,61*	114	46,34
Низький	51	40,80	34	28,10	–	85	34,55
Усього	125	100,00	121	100,00	–	246	100,00

Умовні позначення:

*$p \leq 0,05$.

Таблиця Б.4

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку аутосимпатії у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку аутосимпатії	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	16	25,81	14	22,22	8	13,11	9	15,00
Середній	19	30,65	25	39,68	36	59,02	34	56,67
Низький	27	43,54	24	38,10	17	27,87	17	28,33
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

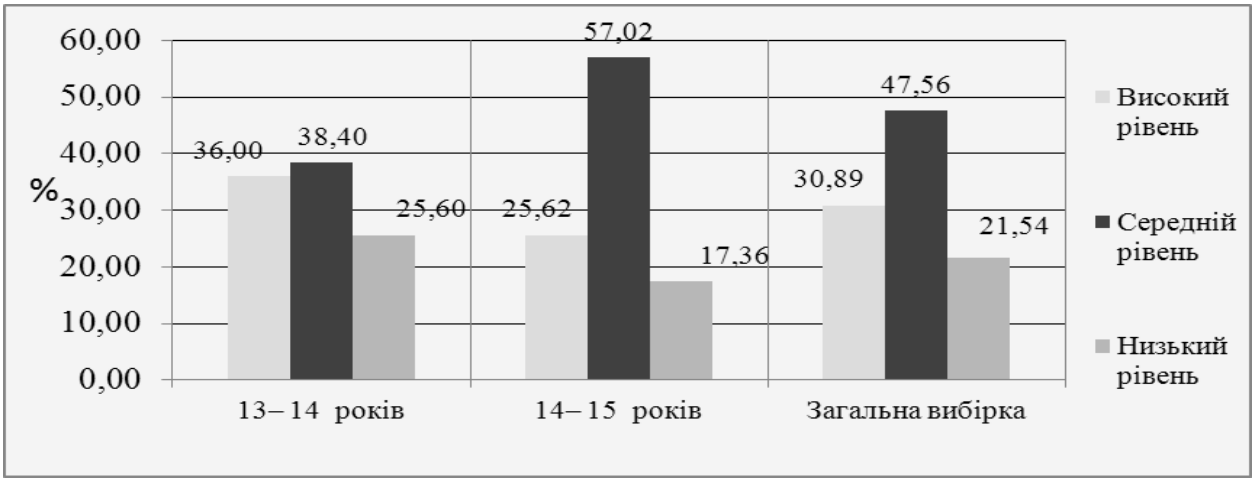


Рис. Б.2 Кількісні показники вияву рівнів саморозуміння підлітків

Таблиця Б. 5

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку саморозуміння у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку саморозуміння	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	23	37,10	22	34,92	15	24,59	16	26,66
Середній	21	33,87	27	42,86	35	57,38	34	56,67
Низький	18	29,03	14	22,22	11	18,03	10	16,67
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

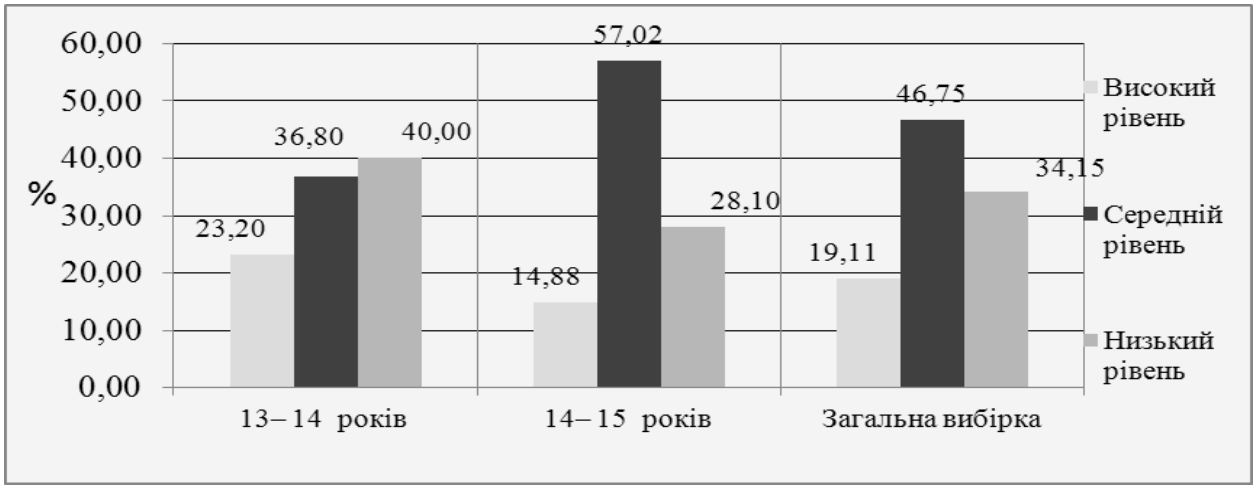


Рис. Б.5. Кількісні показники вияву рівнів спонтанності у підлітків

Таблиця Б. 6

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку спонтанності у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку спонтанності	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	17	27,42	12	19,05	9	14,75	9	15,00
Середній	20	32,26	26	41,27	34	55,74	35	58,33
Низький	25	40,32	25	39,68	18	29,51	16	26,67
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

Додаток В

Таблиця В.1

Кількісні показники рівнів вияву когнітивної складової впевненості у собі впідлітків за методикою В. Г. Ромека «Тест впевненості у собі», шкала «Впевненість у собі»

N=246

Рівні	Вибірка 13-14рр.		Вибірка 14-15рр.		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	46	36,80	32	26,45	–
Середній	43	34,40	67	55,37	2,59 *
Високий	36	28,80	22	18,18	3,07 *
Всього	125	100,00	121	100,00	

*$p \leq 0,05$

Таблиця В.2

Кількісні показники вияву рівнів емоційної складової впевненості у собі впідлітків за методикою В. Г. Ромека «Тест впевненості у собі», шкала «Соціальна сміливість»

N=246

Рівні	Вибірка 13-14рр.		Вибірка 14-15рр.		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	46	36,80	32	26,45	2,94 *
Середній	43	34,40	67	55,37	2,28 *
Високий	36	28,80	22	18,18	2,01
Всього	125	100,00	121	100,00	–

*$p \leq 0,05$

Таблиця В.3

Кількісні показники рівнів вияву поведінкової складової впевненості у собі впідлітків за методикою В. Г. Ромека «Тест впевненості у собі», шкала «Ініціатива в контактах»

N=246

Рівні	Вибірка 13-14рр.		Вибірка 14-15рр.		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	46	36,80	32	26,45	2,39 *
Середній	43	34,40	67	55,37	2,34 *
Високий	36	28,80	22	18,18	1,77
Всього	125	100,00	121	100,00	–

*$p \leq 0,05$

Додаток Ґ1

Таблиця Ґ.1

Кількісні показники рівнів вияву мотивації досягнення у підлітків за методикою «Мотивація успіху та уникнення невдач» А.О. Реана

N=246

Рівні	Вибірка 13–14років		Вибірка 14–15років		t	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	33	26,40	18	14,88	2,37 *	51	20,73
Середній	41	32,80	65	53,72	–	106	43,09
Низький	51	40,80	38	31,40	–	89	36,18
Усього	125	100,00	121	100,00	–	246	100,00

Умовні позначення:

*$p \leq 0,05$

Додаток Ґ 2

Таблиця Ґ.2

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку мотивації досягнень у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку мотивації досягнень	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	19	30,65	14	22,22	11	18,03	7	11,66
Середній	19	30,65	22	34,92	25	40,99	40	66,67
Низький	24	38,71	27	42,86	25	40,98	13	21,67
Всього	62	100,01	63	100,00	61	100,00	60	100,00

Додаток Д

Таблиця Д.1

Кількісні показники рівнів вияву автономності за методикою А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» в підлітків

N=246

Рівні	Вибірка 13-14рр.		Вибірка 14-15рр.		t	
	Абс.	%	Абс.	%		
Низький	29	23,20	18	14,88	3,39	**
Середній	46	36,80	69	57,02	2,33	*
Високий	50	40,00	34	28,10	–	
Всього	125	100,00	121	100,0	–	

Умовніпозначення:

1)*$p \leq 0,05$

2)**$p \leq 0,01$

Додаток Е

Таблиця Е.1

Взаємозв'язкиміж основною методикою О. Є. Дергачової«Опитувальник каузальних орієнтацій» та шкалою «Аутосимпатія» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» в адаптації Н. Ф. Каліної

Методика О.Е. Дергачової	Методика А.Маслоу«Самоактуалізація особистості»		
	високий	середній	низький
високий	0,886 *	-0,243	0,854 *
середній	0,157	0,857 *	-0,043
низький	0,943 *	-0,386	0,943 *

Умовні позначення:

*$p \leq 0{,}01$

Підрахунок щільності зв'язків визначався за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена – [Електронний ресурс] режим доступу:http://www.psychol-ok.ru/statistics/spearman/

Таблиця Е.2

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку автономності у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку автономності	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	13	20,97	15	23,80	6	9,84	9	15,00
Середній	24	38,71	24	38,10	37	60,65	33	55,00
Низький	25	40,32	24	38,10	18	29,51	18	30,00
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Кількісні показники рівнів вияву саморефлексії тілесного потенціалу в підлітків за методико «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» Г.В. Ложкіна, А.Ю. Рождєствєнского.

N=246

Рівні	Вибірка 13-14рр.		Вибірка 14-15рр.		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	45	36,00	34	28,10	–
Середній	46	36,80	70	57,85	2,54 *
Високий	34	27,20	17	14,05	3,04 *
Всього	125	100,00	121	100,00	

Умовні позначення:

*$p \leq 0,05$.

Додаток З

Таблиця 3.1

Взаємозв'язки між основною методикою А.В. Карпова
«Діагностика рівня розвитку рефлексивності»
та методикою А. Маслоу шкала «Саморозуміння»

Методика А.В.Карпова	Методикою А.Маслоу, шкала «Саморозуміння»		
	високий	середній	низький
високий	0,857 *	0,171	0,357
середній	0,457	0,917 *	0,426
низький	0,529	0,629	0,914 *

Умовні позначення:

*$p \leq 0,01$

Підрахунок щільності зв'язків визначався за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена – [Електронний ресурс] режим доступу:http://www.psychol-ok.ru/statistics/spearman/

Таблиця 3.2

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку рефлексивності у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку рефлексивності	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	22	35,48	19	30,16	18	29,51	16	26,67
Середній	21	33,87	23	36,51	33	54,10	34	56,66
Низький	19	30,65	21	33,33	10	16,39	10	16,67
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

Додаток К

Таблиця К. 1

Кількісні показники вияву рівнівкопінг-стратегії підлітків за методикою Н. Ендлера, Д. Паркера «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» в адаптації Т.Л. Крюкової

N=246

Рівні	Вибірка 13-14років		Вибірка 14-15років		t	Загальна вибірка 13–15 років	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Високий	29	23,20	17	14,05	2,47 *	46	18,70
Середній	46	36,80	68	56,20	2,32 *	114	46,34
Низький	50	40,00	36	29,75	–	86	34,96
Усього	125	100,00	121	100,00	–	246	100,00

Умовне позначення:

*$p \leq 0{,}05$.

Додаток Л

Таблиця Л. 1

Кількісні показники рівнів вияву копінг-стратегії підлітківза методикою Е. Хайма «Копінг-механізми» в адаптації Н.Є. Водоп'янова

N=246

Рівні	Вибірка 13-14рр.		Вибірка 14-15рр.		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	35	28,00	21	17,36	2,98 *
Середній	44	35,20	67	55,37	2,67 *
Високий	46	36,80	33	27,27	–
Всього	125	100,00	121	100,00	–

Умовне позначення:

*$p \leq 0,05$.

Додаток М

Таблиця М. 1

Взаємозв'язки між основною методикою Н. Ендлера, Д. Паркера «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» в адаптації Т. Л. Крюкової та методикою А. Маслоу шкала «Спонтанність»

Крюкова	Маслоу		
	високий	середній	низький
високий	0,957*	-0,443	0,529
середній	-0,214	0,986*	0,243
низький	0,757	0,071	0,986*

Умовні позначення:

*$p \leq 0{,}01$

Підрахунок щільності зв'язків визначався за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена – [Електронний ресурс] режим доступу:http://www.psychol-ok.ru/statistics/spearman/

Додаток П

Таблиця П.1

Кількісні показники гендерних відмінностей за рівнями розвитку копінг-стратегії у 13-14 річних та 14-15 річних підлітків

Рівні розвитку копінг-стратегії	Підлітки 13-14р. n=125				Підлітки 14-15р. n=121			
	Дівчата, n=62		Хлопці, n=63		Дівчата, n=61		Хлопці, n=60	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	17	27,42	12	19,05	8	13,11	9	15,00
Середній	20	32,26	26	41,27	33	54,10	35	58,33
Низький	25	40,32	25	39,68	20	32,79	16	26,67
Всього	62	100,00	63	100,00	61	100,00	60	100,00

Додаток Р.1

Психогімнастичні вправи, використані нами під час підготовчої фази психокорекційних занять

Вправа «Презентація» * [48, с. 29], (заняття № 3).

Мета: Розвивати навички самопрезентації та саморозкриття в учасників. Сприяти створенню атмосфери взаємодовіри у групі, позитивному налаштуванню на роботу.

Інструкція:«Незважаючи на те, що ви нібито знаєте один одного, підготуйтеся і представте себе учасникам групи так, щоб підкреслити власну індивідуальність. Зверніть увагу на найхарактерніші для вас особливості (звички, якості, вміння, схильності тощо), які дійсно відрізняють вас від оточуючих і є стрижнем вашої індивідуальності. У вас є п’ять хвилин, щоб підготуватися».

Необхідний час: 10 хвилин.

*Обговорення:*Виконання даної вправи допомагає підліткам розкритись, сприяє підвищенню довіри у групі, відчути унікальність свою та інших учасників.

Вправа «Будинок» [183, с. 256], (заняття № 11).

Мета: Активізувати процеси символічного осмислення та самовираження учасниками власного «Я».

Інструкція: Уявіть та опишіть самого себе у вигляді будинку (2 хв.).

Необхідний час: 10 хвилин.

Обговорення: При аналізі самоописів звертається увага на зміст, форму, момент їх побудови, зручність, комфортність для проживаючих. Здійснюється висновок про глибину знання про себе, прийняття себе, цінність власної особистості для кожного з учасників.

Вправа «Настрій на даний момент» ** (заняття № 9,10).

Мета: Розвивати інтерес до власних почуттів, емоцій. Сприяти саморозкриттю учасників, позитивному налаштуванню на роботу у групі.

Інструкція:«Будь ласка, кожний по черзі займіть позу, яка відображає Ваш настрій у цю хвилину. Уся група по сигналу повторить вашу позу. Потім зобразить свій настрій наступний учасник. І так по колу».

Необхідний час: 10 хвилин.

Обговорення: Після виконання даної вправи виявляється емоційна забарвленість, рухова експресія поведінки. З'ясовується міра самоінтересу, увага до власного емоційного стану учасника.

Вправа «Впізнай, хто» * [52, с. 57], (заняття № 12).

Мета: Активізувати розвиток в учасників самопізнання, самоінтересу. Сприяти саморозкриттю учасників.

*Інструкція:*Напишіть на аркуші паперу декілька рис вашого характеру, про які, на вашу думку, присутні знають, і декілька – про які вони не здогадуються, тому, що ви їх приховуєте. Після цього аркуші підписуються на зворотному боці, збираються і перемішуються. Ведучий по черзі бере кожний аркуш і читає написане. Група шляхом консенсусу вирішує, кому найбільше підходить характеристика. Після цього аркуш перевертається і віддається автору написаного.

Необхідний час: 10 хвилин.

Обговорення: В процесі аналізу виконання вправи юнаки підходять до висновку, що не завжди людина адекватно усвідомлює власні риси.

Вправа «Ім'я» * [206, с. 62], (заняття № 7).

Мета: Стимулювати емоційне розкриття учасників. Активізувати внутрішні ресурси позитивного самоприйняття кожного. Створення теплої позитивної атмосфери у групі.

*Інструкція:*Пригадайте і напишіть, якими іменами Вас називають Ваші рідні, близькі люди, знайомі. Поміркуйте: хто і у яких випадках робить це частіше? Коли від Вас щось вимагають? Коли звертаються із проханням? Коли Вашому співрозмовнику просто приємно Вас бачити або у нього гарний настрій? Які почуття Ви переживаєте в відповідь на ласкаве звертання? Що Вам хочеться сказати в відповідь або зробити? Чи робите Ви це? Чому? Що заважає

або сприяє вираженню теплих почуттів до іншого? Пригадайте і запишіть, кого і коли Ви самі називаєте з ласкою? Що Ви при цьому відчуваєте самі? А як ці люди реагують на Ваше ласкаве звертання?

Необхідний час: 10 хвилин.

Обговорення: Після виконання даної вправи виявляється роль позитивного самоприйняття для позитивної міжособистісної взаємодії з оточуючими. Звертання до самих приємних хвилин життя привертає увагу учасників до створення та підтримки довірливих відносин із значимими іншими.

Вправа **«Все пізнається в порівнянні»*** [134, с.147] (заняття №16).

Мета:розвиток позитивних очікувань, позитивного ставлення до життя.

Інструкція:«Життя прекрасне в усіх його виявах. Отже, якщо не можеш змінити ситуацію, зміни відношення до неї. Все пізнається в порівнянні.

Можливо ви не задоволені своєї зовнішністю? Пригадайте, як страждають люди з вродженими вадами, а дехто з них навпаки приймає себе таким, який він є і радіє життю. То чому б вам – здоровій людині – не радіти.

Можливо ви не можете порозумітися з батьками і вам не подобаються їх вимоги? Згадайте дітей-сиріт у яких не має батьків.

Можливо вам хотілось мати більше грошей і бути багатим? Уявіть собі, як заможні люди тремтять від страху і не висипаються вночі, переживають за свої родини, страждають від головного болю «де заховати гроші?», «як забезпечити охорону дитині?».

Час: 10 хвилин

Обговорення: По колу відповісти на запитання «Що я зрозумів?».

Вправа **«Малювання удвох»** [45] (заняття № 4).

*Мета:*Розширення досвіду налагодження співпраці, розвиток доброзичливості.

Інструкція: Учасники групи у парах, тримаючись удвох за один олівець, без слів малюють і підписують малюнок.

Необхідний час: 15 хвилин.

*Обговорення:*Учні висловлюються, чи легко було без слів домовитися з партнером по співробітництву, як дана робота сприяє розвитку взаєморозуміння.

Вправа **«Зобрази проблему»** [102, с.66] (заняття № 17).

Мета: Виявити коло актуальних проблем учасників групи, посилити процес групової згуртованості, налаштуватись на роботу над наступними завданнями.

Інструкція: Учасники по колу зображують без слів, лише рухами і мімікою, у вигляді пантоміми, свою проблему. Решта, спостерігаючи за ним, висловлює свої припущення щодо символізованої проблеми. Той, хто представляв свою проблему, вислуховує всіх та розповідає, що він намагався зобразити. Проблеми можуть стосуватися усіх сфер життя старшокласників і кожен сам обирає наскільки можливе саморозкриття передгрупою на даний момент.

Необхіднийчас: 15 хвилин.

Обговорення: Вправа сприяє зменшенню напруженості в групі, створенню атмосфери довірливого і відвертого спілкування. Старшокласники виявляють перед іншими свої проблеми, показуючи слабкі сторони, неприємні переживання та отримують підтримку і розуміння від групи.

Вправа**«Подаруй квіточку»**[102, с.72-73] (заняття № 5, 6).

Мета: Формувати вміння переконливо висловлювати свої прагнення, бажання.

Інструкція: Одному із учасників дають квіточку. Вона символізує щось хороше, гарне і бажане для всіх. Ця людина може подарувати цю квітку будь-кому з групи. Всі учасники по черзі формулюють своє прохання і переконують, щоб квіточку отримав саме він. Врешті той, хто має квіточку, обирає одну людину. Віддає квітку і пояснює те, чому саме це робить.

Необхідний час: 15 хвилин.

Обговорення: Учасники висловлюють своє ставлення до даноїситуації, обговорюють як можна висловлювати свої побажання так, щоб їх правильно розуміли, щоб не відмовляли, не ображалися.

Додаток Р.2

Вправи підсумкової частини занять

Вправи цього блоку були взяті з досвіду практичних психологів: [11], [45], [119], [157],[196].

Вправа «Скриня»

Ведучий руками зображує, як він ставить велику скриню і відкриває її. Повідомляє учасникам, що у чарівній скрині лежать різноманітні скарби і подарунки. Кожен по черзі підходить і вибирає для себе подарунок і зображує його невербально, руками. Подарунок відображає те, що учасник отримав під час заняття (новий досвід, почуття, враження, знання; те, що він вважає цінним для себе, важливим). Коли інші відгадали, що це за подарунок, учасник коментує, доповнює слова учасників. Коли всі висловились про свої подарунки, ведучий закриває уявну скриню зі словами, що там ще залишилось багато скарбів для наступних занять.

Вправа «Аплодисменти по колу».

Ведучий: «Ми гарно попрацювали сьогодні, тому мені хочеться запропонувати вам гру, в якій аплодисменти спочатку тихі, потім стають все гучніше і гучніше». Ведучий плескає у долоні, дивлячись на одного з учасників групи, показуючи, що саме йому належать аплодисменти. Потім той учасник обирає іншого, якому вони вже аплодують вдвох. І так до тих пір, поки не обирають останнього, якому вже плескає у долоні уся група.

Вправа «Подяка за приємне заняття».

Ведучий пропонує: «Станьте, будь ласка, у коло. Давайте проведемо процедуру прощання у вигляді церемонії, яка допоможе нам виявити прихильність та щирі почуття один до одного. Перший бажаючий учасник стає у центр кола, до нього підходить інший, потискує йому руку і дякує: «Мої щирі вітання за приємне заняття». Обидва залишаються у центрі кола. До них підходить третій учасник, говорить ті самі слова привітання, потискаючи або першого, або другого учасника за вільну руку. Група у центрі кола

збільшується. Коли до неї приєднається останній учасник, замкніть коло і завершіть церемонію триразовим потисканням і вигуком слова: «Дякуємо!»

Вправа «Подарунок».

Учасники встають у коло. «Зараз ми будемо робити подарунки один одному. Починаючи із ведучого, кожний за допомогою пантоміми зображує буд-який предмет і передає його сусіду , який сидить від нього праворуч».

Вправа «Шерлок Холмс».

Кожен з учасників, сконцентрувавшись, перевтілюється у Шерлока Холмса і намагається виявити найбільш сильні сторони особистості будь-якого учасника (їх кількість кожний обирає сам). Свої міркування і здогадки потрібно писати у своєрідних«Записках» – на аркуші паперу. Після того, як кожний висловився по колу, він дарує свої записи тому, кого вони стосуються.

Вправа «Малювання і подарунок настрою».

Кожен учасник малює настрій, який переважає у нього наприкінці заняття. Після чого відбувається проговорення, що означає його малюнок і висловлюється прохання подарувати власний настрій тому члену групи, якому цей учасник бажає. Учасник, якому пропонують подарувати настрій, або погоджується, або тактовно відмовляє у проханні.

Вправа «Визнання досягнень».

Кожному з учасників ведучий пропонує подумати про те, якими були його досягнення на занятті. Що вийшло найкраще, які труднощі вдалося подолати? Кому вдалося допомогти? Чому навчилися? Який здійснили особистий внесок у власні і загальні результати? Після чого учасникам необхідно написати на аркуші звіт, у якому перелічити власні досягнення, що відбулися на занятті.

Далі звіти перемішуються і кожен витягує за жеребкуванням звіт одного з учасників. Потрібно підготувати урочисту промову на честь тієї людини, чий звіт опинився у руках після жеребкування. У промові необхідно не тільки визнати усі заслуги, про які йдеться у звіті, а і додати щось від себе, оцінити підтримку іншим учасникам і особистий внесок учасника у загальні результати, розкрити його потенційні можливості.

Після цього потрібно намалювати плакат, на якому у словах та образах-символах прославити заслуги героя урочистої промови. Коли плакати готові, починається урочиста церемонія. По черзі адресатам вручають плакати і на їх честь вимовляють урочисті промови.

Вправа «Лист до себе»

Наприкінці заняття ведучий просить учасників подумати і написати лист до себе. Необхідно дати відповіді на такі запитання: яким би кожен із присутніх хотів побачити себе після завершення психокорекційних занять, які зміни він очікує у власній особистості, чого він може досягти, які засоби необхідно використати на шляху до мети. Потім цей лист потрібно заклеїти і зберегти до кінця занять. На останньому занятті слід відкрити його і проаналізувати.

Вправа «Я – хазяїн»

Ведучий: «Яким Ви уявляєте собі хазяїна? Одна з головних рис хазяїна – це впевненість у собі. Хто з Вас впевнений у собі, встаньте! Привітайте того, хто встав першим. Я вірю, що ти – хазяїн, але доведи це іншим. Зроби чи скажи щось, організуй так, щоб усі зрозуміли, що хазяїн тут ти. Тепер, як хазяїн, передай свої повноваження і признач іншого хазяїна («Хазяїном будеш ти!»). Претендент повинен висловитися певним чином, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина впевнена в собі, яка почувається хазяїном у зазначеній ситуації, у цьому приміщенні».

Вправа «Я тебе розумію»

Кожному пропонується серед учасників групи обрати людину, стан і думки якої він зможе відгадати з виразу очей, обличчя, постави тощо. Учасникам дається три хвилини для того, щоб написати про те, що думала людина під час занять, що переживала, як себе поводила.

Вправа «Життєві цілі»

Керівник пропонує учасникам групи продовжити фрази: «Коли я щось планую ….», «Якщо не вдається досягти запланованого, я ...». Відповіді, які найчастіше повторюються, записуються на дошці. Робиться висновок про

особливості планування та коригування діяльності учасників, а також їх наполегливості у досягненні цілей.

Вправа «Нагорода»

Наприкінці заняття ведучий пропонує подумати над тим, за що кожен учасник міг би отримати винагороду (за певні здібності, досягнення, думки тощо). Кожен член групи отримує аркуш паперу, олівці, фломастери, якщо потрібно, журнали (можна вирізати малюнок). і виготувати собі нагороду (грамоту, диплом, медаль)., яку потім будуть вручати інші учасники з оплесками і привітаннями.

Додаток Р.3

Вправи для домашнього завдання з психокорекційноїсистеми засобів формувального експерименту

1. Вправа «Уявлення успіху»

Вправа спрямована на формування позитивних думок і почуттів про самого себе, посилення мотиву досягнення.

2. Вправа«Шлях до мети»

Вправа допомагає побудові оптимістичного настрою для досягнення успіху, формує образ результату та позитивні очікування.

3. Вправа «Слова-самоописи»

Вправа спрямована на формування позитивних думок і почуттів про самого себе, розвиток власної уяви про себе і про інших людей, усвідомленню власних способів поведінки.

4. Вправа «Вдячність собі»

Вправа спрямовується на розвиток аутосимпатії, самоприйняття, самоцінності.

5. Вправа «Самопізнання»

Вправа дає змогу краще пізнати себе. Усвідомити цінність власної особистості для себе і для інших.

6.Вправа «Вибір»

Стимулює підлітків звертатись до конструктивних способів подолання труднощів.

7.Вправа «Творчий підхід»

Спрямована на застосування нових способів у вирішенні життєвих проблем.

Додаток Р.4

І блок. Вправи, спрямовані на розвиток мотивації досягнення як особистісної детермінанти впевненості у собі.

Вправа **«Нове ім'я»** [63, с. 304−305] *(заняття №3).

Мета: Посилити мотив досягнення у підлітків.

Інструкція: Учасникам ЕГ пропонується вигадати собі нове ім'я, додаючи до свого власного імені епітети, які б могли викликати позитивні образи, стимулювати до успіху в ситуації досягнення.

Наприклад: «Активна Ірина», «Наполегливий Роман», «Успішна Катерина».

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: Звертається увага підлітків на те, чому саме таке ім'я вони вибрали, і чому саме воно стимулює їх до успіху.

Вправа **«Активізуй уяву»** [63, с. 302] *(заняття №4).

Мета: Розвивати мотив досягнення успіху та віру в себе.

Інструкція: Пропонується підліткамуявіть, що вони досягли своєї життєво важливої мети, успіху, слава, благополуччя. Необхідно описати себе в цій ситуації, а саме: як всього досягли, як долали перешкоди.

Необхідний час: 30 хвилин.

Обговорення: Звертається увага на те, яким чином учасники уявляють власний успіх і шляхи його досягнення (власні зусилля, здібності чи допомога інших, вдала ситуація). Результатом вправи є переживання впевненості і переконаності в досягненні мети.

Вправа **«Талісман»** [123, с. 197] *(заняття №4).

Мета: Закріпити прагнення до успіху, посилити впевненості у собі підлітків.

Інструкція: Ведучий зазначає, що учасникам ЕГ надається можливість створити талісман щастя, успіху, мудрості, цілеспрямованості. Він буде символізувати все необхідне, щоб відчути себе успішною, щасливою людиною. Коли ваш талісман буде готовий, подаруйте його комусь із учасників.

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: Підлітки розповідають, які цілі, думки, риси характеру символізує їх талісман. Ведучий підсумовує сказане, звертає увагу на спільне у висловлюваннях учасників – прагнення бути успішними завдяки власним якостям, знанням і наполегливості.

Вправа **«Аплодисменти»**[116, с. 87] * (заняття №5).

Мета: Розвивати активність підлітків у реалізації своїх прагнень і переживати впевненість у собі.

Інструкція: Учасникам ЕГ необхідно уявити, що отримали нагороду за якесь своє досягнення і треба виголосити коротку промову.

Кожен учасник виходить у центр кола і озвучує свій виступ. Інші– йому голосно і емоційно аплодують.

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: З'ясовується, які свої досягнення зараз і в майбутньому будуть цінні для учасників. За які з цих досягнень вони дали б собі нагороду, а за які іншим. Підліток відчуває себе переможцем, людиною, що досягла успіху, отримала визнання.

ІІ блок. Вправи, спрямовані на розвиток емоційної автономності підлітків як особистісної детермінанти впевненості у собі.

Вправа **«Складно догодити усім»** [60, с. 254] (заняття №7).

Мета: Актуалізувати переживання незалежності власних думок, дій.

Інструкція: Ведучий зачитує притчу: «У жаркий літній день йшов батько із сином та віслюком. Батько сидів на віслюкові, а син вів його. «Бідна дитина, – сказав перехожий, – його короткі ніжки намагаються не відстати від віслюка. Як може цей чоловік сидіти на віслюкові, невже він не бачить, як втомився хлопчик?». Батько сприйнявши нарікання близько до серця, зліз з віслюка і посадив на нього хлопчика. Проте через деякий час, вже інший перехожий голосно сказав: «Який сором! Син сидить, як султан, в той час, як його бідний старий батько йде пішки».

Це зауваження засоромило хлопчика і він попрохав батька сісти з ним на віслюка. «Ви коли-небудь бачили таке? – сказала вкрита чадрою жінка, – така жорстокість до тварини. Спина бідного віслюка прогинається, а його господар з сином розсілись, як на тахті. Бідне створіння!». Батько із сином злізли із віслюка і пішли далі пішки. Але через деякий час черговий перехожий почав насміхатись над ними: «Навіщо ви двоє ведете свого віслюка, коли він не везе жодного з вас і немає з нього ніякої користі?».

Тоді батько сказав сину: «Щоб ми не робили, завжди хтось не погоджується з цим. Я думаю, ми повинні самі вирішувати, що вважаємо правильним».

Необхідний час: 15 хвилин

Обговорення: Усвідомлення підлітками того, як важливо відчувати себе незалежним від оцінок інших, мати власні критерії оцінювання себе та ситуації.

Вправа **«Повторювання рухів»** [60, с. 256] (заняття №9).

Мета: Усвідомити можливості конструктивно впливати на інших відповідно до власних потреб, що посилює почуття автономності.

Інструкція: Ведучий пропонує таке: «Зараз я почну робити певні рухи. Ви повинні повторювати за мною. В будь-який момент кожен із вас може сказати «Я!» і запропонувати свій рух, який ми всі будемо повторювати до тих пір, поки хтось ще не запропонує свої рухи».

Необхідний час: 25 хвилин

Обговорення: Після виконання вправи учасники висловлюють свої почуття, хто і чому змінював рухи; чи є ті, хто не змінював рухи групи, навіть якщо вони не були йому приємні?

Вправа **«Джерело незалежності»** [95, с. 306] * (заняття №10).

Мета: виявити уявлення учасників про свободу, незалежність їх емоційної сфери, актуалізувати переживання джерела незалежності в собі.

Інструкція: Підліткам пропонується висловити своє розуміння понять «свобода», «незалежність», «автономність» і відповісти на питання: «Що робить людину вільною?», «Що впливає на переживання вами своєї свободи?».

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: Зосереджується увага на незалежності емоційного стану учасників від настроїв, оцінок оточуючих. Зазначається важливість переживання конструктивної автономності, яка забезпечується власними зусиллями.

ІІІ блок. Вправи, спрямовані на розвиток рефлексивності як когнітивної особистісної детермінанти впевненості у собі підлітків

Вправа **«Асоціація на самого себе»*** [102, с. 65] (заняття № 11).

*Мета:*Спрямувати активність учасників експериментальної групи на виявлення, осмислення змін особистісно значущих якостей свого «Я».

Інструкція: Підліткам пропонується назвати своє ім'я і дати дві асоціації на самого себе: перша – «Який я є зараз»; друга – «Яким я був рік тому». Асоціювати себе можна з явищами природи – погодою, порою року, часом доби, кольором веселки, з тваринами, рослинами тощо.

Необхідний час: 10 хвилин.

Обговорення: Ця вправа визначає наявність чи відсутність особистісних змін (на думку самих досліджуваних), які відбулися впродовж останнього року, що сприяє розвитку ретроспективної рефлексії.

Вправа **«Фігурка»** [199, с. 375]*. (Заняття №12).

Мета: Розвивати підліткам глибше розумінню себе, виявляючи мало усвідомлені психічні явища, які впливають на актуальну рефлексію.

Інструкція: Ведучий завчасно приносить на заняття різноманітні речі (фігурки тварин, рослин, іграшки тощо)., які розставляє в приміщенні. Учасникам дається час оглянути приміщення і вибрати свою «фігурку». Завдання полягає в тому, щоб розповісти про обраний предмет від свого імені.

Необхідний час: 30 хвилин.

Обговорення: Підсумовуючи роботу, ведучий звертає увагу учасників на те, що усвідомлення дає можливість дізнались про себе нового(приємного і не дуже приємного).

Вправа **«Метелик»** [13, с. 111] (заняття № 13).

Мета: Сприяти переосмисленню підлітками минулих негативних переживань, подій, усвідомити свої можливості в сьогоденні.

Інструкція: Пропонується учасникам ЕГ уявити гусінь. Вона починає вити кокон. Ви опиняєтеся всередині його. Кокон розкривається, ви відчуваєте приплив життєвих сил. Кокон спадає − і ви перетворюєтеся на чудового різнокольорового метелика. Ви усвідомлюєте, що ваші можливості безмежно розширилися: ви здатні літати.

Необхідний час: 10 хвилин.

Обговорення: Підлітки порівняють процес перетворення гусені в метелика з процесом розвитку дитини, перетворення її в особистість. Усвідомлюють необхідність стадії кокону (залежності від батьків, потреби в їх турботі, захисті), та можливості подальшого змінювання.

Вправа **«Малюнок «Я»*** [113, с. 127] (заняття №14).

Мета: Розвивати інтра– та інтерпсихічну рефлексію у підлітків.

Інструкція: Пропонується зобразити свої уявлення про себе на малюнку 1: «Я», та уявлення інших про себе на малюнку 2: «Я – очима інших». Коли малюнки готові, ведучий перемішує окремо малюнки 1 і малюнки 2 всіх учасників.

Бажаючі роблять спробу знайти пари малюнків, що належать одному й тому ж учаснику. При цьому коментують, на основі яких ознак поєднують малюнки. Далі учасники намагаються відгадати, чиї це малюнки.

Необхідний час: 30 хвилин.

Обговорення: Звертається увага на схожість і різницю зображуваного в парах малюнків. Додатково ведучий може запропонувати бажаючим розповісти про свої малюнки та запитати в групи, як співвідноситься їх думки з власним баченням себе «зі сторони».

IV блок. Вправи, спрямовані на розвиток конструктивної копінг-стратегії як особистісної детермінанти впевненості у собі в підлітків.

Вправа **«Подолання труднощів»** [244, с. 96] (заняття № 15).

Мета: Розвиток здатності до конструктивного подолання в підлітків.

Інструкція: Перевернутий стілець, на якому стоїть картонна коробка символізує «перешкоду». На підлозі накреслюється вузька стежинка, на якій знаходиться ця перепона. Члени групи по черзі зображають, як вони наближаються до «перешкоди» і переборюють життєві труднощі.

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: Підлітки аналізують різні підходи до подолання труднощів, описують свої почуття в процесі виконання вправи. Виявляють своє ставлення і переживання в складних ситуаціях.

Вправа «**Стресові ситуації**» [106, с. 231] (заняття №16).

Мета: Активізувати в учасників експериментальної групи осмислення стресогенних ситуацій та розширити уявлення про техніки їх подолання.

Інструкція: Зробіть розподіл на групи по троє. Кожна група має згадати стресові ситуації, які трапляються у житті та записати їх на папері. Коли список готовий, необхідно перечитати його та дати відповідь на такі запитання. Які саме стресові ситуації стосуються навчальної діяльності, стосунків з однолітками, батьками? Чи можливо на них вплинути? Які типові проблеми спілкування? Що можна зробити з метою їх мінімізації?

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: Шляхом усвідомлення різноманітних життєвих ситуацій, які викликають стрес та обговорення у групі відповідних копінг-стратегій, учасники навчаються конструктивному подоланню труднощів.

Вправа **«Лист друга»** [206, с. 131] (заняття №18).

Мета: Сприяти розвитку конструктивної копінг-стратегії у підлітків шляхом пошуку внутрішніх ресурсів у собі, посилення віри в себе.

Інструкція: Ведучий зачитує завдання: «Уявіть, що ви знайшли лист, в якому ваш друг розповідає про вас і описує ваші риси характеру, здібності, вміння, які допомагають вам долати складні життєві ситуації. Будь-ласка,

занотуйте, що було в цьому листі». Після виконання завдання група ділиться на підгрупи по три чоловіка, зачитують листи, обмінюються враженнями.

Необхідний час: 35 хвилин.

Обговорення: Учасники висловлюються про те, які риси їх характеру допомагають їм в тих чи інших ситуаціях і які риси слід розвивати.

Додаток Р.5

Вправи для заключних занять (заняття 19, 20).

Вистава **«Зустріч через десять років»** [86, с. 132].

Мета: Підбиття підсумків, комплексна рефлексія результатів психокорекційної роботи.

Інструкція: Учасники групи розробляють сценарій і здійснюють постановку спектаклю «Зустріч через десять років», у якому демонструють усі набуті в ході роботи знання й уміння.

*Необхідний час:*1 година.

Обговорення: Внаслідок інформування, виконання вправ, спрямованих на відпрацювання умінь, обговорення, самоаналізу, учасники осмислюють що змінилось в їх прагненнях, відношенні до себе, своїх почуттів, поведінки.

Вправа **«Подарунки»** [113, с.109]

Мета: Усвідомити як змінились взаємовідносини з учасниками за час роботи в групі.

Інструкція: Члени групи готують невеликі записки з назвами тих речей, якіб хотілось подарувати іншим учасникам. Ведучий оголошує, що розпочато збір подарунків для одного з учасників, і усі передають йому свої «подарунки». Коли зібрані подарунки для всіх, вони роздаються. Учасники вивчають зміст записок.

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: Підлітки обмінюються враженнями, озвучують, що було для них очікуване, а що здивувало. Виконання вправи дає можливість виразити своє ставлення до інших і дізнатись їх ставлення до себе.

Вправа **«Упорядкування саду»** [63, с. 325]

Мета: Допомогти учасникам у метафоричній формі усвідомити, що результати їх діяльності залежать від власних зусиль, є наслідком власних роздумів над методами роботи, пошуком нових шляхів досягнення бажаного.

Інструкція: Уявіть собі, що ваше життя – це занедбаний сад, у якому ви прагнете навести лад. Ви хочете відновити його, оживити старі кущі, дерева.

Деякі рослини так розрослися, що не видно землі та стежки. Уявіть, що ви розпочали з певної частини саду, підрізаєте гілки, пересаджуєте дерева, поливаєте їх. Ви прагнете, щоб все росло, розквітало, приносило плоди.

Ви намагаєтесь провести і впорядкувати стежки до окремих ділянок, прагнете надати саду естетичного, гармонійного вигляду. Ви робите все, щоб дерева, кущі та квіти узгоджувалися між собою, утворювали прекрасний рослинний ансамбль.

Вам подобається ваш сад? Затишно в ньому? Таким чином ви можете владнати, упорядкувати й ваші справи в реальному житті.

Необхідний час: 20 хвилин.

Обговорення: У процесі аналізу виконання вправи обговорюють, як робота в групі допоможе «впорядкувати сад» учасників.

Вправа **«Зміни моєї впевненості у собі» ****

Мета: Відобразити динаміку змін, що відбулися усередині особистісних детермінант впевненості у собі.

Необхідні матеріали. Олівці, аркуші білого паперу.

Інструкція. Символічно зобразіть ваші мотивацію досягнення, автономність, рефлексивність, копінг-стратегію до і після занять у тренінговій групі. Використовуйте образи предметів чи явищ, які найбільше відображують суть вказаних психологічних феноменів до і після зміни.

Необхідний час: 30 хвилин.

Обговорення: Підлітки аналізують власні символічні зображення, повідомляють про почуття та думки, які виникли у них під час виконання вправи. Уточнюються і упорядковуються набутий досвід у становленні особистісних детермінант впевненості у собі під час роботи у групі і їх важливість для гармонійного розвитку особистості. Аналізуються перспективи подальшої роботи у вищезазначеному напрямку.

Вправа «Валіза в дорогу» [123, с. 262].

Мета: Аналіз та усвідомлення отриманого досвіду за період участі в соціально-психологічному тренінгу.

Інструкція: Уявіть собі, що ви збираєтесь в дорогу після продуктивної, насиченої подорожі. Заповніть вашу валізу побажаннями, думками, вашими враженнями, які залишилися після наших групових занять. Потім обміняйтеся листочками. У кожного залишиться на згадку валіза, заповнена іншими учасниками групи.

Обговорення: Аналіз виконання вправи допомагає усвідомити, як під час роботи в групі змінювалось ставлення до себе та інших, закріпити отриманий позитивний досвід.

Додаток Р.6

Методика «Незакінчені речення”

Перед Вами 40 речень, які необхідно дописати. Прочитайте їх уважно і напишіть продовження, яке б висловлювало Ваші думки, переживання, вчинки. Пишіть перше, що спадає на думку.

1. Успіх у житті залежить від ...
2. Власні недоліки я ...
3. Вважаю, я достатньо здібний у...
4. Якщо усі проти мене, то ...
5. Все, що трапляється у моєму житті, …
6. Навряд чи знайдуться люди, …
7. Я себе поважаю за …
8. Мої друзі вважають мене …
9. У складних життєвих обставинах я покладаюсь ...
10. Я отримую задоволення від ...
11. Коли проблеми виникають неочікувано, ...
12. Якщо виникає стресова ситуація, **...**
13. Я приймаю критику на свою адресу, коли …
14. На цей час я успішний у ...
15. Якщо я докладу зусиль, …
16. Коли мені роблять комплімент, ...
17. Я вважаю, що більшість людей ставляться до мене ...
18. Коли хтось висловлює протилежну думку, я ...
19. Я довго переживаю, коли ...
20. Якщо мені потрібно іти у незнайому компанію ...
21. Я впевнений у ...
22. Мені легко потоваришувати з ...
23. Я добре вмію …
24. Я хочу навчитися …
25. Коли я щось планую, ...

26. Якщо я не спроможний досягти своєї мети, …

27.Найлегше мені вдається …

28. Моє найбільше досягнення …

29.Я знаю, що зараз у мене…

30. Я прагну, що незабаром я…

31. Якби можна було, то я…

32.Мої неприємності пов’язані…

33. Я хвилююсь, коли думаю…

34. Мій настрій залежить…

35. Добре, коли…

36. Раніше я…

37. Інші мене бачать…

38. Через 10 років я…

39. Добре, що я…

40. Найважливіше для мене…

Додаток С

Таблиця С.1

Порівняльний аналіз складових компонентів впевненості у собі в експериментальній та контрольній групі до проведення формувального експерименту

N=60

Складові впевненості у собі	Рівні	КГ		ЕГ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Самоствердження	Високий	8	26,67	7	23,33	-
	Середній	10	33,33	11	36,67	-
	Низький	12	40,00	12	40,00	-
Аутосимпатія	Високий	8	26,67	10	33,33	-
	Середній	10	33,33	9	30,00	-
	Низький	12	40,00	11	36,67	-
Саморозуміння	Високий	12	40,00	11	36,67	-
	Середній	12	40,00	12	40,00	-
	Низький	6	20,00	7	23,33	-
Спонтанність	Високий	7	23,33	7	23,33	-
	Середній	12	40,00	11	36,67	-
	Низький	11	36,67	12	40,00	-

Таблиця С.2

Порівняльний аналіз складових компонентів впевненості у собі в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту

N=30

Компоненти впевненості у собі	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		t
		абс.	%	абс.	%	
Мотиваційний (Самоствердження).	Високий	7	23,33	17	56,67	2,82*
	Середній	11	36,67	5	16,67	2,3*
	Низький	12	40,00	8	26,66	–
Емоційний (Аутосимпатія).	Високий	10	33,33	17	56,67	2,56*
	Середній	9	30,00	6	20,00	–
	Низький	11	36,67	7	23,33	–
Когнітивний (Саморозуміння).	Високий	11	36,67	19	63,33	3,08*
	Середній	12	40,00	6	20,00	2,24*
	Низький	7	23,33	5	16,66	–
Поведінковий (Спонтанність).	Високий	7	23,33	15	50,00	2,89*
	Середній	11	36,67	8	26,67	–
	Низький	12	40,00	7	23,33	–

Умовне позначення:

*$p \leq 0,05$.

Таблиця С.3

Порівняльний аналіз складових компонентів впевненості у собі в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту

N=30

Складові впевненості у собі	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Самоствердження	Високий	8	26,67	9	30,00	-
	Середній	10	33,33	9	30,00	-
	Низький	12	40,00	12	40,00	-
Аутосимпатія	Високий	8	26,67	7	23,33	-
	Середній	10	33,33	12	40,00	-
	Низький	12	40,00	11	36,67	-
Саморозуміння	Високий	12	40,00	11	36,67	-
	Середній	12	40,00	14	46,67	-
	Низький	6	20,00	5	16,67	-
Спонтанність	Високий	7	23,33	7	23,33	-
	Середній	12	40,00	12	40,00	-
	Низький	11	36,67	11	36,67	-

Таблиця С.4

Порівняльний аналіз складових компонентів впевненості у собі в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту

N=60

Складові впевненості у собі	Рівні	КГ		ЕГ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Самоствердження	Високий	9	30,00	17	56,67	2,89*
	Середній	9	30,00	5	16,67	–
	Низький	12	40,00	8	26,66	–
Аутосимпатія	Високий	7	23,33	17	56,67	4,75***
	Середній	12	40,00	6	20,00	2,74*
	Низький	11	36,67	7	23,33	–
Саморозуміння	Високий	11	36,67	19	63,33	3,08*
	Середній	14	46,67	6	20,00	3,15*
	Низький	5	16,67	5	16,67	–
Спонтанність	Високий	7	23,33	15	50,00	2,89*
	Середній	12	40,00	8	26,67	–
	Низький	11	36,67	7	23,33	–

Умовні позначення:

1. *$p \leq 0,05$;
2. **$p \leq 0,01$;
3. ***$p \leq 0,001$

Додаток Т

Таблиця Т.1

Порівняльний аналіз рівнів виявів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в експериментальній і контрольній групах до проведення формувального експерименту

N=60

Особистісні детермінанти	Рівні	КГ		ЕГ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Мотивація досягнення	Високий	6	20,00	8	26,67	–
	Середній	11	36,67	12	40,00	–
	Низький	13	43,33	10	33,33	–
Автономність	Високий	7	23,33	8	26,67	–
	Середній	12	40,00	12	40,00	–
	Низький	11	36,67	10	33,33	–
Рефлексивність	Високий	8	26,67	10	33,33	–
	Середній	12	40,00	9	30,00	–
	Низький	10	33,33	11	36,67	–
Копінг-стратегія	Високий	8	26,66	9	30,00	–
	Середній	11	36,67	10	33,33	–
	Низький	11	36,67	11	36,67	–

Таблиця Т.2

Порівняльний аналіз рівнів виявів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту

N=30

Особистісні детермінанти	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Мотивація досягнення	Високий	8	26,67	15	50,00	3,81**
	Середній	12	40,00	10	33,33	–
	Низький	10	33,33	5	16,67	2,25*
Автономність	Високий	8	26,67	16	53,33	3,40**
	Середній	12	40,00	6	20,00	2,24*
	Низький	10	33,33	8	26,67	–
Рефлексивність	Високий	10	33,33	18	60,00	3,15*
	Середній	9	30,00	6	20,00	2,24*
	Низький	11	36,67	6	20,00	2,70*
Копінг-стратегія	Високий	9	30,00	16	53,33	3,81**
	Середній	10	33,33	8	26,67	–
	Низький	11	36,67	6	20,00	2,70*

Умовні позначення:

1. *$p \leq 0,05$;
2. **$p \leq 0,01$.

Таблиця Т.3

Порівняльний аналіз виявів рівнів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту

N=30

Особистісні детермінанти	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Мотивація досягнення	Високий	6	20,00	9	30,00	–
	Середній	11	36,67	12	40,00	–
	Низький	13	43,33	9	30,00	–
Автономність	Високий	7	23,33	8	26,66	–
	Середній	12	40,00	11	36,67	–
	Низький	11	36,67	11	36,67	–
Рефлексивність	Високий	8	26,67	7	23,34	–
	Середній	12	40,00	13	43,33	–
	Низький	10	33,33	10	33,33	–
Копінг-стратегія	Високий	8	26,66	11	36,67	–
	Середній	11	36,67	10	33,33	–
	Низький	11	36,67	9	30,00	–

Таблиця Т.4

Порівняльний аналіз виявів рівнів особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в експериментальній та контрольній групах після проведення формувального експерименту

N=60

Особистісні детермінанти	Рівні	КГ		ЕГ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Мотивація досягнення	Високий	9	30,00	15	50,00	2,45*
	Середній	12	40,00	10	33,33	–
	Низький	9	30,00	5	16,67	2,40*
Автономність	Високий	8	26,66	16	53,33	3,40**
	Середній	11	36,67	6	20,00	–
	Низький	11	36,67	8	26,67	–
Рефлексивність	Високий	7	23,34	18	60,00	4,56***
	Середній	13	43,33	6	20,00	3,81**
	Низький	10	33,33	6	20,00	–
Копінг-стратегія	Високий	11	36,67	16	53,33	2,25*
	Середній	10	33,33	8	26,67	–
	Низький	9	30,00	6	20,00	2,24*

Умовні позначення:

1. *$p \leq 0,05$;
2. **$p \leq 0,01$;
3. ***$p \leq 0,001$