

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**Новик Людмила Миколаївна**

УДК 159.922.8:159.923.2

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ В  
ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

**Науковий керівник:**  
доктор психологічних наук, професор  
**Ставицька Світлана Олексіївна**

**Київ – 2015**

## ЗМІСТ

|   |            |
|---|------------|
| <b>ВСТУП .....</b>  | <b>3</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....</b>   | <b>9</b>   |
| 1. 1. Теоретичний аналіз феномена розвитку суб'єктності особистості .....   | 9          |
| 1. 2. Наукові підходи до вивчення розвитку суб'єктності особистості юнацького віку .....  | 26         |
| 1. 3. Основні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці.....   | 36         |
| Висновки до 1 розділу .....   | 59         |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....</b>  | <b>63</b>  |
| 2. 1. Методичні підходи до вивчення проблеми психологічних чинників розвитку суб'єктності .....   | 63         |
| 2. 2. Провідні психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці..  | 77         |
| 2. 3. Ієрархія психологічних чинників розвитку суб'єктності юнаків і дівчат..   | 111        |
| Висновки до 2 розділу.....  | 120        |
| <b>РОЗДІЛ 3. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПОТЕНЦІАЛУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....</b>  | <b>125</b> |
| 3. 1. Теоретичне обґрунтування комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці .....  | 125        |
| 3. 2. Змістові й організаційні аспекти психологічного тренінгу та психолого-педагогічні рекомендації з актуалізації потенціалу суб'єктності особистості юнацького віку..... | 131        |
| 3. 3. Динаміка психологічних чинників розвитку суб'єктності юнацтва.....  | 147        |
| Висновки до 3 розділу.....  | 165        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>  | <b>172</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>   | <b>177</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>   | <b>210</b> |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Трансформації, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, впливають на становлення й розвиток свідомості, самосвідомості, а також суб'єктності молоді людини. Розбудова демократичного суспільства в Україні ставить вимоги до розвитку ініціативної, відповідальної, самостійної особистості, здатної до активного перетворення себе та довкілля. Ці завдання безпосередньо пов'язані з розвитком у молоді суб'єктності як складної системно-інтегративної властивості особистості, яка робить її автономною у своїх життєвих проявах та є результатом освоєння соціального досвіду.

Проблема суб'єктності була предметом вивчення в зарубіжних теоріях, де розвиток суб'єктності особистості загалом та в юнацькому віці зокрема розглядається як пов'язаний з ідентифікацією та інтеріоризацією батьківського авторитету (З. Фрейд); набуттям особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності (Г. Крайг, Ф. Райс); самоідентичністю (Е. Еріксон); саморегуляцією, самоконтролем та самоефективністю (А. Бандура); незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки (Дж. Хілл); самовираженням та самоздійсненням (Р. Хевігхерст); розвитком когнітивних процесів (Ж. Піаже); внутрішніми силами особистості, її здатністю цілеспрямовано осмислювати теперішнє, що включає в себе й майбутнє, і минуле (Ф. Перлз); розвитком «Самості» і становленням «Я-концепції» (К. Роджерс).

У радянській та вітчизняній психології розвиток суб'єктності особистості розглядається у зв'язку з процесом привласнення цінностей, зразків поведінки, які формують полісуб'єкта розвитку (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Давидов); активністю, що є основою розвитку особистості в якості суб'єкта (Л. І. Божович); ідеєю саморозвитку як вільного спричинення, яка розкриває «Я» людини за рахунок осмислення чотирьох його граней (ідеальне, іманентне, трансцендентне, трансфінітне (А. В. Петровський); континуальною

суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В. О. Татенко); зі здатністю не тільки відображати світ, а й творити його, виступати чинником змін у ньому й у собі (В. А. Чернобривкіна); з полісуб'єктною взаємодією, спрямованою на перебудову себе і світу (Ю. В. Лановенко); з екофасилітативним підходом до процесів реконструкції можливостей людини в умовах системних переходів і змін (П. В. Лушин); психологічними механізми зародження й здійснення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (С. Д. Максименко).

Ряд публікацій безпосередньо присвячені дослідженню розвитку суб'єктності в підлітковому та юнацькому віці, де предметом вивчення дослідників є суб'єктність учбової і професійної діяльності та самовизначення (І. С. Булах, Л. А. Головей, Л. В. Долинська, В. Т. Кудрявцев, М. О. Щукіна); процес відкриття межі між реальною та ідеальною формою дорослості, що носить авторський характер (Д. Б. Ельконін).

Є дослідження, присвячені вивченню окремих психологічних чинників розвитку суб'єктності: цілепокладання (А. С. Мельничук, Ю. М. Швалб); самопізнання та саморозуміння (Л. В. Меньшикова, Т. А. Ольхова, Н. І. Протасова); самоставлення (С. В. Пантілєєв, В. В. Столін), самоповаги (І. С. Кон, О. Г. Спіркін, І. І. Чеснокова), самооцінки та рівня домагань (Л. В. Божович, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, І. С. Кон, Г. І. Меднікова) як компоненти самосвідомості; самоповаги як компонента людського самоздійснення, життєтворчості, прагнення до самовираження (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Т. М. Титаренко); самоцінності особистості (Л. Є. Просандєєва); особистісної автономії як результату освоєння соціального досвіду (І. Д. Бех).

Утім системного дослідження чинників розвитку суб'єктності не проводилося, тоді як їх виявлення й врахування в організації життєдіяльності молоді сприятиме актуалізації особистісної активності юнацтва щодо реалізації власного суб'єктного потенціалу. Таким чином, соціальна значущість проблеми

та її недостатнє вивчення в психологічній літературі обумовили вибір теми нашого дослідження: *«Психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти» й затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 30 березня 2007 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 3 від 28 квітня 2009 р.).

**Мета дослідження:** здійснити теоретичне та емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці; розробити та впровадити комплексну програму розвитку суб'єктності юнаків і дівчат.

Відповідно до мети в основу дисертаційного дослідження покладено *припущення* про те, що розвиток суб'єктності особистості юнацького віку детермінований психологічними чинниками (афективними, когнітивними, мотиваційними, конативними), актуалізація яких активними соціально-психологічними методами навчання сприятиме підвищенню ефективності цього процесу.

**Завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічних чинників розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.
2. Емпірично виявити провідні психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці.
3. Визначити критерії, показники та рівні розвитку суб'єктності в юнацькому віці.
4. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.

**Об'єкт дослідження:** розвиток суб'єктності особистості юнацького віку.

**Предмет дослідження:** психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* - спостереження, індивідуальні та групові бесіди, тестування, констатувальний та формувальний експерименти; *методи статистичного аналізу* - U-критерій Манна-Уїтні, факторний аналіз, t - критерій Стьюдента, методи комп'ютерної обробки експериментальних даних (програма SPSS 18). Для досягнення поставлених цілей дослідження застосовано комплекс психодіагностичних методик: тест 20-ти висловлювань (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда), тест «Смисложиттєві орієнтації» (Д. О. Леонт'єв), тест «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика самоставлення (МИС) (С. Р. Пантелєєв), «Визначення загальної самооцінки» за процедурою тестування (Г. М. Казанцева), методика «Шкала для вимірювання рівня самоповаги» (М. Розенберг), методика «Діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні» (М. Снайдер), методика «Діагностика реалізації потреб в саморозвитку» (Н. Р. Молочнікова), методика «Тактика поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас), опитувальника «Особистісної автономії для підлітків і юнаків» (авт. М. Нум, адапт. і стандарт. І. В. Корчікової).

**Експериментальна база дослідження.** Чернігівський державний інституту економіки і управління, Чернігівський національний технологічний університет, Чернігівський національний педагогічний університет. Дослідження проводилось зі студентами 1-х та 3-х курсів упродовж (2006-2014р.). Остаточна вибірка склала 200 респондентів: 102 дівчини і 98 хлопців.

**Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що вперше:**

- здійснено системне теоретико-експериментальне дослідження психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці; обґрунтовано критерії

(диспозиційність, самопотенціювання, атрибутивність) та механізми (самопізнання, самовизначення, саморегуляція, саморозвиток) розвитку суб'єктності особистості юнацького віку; емпірично визначено провідні психологічні чинники, які впливають на розвиток суб'єктності в юнацькому віці й забезпечують його позитивну динаміку: *афективні* (самооцінка, самоствалення, самоповага); *когнітивні* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); *мотиваційні* (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації); *конативні* (самоконтроль, самоуправління, автономність), а також кількісні показники та змістові характеристики рівнів (низький, середній, високий) розвитку суб'єктності юнацтва за визначеними чинниками; обґрунтована й розроблена модель та комплексна програма актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці;

- *уточнено і поглиблено* систему знань про сутність, зміст та особливості розвитку суб'єктності особистості юнацького віку;

- *набули подальшого розвитку* наукові положення про форми й методи актуалізації суб'єктного потенціалу юнацтва.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що апробований пакет психодіагностичних методик для визначення психологічних чинників впливу на розвиток суб'єктності в юнацькому віці, а також авторська *«Програма актуалізації потенціалу суб'єктності в юнацькому віці»* та розроблені за результатами теоретичного й експериментального дослідження *психолого-педагогічні рекомендації* щодо розвитку суб'єктності особистості юнацького віку можуть бути використані викладачами, психологами, соціальними педагогами психологічних служб різних закладів освіти та вищих навчальних закладів для їх практичної роботи з юнаками й дівчатами з метою актуалізації їх суб'єктного потенціалу. Матеріали дослідження можуть бути використані для лекційних курсів з таких дисциплін, як *«Конфліктологія», «Психологія розвитку та вікова психологія»*.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Результати дослідження оприлюднені на *10 Міжнародних науково-практичних конференціях, 3 Всеукраїнських науково-практичних конференціях*, а також звітних наукових конференціях викладачів Чернігівського державного інституту економіки і управління (2006-2014р.р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2008-2014 рр.); на засіданнях кафедри соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2012-2015 рр.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Чернігівського державного інституту економіки і управління - кафедра «Соціальної роботи» (Довідка № 302-04/283 від 08.05.2012 р.), (Довідка № 302-04/737 від 20.12.2013 р.) та кафедра «Обліку і аудиту» (Довідка № 302-04/259 від 25.04.2012 р.), (Довідка № 302-04/736 від 19.12.2013 р.); Чернігівського національного технологічного університету - кафедра «Соціальних наук і технологій» (Довідка № 903/04-986 від 25.03.2015 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка - кафедра «Соціальної педагогіки» (Довідка №13 від 06.05.2015).

**Публікації.** Зміст та результати дисертаційної роботи відображено у 24 публікаціях автора з них: у 6-ти одноосібних статтях у вітчизняних фахових виданнях; 1-й статті в зарубіжному виданні, 17-ти матеріалах науково-практичних конференцій.

**Структура дисертації** зумовлена логікою дослідження й складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, списку використаних джерел (316 найменувань, із них 5 іноземними мовами) та 10 додатків (на 78 сторінках). Основний зміст дисертації викладено на 176 сторінках. Робота містить 23 таблиці та 8 рисунків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 286 сторінок.



**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**  
**ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

**1. 1. Теоретичний аналіз феномена розвитку суб'єктності особистості**

Вивченням проблеми розвитку суб'єктності особистості займаються вчені різних наукових напрямів: філософії, психології, соціології, педагогіки. Тому ми можемо стверджувати, що існує комплексний підхід до її розв'язання. Звернення науковців до розгляду проблеми суб'єктного підходу щодо аналізу різноманітних явищ особистісно-індивідуального становлення й розвитку викликано як суспільною необхідністю, так і спрямованістю особистості на саморозвиток. Розробка теоретико-методологічних концепцій на філософському та теоретико-практичному рівнях зробили можливим обґрунтування нового перспективного напрямку в психології, який представлений дослідженнями таких вчених як, (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, А. В. Брушлинський, О. М. Волкова, А. О. Деркач, С. І. Дьяков; З. С. Карпенко, О. О. Конопкін, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, В. А. Петровський, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), і може розглядатися як «суб'єктна психологія» [19; 20; 25-27; 31-35; 43-47; 63; 64; 80; 81; 83-85; 109-111; 123-126; 142-144; 151-156; 197-200; 263-265; 267-269].

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема суб'єктності розкривається через різні аспекти: пізнавальної активності й життєдіяльності особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Ф. Ломов) [1-6; 149], особистісно-діяльнісного й особистісно-орієнтованого навчання (І. Д. Бех, Е. Ф. Зеєр, Б. Б. Косов, В. В. Серіков, І. С. Якиманська) [31-35; 102; 129; 239; 310], професійної діяльності (Є. О. Климов, В. С. Мерлін, В. Д. Шадриков) [117; 169; 298], неадаптивної активності (В. А. Петровський) [197-200], соціогенезу

(О. Г. Асмолов, В. С. Мухіна) [22; 23; 174], суб'єктогенезу (О. В. Огнєв) [186], свідомої саморегуляції довільної активності (О. О. Конопкин) [123-126].

Послідовне впровадження принципу суб'єктності дозволяє розглядати психіку в її зародженні, становленні й розвитку як початково, так і згодом детерміновану самим індивідом, який онтологічно є суб'єктом за своєю суттю. А різні впливи середовища слід розуміти як умови, що допомагають або перешкоджають активності суб'єкта, спрямованої на розвиток власної психіки й саморозвиток [265].

На сьогодні суб'єктна проблематика посідає одне із провідних місць у психолого-педагогічних дослідженнях. А саме, формування нового напрямку в педагогічній психології та педагогіці – суб'єктної педагогіки (С. М. Годник, А. О. Деркач, І. Б. Котова, О. В. Огнєв, В. О. Сластенін, В. І. Слободчиков та ін.) [71; 80; 81; 132; 186; 244; 245-248].

У педагогічній психології яскраво представлений аспект суб'єкта в теорії «розвиваючого навчання» Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова. «Навчання може бути справді розвиваючим тільки тоді, коли його пряма мета – формування суб'єкта навчання» [79, с. 383]. Учбова діяльність - це усвідомлена, осмислена діяльність, яка повинна бути, згідно Д. Б. Ельконіну, спрямована на зміну самого діяльнісного суб'єкта, тобто носити самоспрямовуючий характер [92].

Соціологічні дослідження розглядають суб'єкта в контексті соціальної взаємодії [150], що є близьким до розгляду цього питання в соціальній психології.

Теоретичні та методологічні проблеми дослідження суб'єкта в зарубіжній психології представлені роботами А. Адлера, Е. Еріксона, К. Роджерса, З. Фрейда, А. Фрейд; Е. Фромма, К. Юнга та ін. [7; 93; 227; 281; 282; 283; 307].

Традиційним при розгляді проблематики суб'єктності для західної психології є акцент на внутрішніх силах особистості, її вольовій спроможності протистояти соціальному тиску, що нівелює суб'єктність людини, та є нечутливим до її унікальних запитів [46].

Суб'єктні прояви особистості досліджувались різними психологічними напрямками. Зокрема, психоаналітична теорія З. Фрейда констатує, що особистість – це певна взаємодія спонукаючих та стримуючих сил [281]. З одного боку «Я» - це компонент особистості, що є безпосереднім породженням зовнішнього світу; з іншого «Я» – окрема незалежна інстанція, яка вимушена враховувати оточуючу реальність, щоб управляти, контролювати себе [235]. Тому «Я» можна вважати одним із важливих суб'єктних проявів психічної активності особистості як суб'єкта власної життєдіяльності.

А. Адлер спирається на такі основні принципи, як цілісність психічного життя особистості та прагнення до переваги. За його теорією, це основна мотиваційна сила в житті особистості, яка змушує її проявляти активність (творчість) по відношенню до себе та інших у пошуках «досконалості». Проте ми повинні виховувати в собі це почуття, розвивати його, якщо маємо бажання «реалізувати свій людський потенціал» [7], власне наявний у нас потенціал суб'єктності.

К. Юнг розглядає «Самість» як центр особистості, сутнісне ядро, що може виступати основою її суб'єктності. У «Самості» закладено унікальний потенціал, який визначає динаміку особистісного розвитку [307].

Е. Еріксон стверджував, що кожна психосоціальна стадія розвитку особистості супроводжується кризою, яка і є передумовою особистісного росту, саморозвитку на шляху долаття перешкод. Саме це дозволяє формувати дорослу ідентичність, тобто, стверджуватися в якості «суб'єкта» свого життя та розвитку [93]. Відповідно свідома реалізація своєї унікальної психічної реальності досяжна людині як суб'єкту власного розвитку через механізми самоідентифікації та саморозвитку, що актуалізується в юнацькому віці, й дають можливість особистості досягти Его-ідентичності та реалізовувати власну суб'єктність.

Е. Фромм, зазначає, що «...життєве завдання людини поєднує в собі реалізацію індивідуальності й одночасно вихід за її межі та досягнення

універсальності. Тільки повністю розвинена індивідуальна самість здатна відкинути Его» [283, с. 372]. Саме з індивідуальністю Е. Фромм пов'язував суб'єктні прояви особистості.

В. Франкл, розглядаючи проблему сенсу життя, показниками суб'єктності вважає ініціативу та відповідальність, передусім, за своє життя та життя іншої людини [280].

Гештальт терапія розглядає особистість як таку, яка в собі самій знаходить засіб, що допомагає їй відчувати себе самостійною, активною, незалежною у вирішенні життєвих проблем [196]. Ми вважаємо, що цим засобом виступає власна суб'єктність, яка реалізується через механізми самоідентифікації та саморозвитку.

Фундаментальними поняттями теорії К. Роджерса є поняття «Я-концепція» та «Самості», які й визначають розвиток суб'єктності людини, зокрема в юнацькому віці. Вчений вважав рушійною силою функціонування особистості тенденцію до самоактуалізації як найповнішого розкриття її потенційних можливостей, що потребує ставлення до неї як до найвищої цінності, яка здатна до саморозвитку та самоактуалізації [227]. У даному контексті самоактуалізація виступає механізмом розвитку суб'єктності особистості.

При розгляді радянських, російських та вітчизняних підходів до розвитку суб'єктності особистості розпочнемо з аналізу самого поняття «суб'єкт» та «суб'єктність», представленого у психологічних словниках.

Поняття «суб'єкт» (від лат. Subjectus) [277] визначається як носій діяльності й пізнання, а також активності, спрямованої на об'єкт. У психологічному тлумачному словнику суб'єкт визначається як «1) людина, що пізнає зовнішній світ (об'єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності; 2) людина як носій будь-яких властивостей; особистість» [299, с. 513]. У словнику-довіднику з психології особистості подано наступне визначення суб'єкта: «Суб'єкт – філософсько-психологічна категорія, що вказує на певне

протиставлення людини і світу та підкреслює при аналізі їх взаємодії регулюючий та керуючий аспект суб'єктного потенціалу людини. Суб'єкт є унікальною цілісністю природного й соціального, що виникає в процесі антропогенезу й соціогенезу» [217, с. 129].

Суб'єктний підхід у класичній радянській психологічній науці пов'язаний з іменами Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе та ін. [10-14; 59-61; 130; 142-144; 230-233; 273].

Так Л. С. Виготський розкриває становлення та розвиток суб'єктності особистості через вплив культурно-історичних чинників за посередництва знакової, знарядійної активності людини [61]. Загалом, сутність поняття «суб'єкт» у радянській психологічній науці традиційно пов'язувалась з уявленням про людину як «суб'єкта діяльності», ініціатора, розпорядника певних видів предметної діяльності, яка завжди є спрямованою на об'єкт. Людина розглядається як носій активної свідомої саморегуляції, який творчо, виконує певну діяльність та розвивається в ній [14; 142; 232; 233].

На окрему увагу заслуговує філософсько-психологічна концепція суб'єкта й суб'єктно-діяльнісний підхід, розроблений С. Л. Рубінштейном, який визначав суб'єкт як носія свідомості, активності (діяльності), яка знаходить своє вираження в саморозвитку, самодетермінації, самоудосконаленні особистості [232]. Вчений підкреслює: «Людина повинна бути взятою із середини буття у своєму специфічному відношенні до нього як суб'єкт пізнання й дії, як суб'єкт життя» [232, с. 332]. Суб'єктність особистості проявляється в «усвідомленні себе як істоти світу, що усвідомлює і змінює його» [232, с. 335]. Це дає підстави стверджувати, що суб'єкт змінює буття, проте й буття змінює суб'єкт, який є невід'ємною його складовою.

Значний внесок у розробку суб'єктного підходу щодо аналізу людини як особистості зробив Д. М. Узнадзе. Науковець дотримувався думки про те, що кожна людина є суб'єктом активності. Через активність розкривається

ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності [273]. «Кожна активність означає ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності. При появі якої-небудь конкретної потреби суб'єкт з метою її задоволення спрямовує свої сили на оточуючу його дійсність. Так виникає поведінка» [273, с. 332]. Отже, проявляючи свідому активність, особистість стає суб'єктом по відношенню до себе й оточуючої дійсності.

Г. С. Костюк, аналізуючи процеси становлення особистості, підкреслює єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Науковець зазначає, що особистість виявляє не лише відносну незалежність від безпосередніх впливів середовища, саморегуляцію власної поведінки, а й здатність змінювати умови свого життя. При цьому, усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість прагне до самовдосконалення – самоосвіти, самовиховання [130], що робить її суб'єктом власної життєдіяльності.

Б. Г. Ананьєв стверджував, що людина є суб'єктом, передусім, основних соціальних видів діяльності: праці, спілкування, пізнання [14]. Опановуючи певні види діяльності, застосовуючи творчий підхід до її виконання, людина дістає можливість стати суб'єктом певної діяльності - учбової чи трудової. Вчений наголошує на тому, що «суб'єкт діяльності» невід'ємно пов'язаний з процесом діяльності в його суспільно-історичному визначенні» [13, с. 243]. «Суб'єкт, як зазначає вчений, характеризується сукупністю діяльностей і мірою їх продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних відношень (економічних, політичних, правових, моральних та ін.), які визначають становище людини в суспільстві» [11, с. 141]. Аналізуючи структуру особистості, Б. Г. Ананьєв виокремив такі її підструктури: індивід - психофізіологічний організм, що поєднує віково-статеві та індивідуально-типологічні властивості, які інтегровані в темпераменті й задатках; особистість - психосоціальний індивід, що інтегрує свої властивості в характері; суб'єкт - інтеграція природних властивостей індивіда і психосоціальних властивостей

особистості й індивідуальність як максимальна міра інтеграції та вияву індивідних, особистісних, суб'єктних властивостей людини (Цит. за [147, с. 130]). Відповідно, Б. Г. Ананьєв розуміє *індивідуальність* як вищий рівень розвитку суб'єктної активності, яка реалізується людиною в процесі екстериоризації, коли людина «будує себе із середини як замкнену саморегулюючу систему» [10, с. 267]. Проявом індивідуальності, на думку автора, є прагнення людини до самоздійснення.

О. М. Леонт'єв підкреслював, що суб'єктом людина стає тільки завдяки діяльності, у якій здійснюються «взаємопереходи між полюсами» «суб'єкт – об'єкт» [143]. У теорії діяльності О. М. Леонт'єва поняття суб'єкта не було центральним, проте він виділив такі його ознаки: він тілесний, матеріальний [144, с. 81]; він активний – вступає у практичні контакти з предметним світом [144, с. 86], здійснює доцільні дії [144, с. 109]; йому відкривається картина світу, в яку включений і він сам, і його дії та стани [144, с. 125].

П. Я. Гальперін зазначав: «Змінюючи середовище,...діяльність змушує змінюватися й самого діяльнісного суб'єкта» [69, с. 22]. Л. І. Анциферова підкреслює: «Змінюючи оточуючий світ, суб'єкт змінює і себе: свої знання, потреби, інтереси, здібності, способи впливу й перебудови світу, особистісні якості, усю структуру своєї свідомості» [19, с. 78]. Зміни в людині були б неможливі, якщо б суб'єкт діяльності не був занурений у процес діяльності, а стояв би над ним [68, с. 58]. Таким чином, суб'єкт охоплює як психологічні, так і соціальні та біологічні явища. В якості суб'єкта виступають: 1) людство, суспільство в цілому, людина як особливий вид живого, 2) та чи інша соціальна група; 3) індивід, особистість, конкретна людина; 4) персоніфікований психічний процес чи сукупність когнітивних процесів [262, с. 14-15].

Отже, у межах суб'єктно-діяльнісного підходу в російській та вітчизняній психології проблема суб'єкта та його активності (діяльності) систематично розробляється такими вченими, як: Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, А. В. Брушлинський, О. М. Волкова, А. О. Деркач, О. О. Конопкін,

С. Д. Максименко, В. А. Петровський, В. А. Роменець та ін. [19; 20; 25-27; 31-35; 43-47; 63; 80; 81; 123-126; 151-156; 197-200; 228; 229], де людина виступає не тільки носієм різних видів діяльності, а й сама є їх автором, творцем.

Вивченню індивідуального та групового суб'єкта присвячені праці К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, А. В. Брушлинського, А. Л. Журавльова, О. В. Киричука, В. А. Петровського, В. І. Слободчикова, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, В. М. Титова та інших психологів [1-6; 19; 20; 43-47; 94; 95; 114; 197-200; 245-248; 263-265; 267-269; 270], де значна увага приділяється внутрішнім умовам суб'єктності, зокрема відзначається їх активна роль у процесах саморозвитку особистості, коли саме внутрішні умови опосередковують усі зовнішні впливи.

Перехід від егоцентричних фіксацій підліткового віку до формування й досягнення егоідентичності в юнацькому віці знаменує собою подолання егоцентричних фіксацій, рівня індивіда та перехід на якісно інший рівень розвитку суб'єктності особистості [214]. Такі дослідники, як К. О. Абульханова-Славська, І. О. Котик вважають, що саме суб'єкт якісно новий, вищий рівень розвитку особистості [4; 6; 131].

Аналізуючи розвиток людини на особистісному рівні, ми можемо виокремити спільне в цих характеристиках, а саме належність людини до суспільства. Такі дослідники, як Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, С. І. Дьяков, З. С. Карпенко, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Л. М. Новик, В. А. Петровський [10-14; 36; 37; 83-85; 109-111; 142-144; 151-156; 178; 179; 197-200] та ін. визначають особистість як цілісну систему яка здатна до саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення через свідому цілеспрямовану діяльність, коли людина стає рефлексуючою, вільною, саморозвиваючою істотою, розвиває свої сутнісні характеристики, стає суб'єктом активності власного життя в соціумі.

*Суб'єкт* виступає як діяч, ініціатор, творець, розпорядник різних видів предметної діяльності та пізнання, іншими словами, носій різних видів



активності, що визначає суб'єктний рівень розвитку особистості.

Н. А. Логінова вказує на те, що: «Особистість – суб'єкт поведінки, який виражає її ставлення до світу, людей, суспільства, а суб'єкт – діяч, той, що виробляє продукт. У структурі власне особистісних властивостей узагальнюються тенденції та мотиви, а в структурі суб'єкта – потенціали і здібності. Ієрархія здібностей розкриває психологічну природу суб'єкта, ієрархія мотивів визначає психологію особистості» [147, с. 131].

У контексті колективного суб'єкта А. Л. Журавльов дотримується позиції, що суб'єктність групи проявляється в груповій саморефлексивності, що складає найвищий рівень розвитку колективного суб'єкта [95, с. 66]. За А. В. Петровським, суб'єкт – індивід або група, джерело пізнання, перетворення дійсності, носій активності [134]. Тим самим автор підкреслює функціональну характеристику суб'єкта.

Підсумовуючи теоретичний аналіз проблеми суб'єкта в науковій психологічній літературі, ми можемо відзначити, що поняття «суб'єкт» не лише відображає змістовну характеристику суб'єктної активності, а ще є й носієм внутрішньої психічної діяльності людини. Так за А. В. Брушлинським, суб'єкт – це людина, наділена психікою, людина діяч, носій різних видів активності та спілкування [47]. Поняття «суб'єкт» вчений вважає ширшим за поняття «особистість» «...кожна особистість є суб'єктом, хоча останній не зводиться до особистості» [43, с.129] і наголошує, що бути суб'єктом означає бути творцем своєї історії, її вершителем [47, с. 5], чим підкреслює активну, діяльну сутність людини. При цьому суб'єкт не властивість, не характеристика людини, а сама людина. Поняттям же особистості позначається деяка властивість людини-суб'єкта, а саме його соціальність, його здатність бути суб'єктом соціальних відносин [306].

Щодо розуміння суб'єктності А. В. Брушлинський зазначає, що саме суб'єктність є вищою системною цілісністю (вміщує в собі всі прояви людської психіки) у всіх найсуперечливіших, найскладніших її якостях, включаючи

психічні процеси, властивості, стани, забезпечуючи поєднання свідомого і несвідомого в особистості [46].

Базима Б. О. виділяв наступні типи суб'єктів залежно від конкретного типу діяльності: «життєвий суб'єкт» (суб'єкт життєдіяльності), «психічний суб'єкт» (суб'єкт психічної діяльності), «соціальний суб'єкт» (суб'єкт соціальної діяльності), нижчим структурним рівнем є рівень біологічного суб'єкту [24].

О. В. Завгородня, аналізуючи шляхи досягнення зрілості особистістю, використовує поняття «суб'єкт культуротворення». Вчена наголошує: «Стаючи суб'єктом культуротворення, особистість розгортає крила, набуває здатності злету та поза індивідуального існування. Особистість (що вислизає з раціональних дефініцій) можна означити як індивідуально-унікальний голос буття, здійснюваний завдяки культурній суб'єктності людини» [97, с. 13].

О. А. Тимошенко розглядає *суб'єктно орієнтований, об'єктно орієнтований та змішаний тип особистості* в контексті визначення суб'єктності як здатності особистості бути дійсним чинником свого буття у світі і здатності це усвідомити. Суб'єктну орієнтованість він розглядає як здатність будувати та перетворювати власне буття, реалізувати власні можливості, бути суб'єктом життєтворчості. Суб'єктна орієнтованість може цілеспрямовано розвиватися за певних умов, зокрема: відповідна організація навчально-виховного процесу, усвідомлення зв'язку суб'єктності із смисловою сферою особистості та усвідомлення специфіки суб'єктної орієнтованості, удосконалення своєї взаємодії з іншими людьми тощо [266].

Отже, суб'єктність характеризує особистість як суб'єкта тією мірою, якою вона використовує свій інтелект, свої здібності, підкоряє свої нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно зі своїми цінностями та принципами [29; 186]. Людина не може стати суб'єктом раз і назавжди. Їй доводиться породжувати себе в цій якості в кожній своїй дії [186]. Взагалі, в психологічній літературі переважає тенденція зведення суб'єктності до набутої

якості індивіда, яка нерозривно пов'язана із свідомістю і можливістю здійснювати соціально значущі перетворення дійсності (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонт'єв, Д. І. Фельдштейн та ін.) [13; 14; 143; 275].

Зокрема, К. О. Абульханова-Славська вказує на суб'єктність як одну із якісних характеристик активності людини, її здатність до свідомої діяльності, до самовизначення й саморозвитку [3, с. 109]. Вчена вважає, що суб'єкт наділений здатністю «...до перебудови, самоорганізації, новоутворень, зустрічної активності» [4, с. 43-44]. Відповідно, показниками суб'єктності вона вважає цілісність, ініціативність, самостійність та відповідальність [1]. Новий тип активності початково намічав і нового носія, де суб'єктність виступала як особлива його якість, що є цілепокладаючою й цілепроектуючою активністю діяльнісного суб'єкта [80, с. 195].

На думку В. І. Степанського та І. Л. Енгельса, становлення суб'єктності відбувається за трьома етапами: *усвідомлення індивідом свого тіла* не просто як даного йому в безпосередніх відчуттях, а одночасно, як і об'єкт свого управління (соматичне Я); *усвідомлення себе як суспільної істоти*, здатної до соціальної активності (соціальне Я); *рефлексія власного психічного світу*, не тотожного психічному світу інших людей (психічне Я) [259]. Процес соціалізованого виховання, на думку вчених, визначає основні напрямки для розвитку суб'єктності особистості. В. О. Ядов теж розглядає суб'єктність як властивість особистості, яка набувається, формується в життєдіяльності, кристалізованій у потенціях людини [308].

Т. М. Титаренко визначає суб'єктність як власні внутрішні потенції, самовияви, через які людина будує власний життєвий світ у процесі саморозгортання особистості, наростання суб'єктності як показника її зрілості. Шлях до зрілої суб'єктності «...полягає в поступовому звільненні від суто зовнішніх, випадкових для особистості детермінант розвитку, від гальмівних або спонукальних впливів, у здобутті справжньої автономії та свободи» [267, с. 153]. Відповідно, розвиток суб'єктності зумовлений, передусім, визнанням

себе автором у творенні власної психіки та власним вибором як умовою становлення та розвитку суб'єктності.

В. Ф. Рибаченко розглядає самодетермінацію як властивість суб'єкта, спрямовану на розгортання системи зусиль зрілого, відповідального суб'єкта життя, спрямовану на досягнення значущих життєвих цілей, орієнтованих на буттєві цінності [226]. Також В. А. Петровський визначав суб'єктність людини як «властивість самодетермінації буття людини у світі» [197, с. 8]. Аналізуючи основні сфери, у яких протікає людська діяльність, вчений виділяє такі види суб'єктності: 1) вітальну, що здійснює відтворення психофізичної цілісності людини і визначає її буття як суб'єкта життєдіяльності (співвідносно з поняттям індивідуума); 2) предметну, що здійснює виробництво предметів матеріальної і духовної культури людиною і визначає її буття як суб'єкта предметної діяльності (співвідносно з поняттям діяч); 3) відображену суб'єктність, що забезпечує буття людини як суб'єкта спілкування; 4) суб'єктність, що забезпечує людині можливість бути суб'єктом діяльності самосвідомості [197, с. 8-11].

Л. В. Алексєєва теж проаналізувала наступні види суб'єктності: вітальну, індивідну, суспільно-соціальну, індивідуально-соціальну. Вітальна суб'єктність проявляється як активність, обумовлена соматичним комфортом -дискомфортом, і виражається безпосередньою активністю. Індивідна суб'єктність проявляється як активність з орієнтуванням на об'єктні параметри дійсності й виражається в опосередкованій активності. Суспільно-соціальна суб'єктність проявляється як активність з орієнтуванням на суспільно-громадські значення, природа яких соціальна. Індивідуально-соціальна суб'єктність проявляється як активність з орієнтуванням на особистісні смисли і виражається в можливості здійснення відповідальної активності [9, с. 218]. Дослідниця зазначає, що суб'єктність може проявлятися як інтегральна, ієрархічно організована здатність особистості, де кожен попередній рівень є основою й передумовою для становлення і прояву

наступного, а можливості вищого рівня, як системоутворюючого, визначають зміст активності. Слід врахувати, що системоутворюючим рівнем може стати кожен залежно від того, яке життєве завдання вирішується суб'єктом [9].

О. М. Волкова дотримується позиції, що «суб'єктність виникає на певному рівні розвитку особистості і є новою системною її властивістю, яка визначає специфіку зовнішньої поведінки особистості. У результаті внутрішніх кількісних змін виникає нова здатність усвідомлено здійснювати зміни навколишньої дійсності і змінюватися самому» [63, с. 37]. Таким чином, здатність особистості до активного перетворення себе й оточуючої дійсності дозволить нам визначити суб'єктність як її авторство щодо власної життєдіяльності та психічної активності.

Д. О. Леонтьєв показником суб'єктності вважає свободу, яка набувається через здатність діяти, бути рушійною силою дії [145]. Також Г. О. Балл дотримується думки про те, що особистісна свобода, поєднана з відповідальністю, сприяє «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних здібностей особистості» [25, с. 2]. Тут мова йде про сукупність внутрішніх умов, що сприяють розгортанню, розвитку здібностей особистості й, таким чином, розвитку її суб'єктності. Основними показниками суб'єктності, на думку науковця, є особистісна свобода та відповідальність [25]. На нашу думку, суб'єктність проявляється у здатності знайти, відчувати, вибудувати сенси свого буття, взяти на себе ініціативу та відповідальність за свої дії.

За О. М. Волковою [63; 64], Д. О. Леонтьєвим [145], О. К. Осницьким [189; 190], однією з найважливіших характеристик суб'єктності є інтенціальність суб'єкта. Це дає підстави стверджувати, що суб'єктність пов'язана з активністю, ініціативністю, здатністю до перебудови себе й оточення [306].

А. А. Гудзовська наголошує, що суб'єктність розуміється як усвідомлення людиною власної здатності бути суб'єктом у певній сфері життєдіяльності. Якість суб'єктності визначається наявністю трьох форм

прояву суб'єктної активності зрілої людини: 1) як суб'єкта пізнання; 2) як суб'єкта відносини; 3) як суб'єкта реалізації. Також дослідниця вважає, що соціально зрілою особистістю стає тільки після усвідомлення себе суб'єктом, а соціальна зрілість є результатом становлення суб'єктності людини та її соціального самовизначення в індивідуальному й соціальному просторі [77].

За С. І. Дьяковим, суб'єктність проявляється у ставленні людини до інших людей, речей та певних явищ, якщо людина використовує їх у якості засобів саморозвитку. Специфічність процесів саморозвитку, самоорганізації суб'єкта проявляється в тому, що у відповідь на вплив оточуючого середовища людина проявляє власну активність, яка спрямована на знаходження певних цінностей, засобів, сенсу свого буття [84; 85].

С. І. Дьяков визначає суб'єктність «як чинник, який виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності (божественної або природної субстанції, свого імпліцитного «Я»). Сутнісний осередок психіки людини, її свідомість, формується, розвивається та трансформується у просторі практики різних видів її діяльності та визначає цю людину як суб'єкта власної життєдіяльності, робить її автономною (самостійною в активності). Суб'єкт у реальному плані (а не в трансцендентному) – це завжди особистість, людина як індивід серед інших людей, який у своїй автономності усвідомлено ставиться до дійсності та діє. Суб'єкт – це самість людини, свідомий індивід, що діє за власною волею – самореалізується» [85, с. 9-10].

Поняття «суб'єктність» проаналізовано вченими: В. А. Петровським [197-200], К. М. Полівановою [203-205], В. О. Сластеніним [244], О. В. Хухлаєвою [289], Г. А. Цукерман [291-293] та ін.

Методологічне обґрунтування суб'єктності як визначаючої себе причинності (самопричинності) індивідуума у взаєминах із світом представлено В. А. Петровським [197]. Вчений зазначає, що «Я» завжди має власну «динаміку індивіда» і характеризується самозмінністю як «causa sui» («причина

себе») і, як наслідок, отримує феноменологію суб'єктності [197, с. 127]. Суб'єктність, як стверджує науковець, є визначальною характеристикою особистості, складає її центральну складову, яка виникає на певному рівні її розвитку і є системною якістю, що інтегрує такі складові особистості, як самостійність, активність, ініціативність, рефлексивність, самодетермінація, свідома саморегуляція [197, с. 71].

К. М. Поліванова дотримується наукової позиції, за якою суб'єктність це - авторство людини, тобто здатність замислювати власну дію, здійснювати її, отримувати продукт дії і тим самим реалізувати власний задум [204].

В. О. Сластенін розуміє суб'єктність як центральну складову людської суб'єктивності, складну інтегративну характеристику особистості, яка відображає її активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до себе, до діяльності, до людей, до світу і до життя загалом [ 244].

О. В. Хухлаєва визначає суб'єктність як змістовно-діяльнісну характеристику активності, яка підкреслює інтенціональність суб'єкта [289]. За А. В. Белошицьким, активність імманентна структурі суб'єктності і визначає перехід від внутрішнього до зовнішнього, тобто внутрішня динаміка виступає джерелом зовнішньої, заломлюючись у ній [29, с. 196].

Г. А. Цукерман підкреслює, що суб'єктність – відчуття себе автором власної біографії з вільною волею і здатністю до контролю над собою й обставинами своєї життєдіяльності [293]. Д. І. Семенов під «суб'єктністю» розуміє індивідуальну траєкторію побудови взаємодії суб'єкта з об'єктом, яка забезпечує йому право вибору власного шляху розвитку і самореалізації з опором на свій особистий досвід [241, с. 40].

Вивчаючи розвиток особистості в онтогенезі, М. В. Єрмолаєва визначає суб'єктність як здатність людини до змін у собі і світі. Сама необхідність вживання поняття «суб'єктність», наголошує дослідниця, виникає тоді, коли необхідно описати специфічний характер активності, а саме якою мірою людина здатна використати свої можливості для реалізації власних цілей,

займаючи при цьому авторську позицію по відношенню до своєї особистості. Параметрами суб'єктності М. В. Єрмолаєва вважає здатність до самореалізації і самовдосконалення. Вчена робить висновок про те, що суб'єктність уже є конкретно заданою людині на кожному етапі онтогенетичного розвитку як системоутворююча властивість, яка розкривається через системи смислів, цінностей, особливості «Я-образу», характер та рівень рефлексії, ініціативи, відповідальності, самовираження й задоволеності [90, с. 126].

На основі взаємозв'язку процесів співбуття і становлення самобутності В. І. Слободчиков і Г. А. Цукерман визначили наступні ступені розвитку суб'єктності: *оживлення* - коли дитина освоює власну тілесну, психосоматичну індивідуальність, вписуючи себе (руками дорослого) в просторово-часову організацію спільного життя сім'ї; *одушевлення* - відзначається сумісною предметно опосередкованою діяльністю з близьким дорослим (реальним чи ідеальним). Дві найважливіші події – прямоходіння і мовлення – виступають способами первісного самовизначення в зовнішньому й внутрішньому просторі суб'єктивності; *персоналізація* - пошук і освоєння загальних способів розв'язання логічних, етичних і соціальних задач разом з суспільним дорослим (вихователем, учителем ін.). На цьому ступені людина вперше стає суб'єктом саморозвитку, хоча ще відчуває залежність від влади «чужих Самостей»; *індивідуалізація* - є відтворення і творчість у широкому спектрі соціальних відносин. Суб'єкт стає справжнім автором своєї долі, зміцнює власну позицію в культурі та історії; *універсалізація* - позначена творчістю в просторі екзистенційних цінностей, передбачає «вихід за межі як завгодно розвинутої індивідуальності» й «одночасно вхід у простір загально й надлюдських, екзистенційних цінностей як у «своє інше» [247, с. 43-44].

Узагальнюючи таку ієрархію розвитку суб'єктності, З С. Карпенко виділяє 5 можливих етапів розвитку людини як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності: – *відносний суб'єкт (індивід)*, *моносуб'єкт (суб'єкт як діяч)*, *полісуб'єкт (особистість)*, *метасуб'єкт (індивідуальність)*, *абсолютний*



*суб'єкт (універсальність)*. Вчена робить висновок, що «гранично широкою категорією, яка акумулює в собі раніше названі рівні суб'єктності й осмислюється як породження *абсолютного суб'єкта* (Універсуму, Бога), є універсальність. Остання фіксує вищий ступінь духовного розвитку людини і «проявляється в повному усвідомленні сенсу свого життя, у знанні своєї причетності до світу, у відчутті духовної єдності з Універсумом» (Цит. за [109, с. 90-91]).

Згідно з В. В. Селівановим [238], стадії розвитку суб'єктності відповідають віковій періодизації людини: передсуб'єктна (від 0 до 1 р.), аморфної суб'єктності (від 1 до 4 р.), парціальної суб'єктності (від 4 до 6 р.), пізнавальної суб'єктності (від 6 до 12 р.), суперечливої суб'єктності (від 12 до 17 р.), ***особистісної суб'єктності (від 17 до 25 р.)***, індивідуальної суб'єктності (від 25 до 50 р.) повноцінної суб'єктності (від 50 до 60 р.), згасаючої суб'єктності (від 60 р.). Вчений бачить розвиток суб'єктності в процесі індивідуалізації розвитку психіки. І. І. Резвицький щодо цього зазначає, що «в якості індивідуальності людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості і діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства» [223, с. 38].

С. В. Васьківська дотримується позиції, що «розвиток суб'єктності людини в онтогенезі відбувається за рахунок формування її внутрішнього суб'єктивного світу, основу якого складає «ядро суб'єктності», яке визначає весь процес її становлення. Ядро суб'єктності послідовно розвивається із відчуття самоті, а потім перевтілюється в постійне почуття ідентичності й закріплюється в подальшому в динамічному Его людини. «Сутнісний код» онтогенетичного самоперевтілення індивіда в напрямі істинного людського буття забезпечується «субстанціональними інтуїціями суб'єктного ядра» (екзистенціальною, інтенціональною, потенціальною, віртуальною, актуальною, рефлексивною, експірієнтальною)» [217, с. 129]. Отже, розвиток суб'єктності

відбувається у суб'єктивному світі людини, основу якого становить «ядро суб'єктності».

На основі поданого вище аналізу ми можемо зробити висновок, що досягнення людиною рівня суб'єктності означає оволодіння вищими формами психічної діяльності: вищими психічними функціями, свідомістю, самосвідомістю, діяльністю тощо [1-6; 25; 29; 43-47; 63; 84; 90; 109; 111; 145; 178; 179; 189; 190; 197-200; 230-233; 238; 241; 245-248; 263-265; 267-269; 306].

Опрацювавши вітчизняні та зарубіжні літературні джерела, ми розглядаємо суб'єктність як складну системно-інтегративну властивість особистості, яка відображає її здатність до активного усвідомленого перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності, визначає її як суб'єкта життєдіяльності та робить автономною.

## **1. 2. Наукові підходи до вивчення розвитку суб'єктності особистості юнацького віку**

Юнацький вік науковці вважають кризовим періодом внутрішнього конфлікту, що пояснюється необхідністю переходу від дитинства до дорослості. Кризу юнацького віку називають кризою самосвідомості, у результаті переживання якої хлопці й дівчата набувають почуття власної індивідуальності. Розвиток суб'єктності та набуття автономії в юнацькому віці як найважливішої характеристики суб'єктності [116; 133; 203-205; 224; 265; 291-293] ми розглянемо в наукових підходах різних шкіл щодо вивчення особистості юнацького віку. Зупинимось спочатку на аналізі зарубіжних підходів.

У рамках психоаналітичної теорії З. Фрейд визначав юнацький період як період напруги, тривожності, сексуального збудження та іноді особистісних

відхилень, де розгортання сексуальної енергії відображає собою процес дорослішання [281].

А. Фрейд характеризує юнацький вік як період внутрішнього конфлікту, хиткої поведінки та психічної неврівноваженості за рахунок підсилення імпульсів «Воно», які конфліктують з «Я» та «Над Я». Аналізуючи розвиток «Над Я», вона звертає увагу на ідентифікацію з батьками та інтеріоризацію батьківського авторитету, що є важливим для формування самоідентичності та суб'єктності в юнацькому віці. Вчена вважала, що коли конфлікт між «Воно», «Я» і «Над Я» не розв'язався в юності, то його наслідки можуть зруйнувати емоційну сферу індивіда. Щоб вирішити цей конфлікт, «Я» повинно бути сильним, юнак повинен усвідомлювати свою суб'єктність, нести відповідальність за власні вчинки [282].

За С. Холлом, це період домінування надзвичайної активності аж до виснаження, різкого переходу від радості до суму, потяг до спілкування, який переходить у бажання побути на одинці. У цей час здійснюється вибір між визначеністю власного «Я», набуття Его-ідентичності або почуттям дифузії, розмитості, рольової невизначеності. Криза юнацького віку - це криза ціннісних конфліктів, коли норми оточення, субкультури, майже ніколи не співпадають з нормами, які існують у сім'ї [288]. Взагалі це період в деякій мірі обмежених прав, можливостей і приписаних ролей [133].

Г. Крайг, Ф. Райс називають юнацький вік періодом набуття особистісної автономії як незалежності, свободи та, разом з цим, і відповідальності, що характеризує собою дорослу та зрілу суб'єктність [133; 221]. Кожний період містить у собі різні проблеми, труднощі, пов'язані з розвитком. Зокрема, в юнацькому віці, на думку Г. Крайг, вирішення двох глобальних проблем забезпечує досягнення дорослості та зрілої суб'єктності, досягнення автономії і незалежності від батьків; формування ідентичності, що означає творче і незалежне «Я», яке гармонійно поєднує різні елементи особистості [133, с. 523]. Ідентичність складається із багатьох компонентів: психічних, сексуальних,

соціальних, професійних, моральних, ідеологічних, психологічних якостей, сукупність яких утворюють цілісну особистість [221].

Відповідно до епігенетичної теорії Е. Еріксона, головне завдання індивіда полягає в тому, щоб, переходячи з одного життєвого етапу на інший, він досяг ідентичності, набув позитивну самоідентичність. Вчений вводить поняття «психосоціального мораторію», яким позначає кризовий період між юністю та дорослістю. У цей період відбувається набуття дорослої ідентичності, нового ставлення до світу, коли індивід може знайти для себе певну нішу в суспільстві шляхом апробування різних ролей без обов'язкового прийняття якої-небудь з них. Неподолана криза тягне за собою «дифузії ідентичності», рольову розмитість, що часто призводить до саморуйнування (вживання алкоголю, наркотиків ін.) Е. Еріксон наголошує, що криза – це потенційний вибір між сприятливими й несприятливими напрямками розвитку [93, с. 141]. Відповідно кризу ідентичності в юнацькому віці можна розглядати як початок становлення справжнього авторства юнаків і дівчат у визначенні та реалізації своїх поглядів на життя.

Отже, ми можемо зробити висновок, що набута позитивна самоідентичність (самототожність) зумовлює розвиток та становлення суб'єктності особистості, коли юнак чи дівчина може ідентифікувати себе з новими ролями, які вимагають компетентності, творчості, передбачуваності перспективи свого розвитку, іншими словами, реалізації власної суб'єктності.

А. Бандура використав соціально-когнітивну теорію для дослідження розвитку в підлітково-юнацькому віці. Спостерігаючи за поведінкою інших людей, юнаки моделюють свою поведінку. Процес моделювання стає процесом соціалізації, у результаті якого формуються звичні для особистості моделі реакцій, що дозволяють уникнути багатьох помилок при розробці стратегій поведінки. Розвиток суб'єктності, зокрема в юнацькому віці, залежить від орієнтації на конкретні зразки поведінки, на еталони професійної діяльності та залежить від ідеалів, на які юнак спрямовує свою поведінку. Самоконтроль,

саморегуляція власної поведінки юнаками є невід'ємною складовою розвитку їх особистості й, відповідно, розвитку їх суб'єктності. Формування самоефективності, підвищення її рівня є найважливішою передумовою для особистісного росту [313].

Однією з основних ідей соціально-когнітивної теорії є те, що формування умінь і навичок самоефективності й самоконтролю неможливе без управління власною поведінкою. Отже, управління власною поведінкою є невід'ємною складовою розвитку особистості. Взагалі такі поняття, як «самоефективність», «самоконтроль» особистості визначають її здатність до саморегуляції власної поведінки та автономії.

Джон Хілл запропонував цікавий підхід до проблеми пошуку незалежності в підлітково-юнацькому віці. Незалежність означає прийняття власних оцінок і на цій основі регулювання своєї поведінки [287]. Р. Хевігхерст розробив психосоціальну теорію розвитку в юності на основі одночасного розгляду потреб індивіда й соціальних потреб. Науковець обґрунтував головні завдання розвитку, які юнаки повинні вирішити: прийняття своєї зовнішності та вміння ефективно володіти тілом; формування нових і більш зрілих стосунків із однолітками обох статей; прийняття чоловічої або жіночої соціально-сексуальної ролі; досягнення емоційної незалежності від батьків та інших дорослих; підготовка до трудової діяльності, яка могла б забезпечити економічну незалежність; підготовка до вступу в шлюб і сімейного життя; поява бажання нести соціальну відповідальність і розвиток відповідної поведінки; знаходження системи цінностей та етичних принципів, якими можна керуватися в житті, тобто формування власної ідеології. Разом з тим, вчений вважав, що більшість сучасних юнаків та дівчат неспроможні досягти ідентичності й тому страждають від безцільності й невизначеності свого існування. На його думку, головною ж цінністю молоді є самовираження. (Цит. за [221, с. 89-92]). Ми вважаємо, що проблема людського «самовираження», іншими словами самоздійснення, смисложиттєвого самовизначення, створює

умови й реалізується через наростання суб'єктності як показника зрілості особистості.

Ж. Піаже звертався до категорії «суб'єкт», розуміючи, що індивід на певному етапі свого розвитку стає суб'єктом, набуває ідентичності, вирізняючи себе серед інших людей і сприймає себе в якості джерела власних дій. Вчений виокремлює чотири стадії когнітивного розвитку, серед яких нас цікавить, передусім, формально-операційна, що включає і юнацький вік. На стадії формальних операцій формується здатність до абстрактного мислення, яке стає інтроспективним. Юнак спроможний аналізувати не лише теперішнє, а й проєкувати майбутнє [201]. Таким чином, Ж. Піаже ставить інтелект у центр свого дослідження, вивчаючи можливості людини як діяча, досліджуючи його внутрішні характеристики. Згідно теорії Ж. Піаже, розвиток когнітивних процесів зумовлює розвиток суб'єктності особистості, зокрема в юнацькому віці.

У теорії гештальттерапії Ф. Перлза, з позиції суб'єктного підходу, акцент робиться саме на внутрішніх силах особистості, на її здатності в юнацькому віці цілеспрямовано осмислювати теперішнє, яке включає в себе і майбутнє, і минуле. Вчений робить акцент на внутрішній активності психіки людини, що дозволяє стверджувати іманентність суб'єктності як такої, що закладена в генезі самої людини [196].

У теорії особистості К. Роджерса фундаментальним поняттям є «Самість» і «Я-концепція», яка включає не тільки сприйняття себе реального, а й уявлення про себе такого, яким би я хотів бути (Я-ідеальне»). Саме в юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток «Я-концепції», спостерігається тенденція до самоактуалізації. Згідно К. Роджерсу, формування позитивної Я-концепції, зокрема у юнаків, залежить і від педагогічної майстерності педагогів, і від створення сприятливих умов для розкриття потенційних сил особистості, які будуть сприяти особистісному росту, утвердженню людини в якості суб'єкта власного життя [227].

Таким чином, у зарубіжних теоріях розвиток суб'єктності особистості загалом та в юнацькому віці зокрема розглядається як пов'язаний з ідентифікацією з батьками та інтеріоризацією батьківського авторитету (З. Фрейд); набуттям особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності (Г. Крайг, Ф. Райс); самоідентичністю (Е. Еріксон); саморегуляцією, самоконтролем та самоефективністю (А. Бандура); незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки (Дж. Хілл); самовираженням та самоздійсненням (Р. Хевігхерст); розвитком когнітивних процесів (Ж. Піаже); внутрішніми силами особистості, її здатністю цілеспрямовано осмислювати теперішнє, яке включає в себе і майбутнє, і минуле (Ф. Перлз); поняттям «Самість» і «Я-концепція» (К. Роджерс).

Далі зупинимося на підходах до розвитку суб'єктності в радянській, російській та вітчизняній психології.

Л. С. Виготський розглядає розвиток як складне відношення зовнішніх і внутрішніх умов та будови свідомості й самосвідомості особистості та соціальної ситуації її розвитку [59-61]. Таким чином, культурно-історична теорія відображає такий процес розвитку самосвідомості особистості: «від зовнішнього середовища до формування новоутворень і, навпаки: від нової структури свідомості до нового сприйняття дійсності» [204, с. 28]. Застосування принципу «зовнішнє через внутрішнє» в культурно-історичній теорії розширює розуміння провідної ролі суб'єкта в різних видах активності [59-61]. Перехід до самостійних і відповідальних проявів такої активності настає саме в юнацькому віці при входженні особистості в доросле життя.

Представники діяльнісної теорії розвитку особистості (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін; О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн) [79; 92; 142-144; 230-233] розглядають діяльність як активну взаємодію з оточуючою дійсністю, в ході якої жива істота виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи таким чином свої потреби. Щодо учбової діяльності в юнацькому віці, то вона, згідно Д. Б. Ельконіну, повинна носити осмислений,

усвідомлений, цілеспрямований характер, повинна бути спрямованою на зміну самого діяльнісного суб'єкта. Також відношення реального й ідеального стає предметом осмислення для юнака, а відкриття межі між реальною та ідеальною формою дорослості носить авторський характер [92].

Д. І. Семенков підкреслює, що учень є суб'єктом освітнього процесу, а головне завдання педагогів полягає у виявленні «особистісних смислів», тобто розкритті змісту суб'єктного досвіду учня і наступна робота з ним [241, с. 40].

У концепції Л. І. Божович активність виступає основою розвитку особистості в якості суб'єкта. Вміння визначати, аналізувати власні потреби і прагнення на основі ставлення до себе як суб'єкта власного життя, розвитку, саморозвитку дають підстави стверджувати про сформованість у юнаків і дівчат суб'єктної позиції [36]. Отже, вчена вказувала на те, що, формуючи суб'єктну позицію, особистість юнацького віку стає повноцінним суб'єктом власного розвитку. Бурхливий розвиток самосвідомості в юнацькому віці, а саме усвідомлення різних аспектів власного «Я», дозволяє юнакові здійснювати вибір цінностей, сенсів свого життя та способів самоконтролю й нести відповідальність за результати власних дій, формувати позитивну «Я-концепцію» й розвивати свою суб'єктність.

К. М. Поліванова розуміє вікову кризу, зокрема юнацького віку, як «перетворення новобудови стабільного періоду в суб'єктну здатність індивіда» [204, с. 179]. Суб'єктивація здатності вимагає її випробування в нових ситуаціях по відношенню до тих ситуацій, які її породили. Це випробовування, на думку вченої, є умовою виникнення суб'єктності. Створення нової соціальної ситуації розвитку, коли відбувається процес суб'єктивації новотворів, міняє соціальну ситуацію розвитку особистості, тому що відбулися зміни в структурі свідомості, що призвело до перебудови її буття. У кризовий період юнаки більш вразливі, і це потребує, зокрема від педагогів, врахування вікових особливостей молодих людей, надання більшої свободи в розвитку здібностей та реалізації їхніх задумів, створення умов, які забезпечать



особистісний розвиток. Загалом вчена характеризує юнацький вік, як період становлення відповідальних дій. Це забезпечується проектною формою діяльності, здатністю будувати власні авторські дії, тобто здійснювати замисел та реалізацію своїх, власних проектів [204, с. 27].

Отже, процес онтогенетичного розвитку в діяльній парадигмі є процес привласнення (цінностей, зразків поведінки), в результаті чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують полісуб'єкта розвитку.

Ю. В. Лановенко зазначає, що перехід від мотиваційно-потребової до операційно-технічної сфери в юнацькому віці призводить до конфліктів тому, що «хочеться більш, ніж можесться». І тільки полісуб'єктна взаємодія відкриває для юнацтва оточуючий світ, коли вони дійсно стають невід'ємною частиною цього світу – діями, які здатні його змінювати, перебудовувати, тобто стають суб'єктом по відношенню до себе й оточуючого світу. Таким чином, діяльність особистості юнацького віку стає суб'єктною. Як зауважує вчена, психоаналітичні концепції розглядають внутрішньо особистісні конфлікти як результат постійної боротьби між «Я», «Воно» і «Над Я», тому саме в юнацькому віці спалах енергії інстинктів протистоїть здатності розумно міркувати та внутрішнім силам самосвідомості індивіда [141], що вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з розвитку самосвідомості й, відповідно, суб'єктності.

І. Ю. Шустова наголошує, що суб'єктність полягає в здатності юнацтва проявляти якості і властивості суб'єкта. Основною якістю, що характеризує суб'єктність юнацтва, є його усвідомлена активність як головна риса людського Я [304]. (К. О. Абульханова-Славська, В. І. Мухіна, В. А. Петровський, В. В. Столін) [1-6; 174; 197-200; 260]. Активність Я припускає не тільки прояв її зовні (самореалізація в соціумі), а й зверненість на себе як на об'єкт, тобто суб'єкт розглядається як джерело «творчої самодіяльності» і самоперетворення (А. В. Мудрик, С. Л. Рубінштейн) [173; 230-233].

Ф. Є. Василюк вважає, що відособлюючись від образу «Я» в очах найближчого довкілля, долаючи професійно-позиційні та політичні детермінації покоління, об'єктивно оцінюючи свої якості як «не-Я», юнацтво набуває відповідальності за власну суб'єктність. Пізнання власного «Я», переживання почуттів втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов'язаних з цим розчарувань дозволяє класифікувати цей період як критичний, кризовий, конфліктний [55].

Разом з тим, юнацький період є сприятливим для набуття самоідентичності, а криза буде протікати м'якше для тих юнаків і дівчат, які підготовлені до сучасних інноваційних, технічних нововведень. Вони ідентифікують себе з новими ролями, проявляючи компетентність, творчість, наполегливість та передбачення перспективи власного розвитку. Отже, розвиток суб'єктності такої молоді буде протікати набагато швидше, ми б сказали «глибше», яскравіше, ніж іншої - з розмитою ідентичністю.

Отже, в юнацькому віці переважає проектно-дослідницька діяльність: побудова життєвих планів на майбутнє, визначення потенціалу власного «Я», пошук життєвих смислів. Завдяки абстрактному мисленню юнаки здатні співвіднести і трансформувати той образ дорослого, який у них закладений, з певними ідеалами цього образу, співставляючи його з внутрішніми ресурсами власного «Я». Вони здатні до критичної рефлексії свого попереднього досвіду. Саме це характеризує суб'єкта діяльності в юнацькому віці [135, с. 28] власне як автора, творця власної життєдіяльності.

О. В. Завгородня теж дотримується думки про те, що суб'єктність людини розкривається через авторство, а саме через здатність замислювати, проектувати власну діяльність. Саме в юнацькому віці переважає проектно-дослідницький тип діяльності, тобто проектування свого життєвого шляху, дослідження потенціалу особистісного Я. Якщо людина незадоволена своїм стихійним Я, усвідомлює його недосконалість, то вона прагне перетворити його

згідно зі своїм проектом [98]. Тому суб'єктність, зокрема в юнацькому віці, розкривається, передусім, через авторство власної життєдіяльності.

Стосовно цього В. А. Чернобровкіна наголошує, що головним є «...здатність людського суб'єкта не тільки відображати світ і відповідати на його впливи, а й творити його, бути автором, виступати причиною змін у ньому й у собі» [294, с. 10].

Таким чином, у радянській, російській та вітчизняній психології розвиток суб'єктності в юнацькому віці розглядається як пов'язаний з процесом привласнення цінностей, зразків поведінки та ін., в результаті чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують полісуб'єкта розвитку (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Давидов); відкриттям межі між реальною та ідеальною формою дорослості, що носить авторський характер (Д. Б. Ельконін); активністю, яка виступає основою розвитку особистості в якості суб'єкта (Л. І. Божович); створенням умов для розвитку й саморозвитку певних суб'єктних якостей, ідеєю самозмін, саморозвитку, саморуху особистості як вільного спричинення, яка розкриває «Я» людини як «causa sui» («причина себе») за рахунок осмислення чотирьох граней «Я» (Я ідеальне, Я іманентне, Я трансцендентне (думка), Я трансфінітне (переживання) (А. В. Петровський); континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В. О. Татенко); зі здатністю не тільки відображати світ і відповідати на його впливи, а й творити його, бути його автором, виступати причиною змін у ньому й у собі (В. А. Чорнобровкіна); з полісуб'єктною взаємодією, спрямованою на зміну, перебудову себе й оточуючого світу (Ю. В. Лановенко).

Отже, як зарубіжні, так і вітчизняні теорії психічного розвитку поклали початок суб'єктному підходу щодо розуміння розвитку особистості. Передусім, напрямок гуманістичного психоаналізу в зарубіжних теоріях сформував основу для розвитку суб'єктного підходу. Вітчизняні теорії психічного розвитку базуються на історично-діяльнісному підході до розвитку особистості.

Особистість розвивається, змінюється, є невід'ємною частиною соціуму і впливає на нього, а соціум впливає на особистість у процесі її розвитку. Саме юнацький період розвитку особистості є періодом стрімкого розвитку її самосвідомості, рефлексії, що забезпечує й розвиток її суб'єктності.

### 1. 3. Основні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці

Юнацький вік характеризується бурхливим розвитком та фундаментальними змінами в сфері самосвідомості особистості юнаків [59-61; 120-122; 151; 260]. У порівнянні з підлітковим, у юнацькому віці формується якісно інший рівень самосвідомості, а саме усвідомлення себе як неповторної, своєрідної особистості, яка має власні переконання, почуття, оцінки. Відкриття власного внутрішнього світу викликає значні зміни в самосвідомості юнаків, власна свідомість стає об'єктом самоаналізу особистості юнака [121; 260].

В. В. Столін виокремлює три рівні й, відповідно, одиниці самосвідомості: *рівень органічної самосвідомості* – сенсорно-перцептивна природа (організм); *рівень індивідуальної самосвідомості* – оцінка себе іншими людьми і на цій основі визначення власної самооцінки, власної вікової, статевої, соціальної ідентичності (індивід); *рівень особистісної самосвідомості* – конфліктний смисл, на основі емоційно-ціннісного ставлення до самого себе (особистість) [260]. У юнацькому віці самосвідомість, включаючи всі компоненти структури «Я» особистості, має високий рівень розвитку, і саме це сприяє та визначає напрям розвитку суб'єктності юнаків. Такі моральні категорії, як совість, почуття відповідальності та такі особистісні якості, як сила волі, мужність, прагнення до творчості юнаки визначають не тільки шляхом оцінки себе як об'єкта, а шляхом осмислення, переосмислення себе в різних ситуаціях, і ці якості можуть бути або перешкодою на шляху до досягнення цілі, або, навпаки, полегшувати процес самореалізації [260].

Аналізуючи праці Б. Г. Ананьєва [10-14], А. В. Брушлинського [43-47],

І. С. Булах [48], Л. С. Виготського [59-61], О. Є. Гуменюк [78], С. І. Дьякова [83-85], І. С. Кона [120-122], Л. Ф. Обухової [182; 183], В. А. Петровського [197-200], А. О. Реана [222], С. Л. Рубінштейна [230-233], В. В. Селіванова [238], С. О. Ставицької [251-257], В. В. Століна [260], В. О. Татенка [263-265], Т. М. Титаренко [267-269] та ін., ми приходимо до висновку, що суб'єктний рівень самосвідомості - це якісно інший рівень особистості, коли людина аналізує, осмислює, переосмислює власні задуми, змінює та ставить перед собою проміжні й перспективні цілі, планує шляхи їх досягнення, несе відповідальність за власні рішення перед собою і суспільством, а потім реалізує їх у своєму житті. В якості індивідуальності людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості (самосвідомості) і діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства. Вона проявляє авторський характер у ставленні до будь-якого виду діяльності, виступає режисером своєї життєдіяльності й суб'єктом власного розвитку на шляху досягнення автономії й, таким чином, виражає характеристику свідомої (самосвідомої) самореалізації своєї внутрішньої природної сутності. Відповідно, розвиток суб'єктності особистості зумовлений, передусім, визнанням себе автором у творенні власної психіки та власним вибором, які базуються й визначаються рівнем розвитку структурних компонентів самосвідомості особистості. Найбільш інтенсивно розвиток самосвідомості в процесі становлення «Я-концепції» особистості відбувається в юнацький період її розвитку. Тому основні психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку можна співвіднести з базовими структурними компонентами її самосвідомості.

Розглянемо ці компоненти й чинники та їх вплив на розвиток суб'єктності особистості юнацького віку.

*Пізнавально-когнітивний компонент самосвідомості* відображає уявлення індивіда про себе незалежно від того, ґрунтуються вони на суб'єктивних чи об'єктивних оцінках. Конкретні способи самосприйняття та

самооцінки, що ведуть до формування образу-Я та Я-концепції особистості, знаходять своє відображення в самоописах [30, с. 32].

*Як чинник розвитку суб'єктності юнаків і дівчат когнітивний компонент включає в себе, передусім, рефлексивність, «образ-Я» та цілепокладання.*

*Рефлексивність* – це здатність до відображення «образу-Я», а також усвідомлення сутності своєї особистої взаємодії з іншими людьми [30, с. 32].

М. Й. Варій розуміє рефлексивність як властивість особистості. Розвинена самосвідомість формує здатність до рефлексії, що характерно для юнацького віку. «Рефлексивна свідомість виявляє себе не лише в осмисленні й переживанні людиною кожної своєї дії, вчинку, а і в осмисленні сенсу свого буття» [52, с. 672]. Юнаки часто ставлять собі запитання «Навіщо Я?», тобто визначають сенс свого існування в цьому світі. Г. А. Цукерман здатність до рефлексії визначає як усвідомлення межі власних знань, умінь, можливостей. І саме здатність виходити за ці межі й визначає поняття «рефлексивність» [293, с. 21]. І. С. Кон розуміє рефлексивність як здатність поставити себе на місце іншого та усвідомити ставлення інших до себе [121, с. 37].

Отже, рефлексивність проявляється в аналізі своїх задумів, своєї діяльності, наслідків прийнятого рішення, коли людина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом самоспостереження, а також у здатності людини до аналізу своєї взаємодії з оточенням і, таким чином, може виступати чинником розвитку суб'єктності особистості.

Також юнаки і дівчата на новому рівні відкривають для себе індивідуальне, неповторне «Я», сприймають й осмислюють власні емоції та вчинки вже не як похідні від зовнішніх подій, а як внутрішній стан власного «Я». Ми погоджуємося з Т. Д. Марценківською, яка вважає, що сучасній психології потрібно перейти від концепції відображення до концепції конструювання: конструювання образу-Я та образу світу. Яким буде образ-Я та світу, залежить від нашої інтенції (намірів), яка як складова суб'єктності й

визначає наші наміри, що реалізуються спочатку в думках та уяві, а потім у поведінці, діях та вчинках [162].

О. Є. Гуменюк вважає, що позитивне мислення стосовно власного «образу-Я» створює підґрунтя для позитивної самооцінки та гуманних вчинків. Головне завдання педагогів та психологів підкріплювати позитивний «образ-Я» та сприяти становленню позитивної «Я-концепції» особистості юнацького віку, що сприятиме її особистісному зростанню [78, с. 30-31]. *Таким чином, розвиток «образу-Я» особистості юнацького віку можна розглядати як складову когнітивного чинника розвитку її суб'єктності.*

Оскільки основним новоутворенням особистості юнацького віку є відкриття власного «Я», то це означає ріст соціальної активності, готовності взяти на себе особисту відповідальність не тільки за свої власні вчинки, а й за «долю всього світу» [121, с. 223]. Вчинковий напрям в українській психології виходить з позиції, що людина як суб'єкт своє конкретно-авторське, індивідуальне, життєво-практичне найбільш повно проявляє в якості «суб'єкта вчинку». «Вчинок – «живий осередок», який цілком вбирає в себе усі суттєві сторони психічного... а сама людина прагне утвердитись у ролі його суб'єкта» [228, с. 36]. Отже, бути суб'єктом власного життя означає знаходитися на найвищому рівні розвитку особистості – суб'єктному рівні.

*Цілепокладання як функцію свідомості розглядає Ю. М. Швалб. Вчений наголошує, що цілепокладання є процесом розгортання й конкретизації смислу на шляху до реалізації ідеальної мети в умовах конкретної ситуації. Реалізація мети - це приведення невизначеної ситуації до осмисленого вигляду. «Задум як вихідна форма цілепокладання є вищою психологічною функцією, яка знаменує становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності» [301, с. 95]. Задум є образом можливого майбутнього, в основі якого лежить емоційна привабливість, а також він виконує змістовотворну й регулюючу функції. Тобто здійснює пошук різних адекватних форм та спеціального матеріалу, необхідного для досягнення цілі. Іншими словами, задум є необхідним,*

«невід'ємним елементом творчості» суб'єкта [301, с. 100]. А творчість, у свою чергу, носить цілепокладаючий характер, тобто особистість, здатна до самозмін, вирізняється готовністю виходити за межі ситуативної необхідності [122, с. 51]. Людина повинна бути здатною реалізувати власний задум в творчому підході до будь-якого виду діяльності.

З. С. Карпенко дотримується думки про те, що здатність до «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу є важливою характеристикою індивіда як суб'єкта психічної активності. А своєрідний сплав у людині соціального й індивідуального дозволяє їй бути суб'єктом власної життєтворчості і здатною до цілепокладання свого розвитку взагалі [111].

Як зазначають Є. В. Селезньова та А. С. Мельничук, здатність до цілепокладання співвідноситься з високим рівнем здатності опрацьовувати образ цілі, осмислювати процес її досягнення та наслідки реалізації; бути гнучким у постановці цілей, тобто бути здатним змінювати цілі діяльності залежно від обставин, які змінюються [237, с. 217].

Саме здатність до цілепокладання дозволяє юнакам здійснювати вибір свого майбутнього, передбачати перспективу власного розвитку, співставляти рівень складності поставленої цілі з мірою вірогідності її досягнення, а також будувати певні моделі свого майбутнього, виходити за межі самого себе, що сприяє саморозвитку особистості. Високий рівень здатності до цілепокладання дозволяє особистості розробляти стратегію власного життя, бути суб'єктом власної життєдіяльності та розвитку [237].

*Емоційно-оцінний компонент самосвідомості виступає як афективний чинник розвитку суб'єктності в юнацькому віці і включає в себе самооцінку, самоставлення та самоповагу.*

*Самооцінка* - це та оцінка, яку дає собі особистість, оцінка своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових, моральних



якостей, своїх можливостей, ставлення до себе оточуючих, а також свого місця серед них. Самооцінка співвідноситься з рівнем домагань особистості.

Регулятором самооцінки є «міра успішності людини в житті відповідно до її домагань» [217, с. 110].

На думку І. С. Кона, самооцінка може слугувати засобом психологічного захисту, бажання мати позитивний «образ-Я» нерідко спонукає індивіда перебільшувати свої досягнення і применшувати недоліки. Самооцінки юнаків та дівчат залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки й жінки, а ці стереотипи, у свою чергу, похідні від історично сформованих у суспільстві диференціації статевих ролей [120].

Висока адекватна самооцінка сприяє особистісному зростанню, а також самоствердженню, а низька - гальмує розвиток індивідуальності та спричиняє виникнення комплексів [217, с. 110]. Якщо рівень самооцінки відповідає рівню домагань особистості, то людина правильно вибудовує стратегію й тактику своєї поведінки, що сприяє її успішному саморозвитку та реалізації власної суб'єктності.

*Самоповага* - важливий компонент самосвідомості особистості, що виражає її узагальнене ставлення до самої себе і є чинником саморозвитку, іншими словами розвитку власної суб'єктності. Саме це поняття визначає задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість «Я-реального» і «Я-деального», а також, визначає якою мірою людина вважає себе значущою, здібною, доброзичливою та ін.. Високий рівень самоповаги свідчить про те, що людина впевнена у своїх можливостях, впевнена, що може подолати різні свої недоліки. Низька самоповага навпаки викликає почуття невпевненості у своїх можливостях подолати власні недоліки, закритість від інших, чутливість до критики, залежність від думки оточуючих, страждання від самотності. Отже, низька самоповага негативно впливає на емоційний стан юнаків і дівчат та їх соціальну поведінку, зокрема знижується їх соціальна активність та рівень комунікації. Юнаки й дівчата, які мають

високий рівень самоповаги, впевнені в собі, самостійні, незалежні у своїх судженнях, задоволені своїм життям. Проте незадоволеність собою і високий рівень самокритичності не завжди вказує на низький рівень самоповаги. Особливо в юнацькому віці, коли Я реальне не відповідає Я ідеальному. Саме це може свідчити про ріст самосвідомості юнаків, а також про розвиток їх інтелектуальних здібностей [121; 122].

І. С. Кон підкреслює, що при переході від дитинства до юнацького віку і далі самокритичність зростає. Це пов'язано із розвитком самосвідомості особистості. Рефлексивна самокритика творчої особистості викликає вирішення конфлікту між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» у діяльності, трудовій чи учбовій, та в самовихованні. І цей конфлікт розгортається на основі її сильного «Я», коли людина здатна ставити перед собою та вирішувати складні завдання. Саме в цьому, як зазначає І. С. Кон, і проявляється міра самоповаги особистості. І навпаки, слабке «Я» людини призводить до гіпертрофії власних недоліків, їх визнання не завжди спонукає людину до їх подолання, а частіше виступає засобом їх виправдання, відмовою від діяльності, замкненості в собі [122]. Отже, самоповага особистості тісно пов'язана з її самокритичністю – способом виявлення і подолання помилок та недоліків у своїй діяльності [122, с. 172], що сприяє розвитку самосвідомості та реалізації потенцій власної суб'єктності.

*Самоставлення* як складова афективного чинника розвитку суб'єктності особистості виражає емоційно-ціннісне ставлення до себе. Самоставлення можна вважати проявом суб'єктної активності людини, яка усвідомлює себе в ролі суб'єкта як активного творця, будівника своєї психіки, свого життя загалом [261]. У. Кіреєва підкреслює, що «процеси самопізнання і самоставлення знаходяться в постійній взаємодії, адже самоставлення виникає через пізнання себе і навпаки» [115, с. 124], що поєднує між собою когнітивні й афективні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.

*Мотиваційно-ціннісний компонент самосвідомості виступає як мотиваційний чинник розвитку суб'єктності в юнацькому віці і включає в себе потребу в саморозвитку, ціннісні орієнтації та смисложиттєві орієнтації.*

*Потреба в саморозвитку – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення (Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, В. І. Слободчиков, С. Л. Рубінштейн, Г. А. Цукерман та ін.) [10-14; 43-47; 59-61; 79; 142-144; 245-248; 230-233; 291-293].*

Так В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв вважають, що саморозвиток особистості – це безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або за допомогою зміни себе, коли використовують форми самоствердження, самоудосконалення, самоактуалізації [248].

Таким чином, саморозвиток особистості є одним із проявів діяльнісної сутності людини і спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється його внутрішній світ. У багатьох дослідженнях здатність до саморозвитку розуміється як суб'єктність [89; 306]. О. М. Волкова наголошує, що процес становлення суб'єктності відбувається шляхом саморозвитку в умовах внутрішньої детермінації дій і ситуації вільного вибору [63].

У результаті проведених досліджень С. Б. Кузікова робить висновок, що психологічні ресурси як сукупність можливостей саморозвитку в юнацькому віці існують, хоча для прогресивного особистісного саморозвитку потрібно їх актуалізувати, заохочуючи студентів до пошукової активності, підтримувати позитивне самосприйняття, намагатися зробити так, щоб саморозвиток став «культурним стереотипом» у нашій країні [136; 137].

*Ціннісні орієнтації – це спосіб, за яким людина диференціює об'єкти за їх значущістю, вони виявляються в цілях, інтересах, переконаннях та ін..*

Ціннісні орієнтації в структурі людської діяльності пов'язані з пізнавальними й вольовими її сторонами, виражають змістовну спрямованість особистості, тобто внутрішню основу ставлення особистості до оточуючої дійсності [134, с. 389], що, у свою чергу, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.

У юнацькому віці відбувається зміни у внутрішній позиції особистості, і саме ці зміни є наслідком розвитку певного рівня самосвідомості, що дозволяє чітко усвідомлювати свою індивідуальність. Усвідомлення власної унікальності, неповторності переживається юнаком як ціннісне настановлення [192]. Ціннісні орієнтації особистості виступають засобом регуляції її поведінки та діяльності, однак, можуть бути й причиною відхилень у поведінці, особливо в підлітковому та юнацькому віці [185, с.16-17]. Отже, ціннісно-мотиваційна сфера має суттєве значення для формування й розвитку особистості юнаків і дівчат, а також регуляції їх поведінки й діяльності. Ціннісний розвиток особистості, як зазначає О. В. Завгородня, передбачає процеси соціалізації індивіда (залучення до існуючих у даній культурі цінностей), індивідуалізації (критичне осмислення існуючих цінностей, а також формування власної ієрархії цінностей), універсалізації (вихід за межі цінностей даної культури, наближення до загальнолюдських універсалій). Індивідуалізація полягає в русі від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених до внутрішньо детермінованих та індивідуалізованих. Ця лінія в еволюції цінностей пов'язана з розвитком самоусвідомлення та свободи особистісно-індивідуальних проявів юнаків і дівчат, тобто реалізації їх суб'єктності. Юнацтво утверджує свою свободу, автономію, формуючи власну систему цінностей. Етап універсалізації їх суб'єктного розвитку - це рух від нарцистично-егоцентричних цінностей через різні форми групоцентричних (малих та широких угруповань) до універсальних загальнолюдських цінностей. Розвиток у цьому напрямку залежить від здатності до рефлексії та глибинних переживань [98, с. 77], що, знову ж таки, поєднує між собою когнітивні,

афективні й мотиваційні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.

М. В. Ісаков дотримується позиції, що питання суб'єктності нерозривно пов'язане з проблемою вибору цінностей. Зараз проблема цінностей молодих людей стає стратегічно важливим питанням, зокрема в психологічній науці. Юнаки з несформованою суб'єктністю неспроможні здійснювати вибір, або ж у них відсутня стійка стратегія у здійсненні певного вибору, тому за них цей вибір роблять батьки, реклама та ін.. [105]. Відкриття ж власного неповторного «Я» в юнацькому віці переживається як найвища цінність, що дозволяє хлопцям і дівчатам розвивати особистісну автономію та власне суб'єктне «Я» і встановлює взаємозв'язок між мотиваційним та конативним чинниками розвитку суб'єктності юнацтва.

Наступна складова мотиваційного чинника розвитку суб'єктності юнаків і дівчат – це *смиложиттєві орієнтації*, здатність особистості вибудовувати власне життя згідно зі своїми смисловими утвореннями. Процес смислоутворення пов'язаний із творенням та зміною особистісних смислів у різних життєвих ситуаціях. Цей процес обумовлений певною структурою регуляції життєдіяльності, певними смисловими структурами мотивів, диспозиціями, настановами та ін.. Якщо людина активна, вона має інтерес щодо власного життя як найвищої цінності, що допомагає їй більше розкрити свій внутрішній потенціал, особливо в юнацькому віці, коли всі думки спрямовані на побудову власного майбутнього. А для пасивних людей характерна низька задоволеність або незадоволеність власним життям, почуття втрати сенсу життя, тобто екзистенціальний вакуум, відчуття безглуздя свого існування, нездатність планувати майбутнє. Смилобудівництво є внутрішньою діяльністю, спрямованою на подолання смислового неузгодження свідомості (самосвідомості) та буття за рахунок набуття відповідальності [266]. Внаслідок здатності до самобудівництва людина набуває характеристик відповідального суб'єкта власного життя, розвитку та саморозвитку. Отже, смисложиттєві

орієнтації особистості юнацького віку є ключовими цінностями, які починають активно вибудовуватися на даному етапі вікового розвитку й акумулюють значущі тенденції вибору напряму самореалізації [217, с. 119].

Ю. М. Швалб наголошує, що першопочатковим завданням людини є визначення смислу не зовнішніх по відношенню до неї об'єктів, а її особистого життя, і саме це він вважає найвищим рівнем самовизначення особистості, тобто осягнення нею смислів [301].

Потреба в усвідомленні власного життя як цілісного процесу, який має певну спрямованість та зміст, а не як серії розрізнених, виняткових ситуацій, є важливою орієнтовною позицією особистості. В юнацькому віці ця потреба особливо сильна [121; 184].

*Поведінково-діяльнісний компонент самосвідомості особистості виступає як конативний чинник розвитку суб'єктності в юнацькому віці і включає в себе самоконтроль, самоуправління та автономність.*

*Самоконтроль* - процес усвідомленого, вольового управління своїм психічним життям, поведінкою і діяльністю відповідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості [217, с. 109]. Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості юнацького віку, а також показником особливостей взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним чинниками розвитку її суб'єктності.

На думку Ю. М. Швалба, активно-перетворювальна поведінка людини потребує високого рівня планування, коли планується не лише послідовність дій суб'єкта, а і враховуються поточні зміни, які вносять самі дії [301, с. 37-38]. Здійснення такої поведінки потребує від юнаків високого рівня контролю за зміною ситуації. При цьому у них виникає почуття керованості ситуацією, а в психологічному плані - це ставить їх над ситуацією і дає можливість відчувати себе суб'єктом власної життєдіяльності.

*Самоуправління* – це керування своїм власним розвитком. Перехід від спонтанного до саморегульованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісності Я-концепції, розвинених навичках саморегуляції, загальній адаптованості тощо) [168]. Довільність як суб'єктно спрямована дія вимагає від суб'єкта аналізу відношень, спонукань і умов, у яких дія може бути здійснена. Здатність управляти власними діями дозволяє говорити про суб'єктні дії [204, с. 91-94]. Процеси управління своєю життєдіяльністю є невід'ємними складовими становлення та розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.

М. О. Щукіна визначає суб'єктність як здатність до самоуправління в певному контексті свого буття [306]. У юнацькому віці активність часто спрямована на те, щоб отримати схвалення одногрупників, і в цьому контексті юнак є суб'єктом спілкування та спільної діяльності [168]. Ми вважаємо, що розвиток здатності до самоуправління буде застерігати юнаків від негативних зовнішніх впливів і, тим самим, забезпечуватиме розвиток їх суб'єктності.

У юнацькому віці продовжується процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості, що виражає себе через різні форми, передусім, особистісної автономії. *Емоційна емансипація* характеризується позбавленням від емоційної залежності від батьків та перебудовою всієї системи емоційних відносин, появою любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках. *Нормативна емансипація* характеризується тим, що юнацтво формує свою систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської. Розвиток самосвідомості в юнацькому віці, здатність до формально-абстрактного, логічного мислення змушує визначати своє місце в системі суспільних відносин, краще усвідомити власні потреби. При цьому виникає потреба в усвідомленні себе як неповторної, своєрідної особистості. Важливим є вплив різних референтних груп, які мають свою систему норм та цінностей. Юнаки намагаються завжди щось змінити, часто незадоволенні своїм положенням, бувають занадто вимогливими до інших.

*Поведінкова емансипація* характеризується тим, що юнаки й дівчата намагаються звільнитись від контролю батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень. Вони самі вибирають собі друзів, стиль одягу, способи проведення вільного часу та ін. Але в прийнятті життєво важливих питань ще покладаються на батьків. Проблема свободи, звільнення від батьківської опіки в цьому віці гостро відчувається як батьками, так і юнаками, що в сім'ї часто призводить до конфліктів. Якщо батьки виховували дітей відповідальними за власні вчинки, тоді вони зможуть взяти відповідальність за прийняття самостійних рішень, за наслідки цих рішень. Вони будуть займати чітку позицію в прийнятті будь-яких рішень, нести відповідальність за своє життя. А делегування відповідальності за власну поведінку від батьків до дітей спонтанно, стихійно викликає несамостійність, безвідповідальність, безпорадність у дітей [120; 181; 214; 224; 221]. Поєднання перелічених видів емансипації у юнаків і дівчат забезпечує тісний взаємозв'язок у взаємодії різних чинників розвитку їх суб'єктності.

Отже, процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості в юнацькому віці пов'язаний з набуттям нею автономності.

*Автономність* - розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення. Усвідомлення своєї автономності дає можливість індивіду бути вільним у прийнятті рішень, завжди дотримуватись власної позиції в різних умовах соціального середовища [88]. Процес набуття автономії двоякий: з одного боку для юнаків і дівчат є важливим відокремлення від батьків, набуття почуття незалежності, глибше пізнання себе, своїх можливостей, своєї індивідуальності, а з іншого – сім'я залишається для них тим джерелом, звідки вони отримують підтримку, любов, розуміння. Такі дослідники, як Б. Г. Ананьєв, В. А. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, вважають автономність найважливішим показником розвитку суб'єктності особистості [13; 45-47; 233].



І. С. Кон виділяє в набутті автономії у юнаків три аспекти: емоційний, поведінковий та нормативний [120, с. 111].

Автономність як найважливішу характеристику особистості виділяють К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, О. Ш. Тхостов [1-6; 13; 44-47; 230-233; 272]. Так О. Ш. Тхостов зазначає: «Кожну подію, яка відбувається зі мною, я можу неproblemатично кваліфікувати як те, що трапилося зі мною чи зроблене мною. У першому випадку я стикаюся з незалежними від мене силами об'єктивного світу, у другому – виступаю автором свого вчинку. Кордон, що проходить між цими подіями, і є межа, що відокремлює об'єкт від суб'єкта» [272, с. 3].

Дослідження особистісної автономії як чинника визначення життєвої перспективи в юнацькому віці було здійснено І. В. Корчіковою [128]. Вчена дійшла висновку, що чим вищий у юнаків рівень емоційної, поведінкової й функціональної автономії, тим більшою мірою вони почувають себе незалежними, намагаються забезпечувати себе, прагнуть до самоосвіти, порозуміння із іншими людьми, мають потребу в іншій людині.

На думку Н. О. Антонової та Л. І. Рибачук, особистісна зрілість характеризується функціональною автономністю, широкими межами власного «Я» та усвідомленою мотивованою поведінкою. Такі люди демонструють здатність до самопізнання та розуміння інших людей, здатність до самоконтролю, актуалізують і реалізують власні можливості, мають сформовану стійкість ціннісних орієнтацій, розвинуту моральну свідомість, відповідально ставляться до будь-якої справи [18], що, на наш погляд, підтверджує системну інтегрованість феномену суб'єктності в юнацькому віці на рівні взаємодії і взаємовпливу визначених нами чинників її розвитку.

Отже, *автономність* розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення (К. О. Абульханова, Г. Б. Ананьєв, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн; О. Ш. Тхостов) і в юнацькому віці виражає себе в таких

основних проявах: *емоційна* – позбавлення від емоційної залежності від батьків та перебудова всієї системи емоційних відносин, поява любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках, *поведінкова* – юнаки і дівчата намагаються звільнитись від контролю батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень, та *нормативна* – юнацтво формує свою систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської (І. С. Кон).

Таким чином, автономність здебільшого розглядається науковцями через поняття «самостійність», «самодетермінація», «самодіяльність», тобто всього того, що веде особистість до розвитку та реалізації потенцій власної суб'єктності на шляху самовдосконалення та самореалізації і дозволяє їй об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в різних формах діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування).

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці, далі розглянемо *механізми її розвитку*, якими виступають *самопізнання, самовизначення, саморегуляція та саморозвиток*.

*Самопізнання як механізм розвитку суб'єктності юнацького віку* діє у свою чергу через механізми самоідентифікації та самоствердження.

Самопізнання починається з правильного ставлення до себе, пов'язаного з адекватною самооцінкою. Адекватна самооцінка залежить від виховання та самоусвідомлення. Правильне виховання має закласти в дитині принцип самооцінки, при якому виходять із власних недоліків і досягнень, а не порівнюють себе з іншими людьми, оскільки в останньому випадку людина ніколи не зможе виробити об'єктивних критеріїв виміру своїх якостей. Результатом самопізнання людини є вироблення нею системи уявлень про саму себе або «образ-Я». «Образ-Я» визначає ставлення особистості до себе та виступає основою побудови взаємин з іншими людьми [49]. Самопізнання припускає, що людина самостійно і з повною відповідальністю розширює своє усвідомлення власного життя, процесів і закономірностей світу, що здійснюють

на неї вплив. Кінцевою метою самопізнання є людина, яка здатна стати дійсною причиною свого життя, відрізнити власні інтереси й цілі від нав'язаних ззовні, здатна досягати своїх цілей і використовувати для цього власні психоенергетичні ресурси.

Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Відповідно, самопізнання є основою розвитку постійного самоконтролю й саморегуляції людини. Самоконтроль проявляється в усвідомленні й оцінці суб'єктом власних дій, психічних станів, у регуляції їхнього протікання на основі вимог і норм діяльності та спілкування. Саморегуляція є особливим психологічним механізмом людини як суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування [46].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Тому під *саморегуляцією як механізмом розвитку суб'єктності* особистості юнацького віку, у вузькому сенсі, мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому. ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Розробкою проблеми саморегуляції поведінки особистості займалися вчені, які досліджували окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності: К. О. Абульханова-Славська, О. А. Конопкін, А. К. Осницький, та ін. [1-6; 123-126; 189; 190]; проблему саморегуляції в дослідженнях рефлексії – І. Д. Бех, М.Й. Боришевський, К. М. Поливанова та ін. [31; 39; 203; 204].

І. Д. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [31].

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Й. Боришевський [39], який вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах, як: самооцінка – це результат мислительних операцій, в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості – їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки; образ «Я» як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні.

Автор наголошував, що саморегуляція може здійснюватися при наступних умовах: коли індивід може адекватно відображати й моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню й зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети, за наявністю в індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації.

У функціональному плані в саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки: перший тип (тактичний) – це саморегуляція, яка передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування й обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами; другий тип (стратегічний) – це саморегуляція, пов'язана з плануванням особистістю цілеспрямованих змін у самій собі. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які спрямовані на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом усього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між

індивідними, соціальними, індивідуальними й мотивами духовними на користь останніх [39]. Саме цей, другий тип саморегуляції, на наш погляд, сприяє розвитку суб'єктності й виступає механізмом її розвитку в юнацькому віці.

О. А. Конопкін підкреслює, що формування загальної здатності до саморегуляції є важливим чинником суб'єктного розвитку й одним із найбільш важливих завдань виховання й навчання на всіх вікових етапах і, передусім, на етапі юнацького віку. Вчений виокремлює пасивно-репродуктивну й активно-творчу тенденції у формуванні психічної саморегуляції дитини як найважливіші, глобальні тенденції в її суб'єктному, особистісному розвитку, «...у формуванні почуття власних суб'єктних можливостей і повинностей, у становленні самооцінки, «образу-Я» і самосвідомості в цілому» [123, с. 131]. Автор розглядає усвідомлену саморегуляцію як «...системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями» [123, с. 131 ].

Розглядаючи саморегуляцію як механізм, за допомогою якого забезпечується централізуюча, спрямовуюча та активізуюча позиція суб'єкта за рахунок оптимізації психічних можливостей, компенсації недоліків, регуляції індивідуальних станів, К. О. Абульханова-Славська виділяє її параметри: упевненість-непевненість, самоконтроль-відсутність самоконтролю, збереження складності діяльності та ін.. Активність, яка виходить із потреби в діяльності, визначаючи діяльність, цілі, мотиви, бажання здійснювати діяльність, є тією активністю, яка спонукає пробудитися внутрішні потенції людини. Активність, яка виходить із потреби в предметі, блокує взагалі саморозвиток особистості. Це дозволяє виділити активний і пасивний тип особистості, які співіснують у кожної людини, але один із них переважає в довільній активності людини як стійка суб'єктна характеристика [1].

В. О. Ядов сформулював концепцію диспозиційної регуляції поведінки особистості: у найпростіших ситуаціях, у яких рольові вимоги не фіксовані

чітко, людина керується стандартними настановами; у більш складних ситуаціях, де діють певні норми і рольові вимоги, поведінка індивіда будується на основі базових настанов (ціннісних орієнтацій); у великих соціальних групах поведінка людини регулюється вищими диспозиціями, які є найважливішими ціннісними стандартами суспільства [308]. *Таким чином, диспозиційність – здатність людини бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети [204, с. 90].* К. О. Абульханова-Славська вважає диспозиційність найважливішим критерієм суб'єктності [1].

*Самовизначення як механізм розвитку суб'єктності – діяльність, спрямована на пошук і реалізацію індивідуальних варіантів життєвого шляху; усвідомлений акт виявлення й утвердження власної позиції в різноманітних, особливо складних і значущих життєвих ситуаціях.*

Юнацький вік - це період самовизначення. Самовизначення особистості – це смислотворення, чітке усвідомлення мети свого життя, мотивів своєї діяльності. Визначення свого місця у власному житті та суспільстві, яке виражається в активному ставленні людини до себе та оточення [177; 195; 224; 251; 267]. Самовизначення не можливе, якщо юнак не усвідомлює себе суб'єктом власного життя, розвитку, саморозвитку. Ступінь соціальної зрілості залежить від широти і якості суб'єктності, а також способів самовизначення [306]. Отже, розвиток і становлення суб'єктності можливе лише тоді, коли людина усвідомлює себе суб'єктом власної життєдіяльності через різні аспекти самовизначення.

Характер самовизначення, його динаміка залежать від того, якою бачить себе особистість, які цілі перед собою ставить, якими мотивами керується. Самовизначення в юнацькому віці пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйманням часу, коли сьогодення постійно співвідноситься з майбутнім, оцінюється з позицій майбутнього. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості у собі, у своїх можливостях і силах. Загалом юність – це період стабілізації

особистості, вироблення системи стійких поглядів на світ і своє місце в ньому, особистісного і професійного самовизначення [121; 122].

Ще одним важливим механізмом розвитку суб'єктності особистості є *механізм саморозвитку*. Потенціал саморозвитку та самовдосконалення закладено в кожній людині. Як розгортається програма біологічного дозрівання, так відбувається і поступове, обережне, малопомітне втілення в життя незрівнянно складнішої програми самопізнання, особистісного розвитку, програми наближення до власної сутності, до глибинного єства [291; 293].

У людини завжди є вибір, який здатний змінити її смисложиттєві орієнтації. Н. С. Пряжніков виокремлює зовнішню активність, яка носить адаптивний характер і за своєю суттю є відчуженою, особистісно пасивною, та внутрішню активність як ініціативну, яка сприяє саморозвитку особистості і є продуктивною [212]. О. Г. Асмолов вважає, що саме невідчужена активність дозволяє людині відчувати себе суб'єктом власної діяльності, виявом власних потенцій [22; 23].

Творча активність в юнацькому віці сприяє саморозвитку особистості та пов'язана з проблемою вибору в ситуації як соціального, так і професійного самовизначення. Це дозволяє нам припускати, що соціальне й професійне самовизначення є важливим механізмом розвитку суб'єктності, зокрема в юнацькому віці.

О. Л. Мерзлякова визначає саморозвиток особистості як самокеровану форму особистісного становлення та виділяє його основні етапи: самопізнання, самопроекування та самореалізацію. Вчена виділяє такі чинники саморозвитку: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні [168, с. 8]. До *індивідуально-психологічних* чинників саморозвитку дослідниця відносить готовність юнаків до самокерування процесом власного розвитку за рахунок оволодіння стратегіями самопобудови, самовдосконалення, враховуючи свої індивідуальні властивості, які будуть сприяти саморозвитку, це саморефлексія, спрямованість на життєву та

професійну самореалізацію та особистісну самоактуалізацію, інтернальний локус контролю, самопроекування, самоуправління, самоконтроль, позитивне світосприймання, оволодіння елементами асертивної поведінки. До *соціально-психологічних чинників* саморозвитку належать різні впливи навколишнього середовища. Суб'єкт здійснює свій вибір з урахуванням існуючих у суспільстві норм, правил, які інтериорізуються суб'єктом, і з урахуванням цього формується основа його системи внутрішніх норм і правил дій. При цьому суб'єкт не є розчиненим в оточуючих його стимулах, він здійснює контроль над своєю поведінкою [105]. *Психолого-педагогічні чинники* саморозвитку – цілеспрямовані психолого-педагогічні заходи, (засоби, прийоми, впливи), які спрямовані на актуалізацію саморозвитку [168 с. 8].

Ми у своєму дослідженні виходимо з позиції В. О. Татенка про те, що «...конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і розвинути до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб'єктом життєдіяльності й розвитку» [265, с. 233], власне наділяючи себе (привласнюючи собі) в процесі розвитку атрибутивними властивостями (якостями) індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта. Усвідомлюючи всі свої атрибутивні властивості, людина усвідомлює необхідність власного самоздійснення через саморозвиток.

Провівши теоретичний аналіз робіт дослідників щодо саморозвитку особистості (Л. С. Виготський [59-61], Б. Д. Ельконін [92], С. Д. Максименко [151-156], О. Л. Мерзлякова [167; 168], Л. А. Стахнева [258], В. О. Татенко [263-265]; О. А. Тимошенко [266], Т. М. Титаренко [267-269]. та ін), ми прийшли до висновку, що різні аспекти саморозвитку визначають успішність розвитку суб'єктності.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми визначили також, що критеріями розвитку суб'єктності в юнацькому віці можуть бути *диспозиційність* – здатність юнаків і дівчат бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети (К. Абульханова-

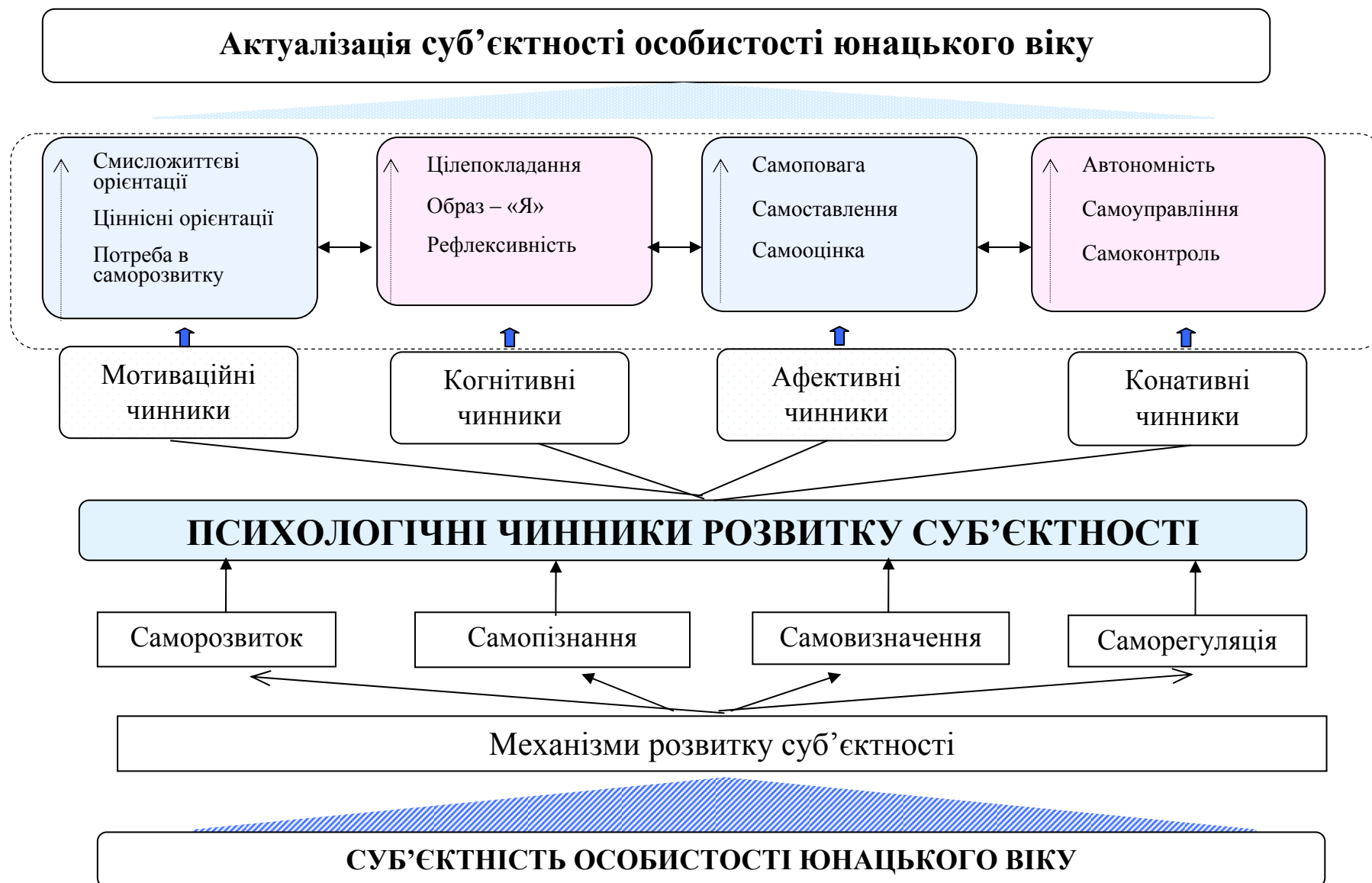


Славська, О. С. Штепа, В. О. Ядов та ін.); *самопотенціювання* – здатність знаходити, обирати і створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації того, що замислено (Л. В. Алексеєва, С. І. Дьяков, В. О. Татенко та ін.); *атрибутивність* – усвідомлене цілісне сприйняття і наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта на шляху саморозвитку (Б. Г. Ананьєв, З. С. Карпенко, В. В. Селіванов та ін.).

Основними психологічними чинниками розвитку суб'єктності в юнацькому віці є компоненти розвитку самосвідомості особистості (С. Р. Пантелєєв, С. О. Ставицька, В. В. Столін, Т. М. Титаренко, І. І. Чеснокова та ін.): *когнітивні* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); *афективні* (самооцінка, самоставлення, самоповага); *мотиваційні* (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації); *конативні* (самоконтроль, самоуправління, автономність).

Механізмами розвитку суб'єктності особистості в юнацькому віці виступають *самопізнання* (В. А. Алексеєв, П. Т. Барієв, А. В. Брушлинський та ін.), *самовизначення* (Б. С. Волков, І. С. Кон, І. В. Нікітіна, Р. Ф. Пасічник, Х. Ремшмідт, С. О. Ставицька та ін.), *саморегуляція* (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, О. А. Конопкін, А. К. Осницький, К. Н. Поливанова та ін.) *та саморозвиток* (С. Д. Максименко, О. Л. Мерзлякова, О. А. Тимошенко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.).

На основі визначених чинників, критеріїв та механізмів ми створили модель розвитку суб'єктності в юнацькому віці.



**Рис. 1. 1. Психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці**

У наступному розділі роботи ми проведемо емпіричне дослідження визначених теоретичним шляхом та змодельованих психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці.

### **Висновки до 1 розділу**

Вивченням проблеми розвитку суб'єктності особистості займаються вчені різних наукових напрямів: філософії, психології, соціології, педагогіки, тому ми можемо стверджувати, що існує комплексний підхід до її розв'язання. Звернення науковців до розгляду проблеми суб'єктного підходу щодо аналізу різноманітних явищ особистісно-індивідуального становлення й розвитку викликано як суспільною необхідністю, так і спрямованістю особистості на саморозвиток. Розробка теоретико-методологічних концепцій на філософському та теоретико-практичному рівнях зробили можливим обґрунтування нового перспективного напрямку в психології, який представлений дослідженнями таких вчених, як (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, А. В. Брушлинський, О. М. Волкова, А. О. Деркач, З. С. Карпенко, О. О. Конопкін, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. А. Петровський, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.) і може розглядатися як «суб'єктна психологія».

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема суб'єктності розкривається через різні аспекти: пізнавальної активності й життєдіяльності особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Ф. Ломов), особистісно-діяльнісного й особистісно-орієнтованого навчання (І. Д. Бех, Е. Ф. Зеєр, Б. Б. Косов, В. В. Серіков, І. С. Якиманська), професійної діяльності (Є. О. Климов, В. С. Мерлін, В. Д. Шадриков), неадаптивної активності (В. А. Петровський), соціогенезу (О. Г. Асмолов, В. С. Мухіна), суб'єктогенезу (О. В. Огнєв), свідомої саморегуляції довільної активності (О. О. Конопкін).

Досягнення людиною рівня суб'єктності означає оволодіння вищими формами психічної діяльності: вищими психічними функціями, свідомістю,

самосвідомістю.

У зарубіжних теоріях розвиток суб'єктності особистості загалом та в юнацькому віці зокрема розглядається як пов'язаний з ідентифікацію з батьками та інтеріоризацію батьківського авторитету (З. Фрейд); набуття особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності (Г. Крайг, Ф. Райс); самоідентичністю (Е. Еріксон); саморегуляцією, самоконтролем та самоефективністю (А. Бандура); незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки (Дж. Хілл); самовираженням та самоздійсненням (Р. Хевігхерст); розвитком когнітивних процесів (Ж. Піаже); внутрішніми силами особистості, її здатністю цілеспрямовано осмислювати теперішнє, яке включає в себе і майбутнє, і минуле (Ф. Перлз); поняттям «Самість» і «Я-концепція» (К. Роджерс).

У вітчизняній психології розвиток суб'єктності в юнацькому віці пов'язують з процесом привласнення цінностей, зразків поведінки та ін., у результаті чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують полісуб'єкта розвитку (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Давидов); відкриттям межі між реальною та ідеальною формою дорослості, що носить авторський характер (Д. Б. Ельконін); активністю, яка виступає основою розвитку особистості в якості суб'єкта (Л. І. Божович); ідею самозмін, саморозвитку, саморуху особистості як вільного спричинення, яка розкриває «Я» людини як «causa sui» («причина себе») за рахунок осмислення чотирьох граней «Я» (Я ідеальне, Я іманентне, Я трансцендентне (думка), Я трансфінітне (переживання) (А. В. Петровський); континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В. О. Татенко); зі здатністю не тільки відображати світ і відповідати на його впливи, а й творити, бути його автором, виступати причиною змін у ньому й у собі (В. А. Чернобривкіна); з полісуб'єктною взаємодією, спрямованою на зміну, перебудову себе й оточуючого світу (Ю. В. Лановенко).

Отже, як зарубіжні, так і вітчизняні теорії психічного розвитку поклали початок суб'єктному підходу щодо розуміння розвитку особистості. Юнацький період розвитку особистості є періодом стрімкого розвитку її самосвідомості, рефлексії, що забезпечує розвиток її суб'єктності.

Опрацювавши вітчизняні і зарубіжні літературні джерела, ми розглядаємо суб'єктність як складну системно-інтегративну властивість особистості, яка відображає її здатність до активного усвідомленого перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності, визначає її як суб'єкта життєдіяльності та робить автономною у своїх життєвих проявах.

Проаналізувавши праці Б. Г. Ананьєва, А. В. Брушлинського, І. С. Булах, Л. С. Виготського, О. Є. Гуменюк, С. І. Дьякова, І. С. Кона, Л. Ф. Обухової, В. А. Петровського, С. Л. Рубінштейна, А. О. Реана, В. В. Селіванова, С. О. Ставицької, В. В. Століна, Т. М. Титаренко та ін., ми приходимо до висновку, що суб'єктний рівень самосвідомості - це якісно інший рівень особистості, коли людина аналізує, осмислює, переосмислює власні задуми, змінює та ставить перед собою проміжні й перспективні цілі, планує шляхи їх досягнення, несе відповідальність за власні рішення перед собою і суспільством, а потім реалізує їх у своєму житті. У якості індивідуальності людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості (самосвідомості) і діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства. Вона проявляє авторський характер по відношенню до будь-якого виду діяльності, виступає режисером своєї життєдіяльності й суб'єктом власного розвитку на шляху досягнення автономії й, таким чином, виражає характеристику свідомої (самосвідомої) самореалізації своєї внутрішньої природної сутності. Відповідно, розвиток суб'єктності особистості зумовлений, передусім, визнанням себе автором у творенні власної психіки та власним вибором, які базуються й визначаються рівнем розвитку структурних компонентів самосвідомості особистості. Найбільш інтенсивно розвиток

самосвідомості в процесі становлення «Я-концепції» особистості відбувається в юнацький період її розвитку. Тому основні психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку можна співвіднести з базовими структурними компонентами її самосвідомості: *когнітивні* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); *афективні* (самооцінка, самоствавлення, самоповага); *мотиваційні* (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації,); *конативні* (самоконтроль, самоуправління, автономність).

На основі проведеного теоретичного аналізу літературних джерел ми визначили, що критеріями розвитку суб'єктності в юнацькому віці є: *диспозиційність* – здатність юнаків і дівчат бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети (К. Абульханова-Славська, О. С. Штепа, В. О. Ядов); *самопотенціювання* - здатність знаходити, обирати і створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації того, що замислено (Л. В. Алексеєва, С. І. Дьяков, В. О. Татенко); *атрибутивність* – усвідомлене цілісне сприйняття і наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта (Б. Г. Ананьєв, З. С. Карпенко, В. В. Селіванов).

Механізмами розвитку суб'єктності особистості в юнацькому віці виступають *самопізнання* (В. А. Алексеєв, П. Т. Барієв, А. В. Брушлинський), *самовизначення* (Б. С. Волков, І. С. Кон, Р. Ф. Пасічник, Х. Ремшідт, С. О. Ставицька), *саморегуляція* (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, О. А. Конопкін, А. К. Осницький, К. М. Поливанова) та *саморозвиток* (С. Д. Максименко, О. Л. Мерзлякова, О. А. Тимошенко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко).

У наступному розділі роботи буде представлено емпіричне дослідження визначених теоретичним шляхом та змодельованих психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

#### **2. 1. Методичні підходи до вивчення проблеми психологічних чинників розвитку суб'єктності**

Теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень дозволив нам визначити основні підходи до розвитку людини як суб'єкта різних видів життєдіяльності, діяльності, як її носія, творця й виконавця. Багатогранність проблеми вивчення суб'єктного потенціалу особистості визначає різновекторну спрямованість вивчення суб'єктності на основі різних парадигм, зокрема суб'єктно-діяльнісного та суб'єктно-генетичного підходу.

В основу дослідження покладено такі основні принципи суб'єктно-діяльнісного та генетико-моделюючого підходів: детермінізму (зовнішні причини діють через внутрішні умови), творчої самодіяльності, єдності свідомості та діяльності, цілісності, онтогенетичного розвитку як основи саморозвитку, гуманного підходу до людини як найвищої цінності (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинський, С. Д. Максименко, А. В. Мудрик, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейн, В. Е. Чудновський та ін.), коли людина виступає актором, режисером, господарем свого життя. При цьому самодетермінація особистості розгортається як низка зусиль, спрямована на досягнення поставлених цілей, цілісності, автономності [1-6; 10-14; 31-35; 42; 43-47; 151-156; 173; 230-233; 245-248; 263-265; 267-269; 275; 297].

Суб'єктність розвивається в процесі життєдіяльності, тобто з набуттям певного життєвого досвіду (А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, Л. О. Стахнева, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.) [43-47; 230-233; 258; 263-

265; 267-269]. У діяльнісній парадигмі розвиток психіки відбувається за рахунок зовнішньої та внутрішньої діяльності. На кожному етапі психічного розвитку виникає певне, ведуче ставлення до дійсності й, відповідно, провідний тип діяльності [204]. Однак важливі не просто переходи з однієї стадії на іншу, а якісні зрушення в розвитку особистості, тобто потрібна особлива внутрішня діяльність, спрямована на зміну самого суб'єкта діяльності. Усвідомлюючи свою суб'єктність, людина здатна до самоактуалізації та самореалізації, свободи у виборі, відповідальності за прийняті рішення, що вказує на рівень розвитку особистості загалом й зокрема на рівень розвитку її суб'єктності. Також в основу нашого дослідження покладений принцип гуманного підходу [42] до людини як найвищої цінності, яка, безумовно, є вільною, незалежною у своїх судженнях, діях та у своїй діяльності.

Базуючись на теоретичному аналізі наукових робіт Р. Бернса, О. Ф. Бондаренка, М. Й. Боришевського, С. І. Дьякова, З. С. Карпенко, І. С. Кона, О. О. Конопкіна, І. О. Котик, В. А. Петровського; К. Роджерса, В. І. Слободчикова, В. В. Століна, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, М. О. Щукіної, В. О. Ядова та ін. [30; 38; 39; 83-85; 109-111; 120-122; 123-126; 131; 197-200; 227; 245-248; 260; 263-265; 267-269; 306], ми виділили структурні компоненти суб'єктності юнаків і дівчат, що одночасно виступають психологічними чинниками її розвитку (Див. п. 1. 3., рис. 1. 3.).

Становлення та розвиток суб'єктності обумовлений цілим рядом психологічних чинників, які сприяють формуванню творчої людської особистості, здатної реалізувати себе в особистому та професійному житті. Ці напрями реалізації співвідносяться з основними новоутвореннями юнацького віку: спрямованість у майбутнє, професійне самовизначення, становлення світогляду та ін. Тому, вирішуючи завдання щодо емпіричного дослідження основних психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці, ми будемо спиратися на розроблену українською психологічною школою експериментальну суб'єктно-орієнтовану генетико-моделюючу методологію



психологічного дослідження (І. Д. Бех, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.). На основі визначених методологічних підходів до проблеми емпіричного дослідження чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці ми повинні враховувати й зовнішні чинники впливу, але розуміти, що все життя людини - із середини детермінований процес цілою низкою внутрішніх психологічних чинників, які, передусім, і спричиняють розвиток такого феномену, як суб'єктність особистості [31-35; 151-156; 263-265].

На основі теоретико-методологічного аналізу феномену суб'єктності та згідно моделі чинників розвитку суб'єктності юнаків (Див. п. 1.3.) ми підібрали та апробували психодіагностичні методи її дослідження.

Емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку суб'єктності юнаків і дівчат проводилося зі студентами 1-х та 3-х курсів спеціальностей «Соціальна робота» (СР) та «Облік і аудит» (ОА) Чернігівського державного інституту економіки і управління, Чернігівського національного технологічного університету, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Дослідження проводилось зі студентами 1-х та 3-х курсів упродовж 2006-2014р. Остаточна вибірка склала 200 респондентів (100 осіб першого курсу - по 50 від кожної спеціальності і 100 осіб 3 курсу – по 50 від кожної спеціальності), з них 102 дівчини і 98 хлопців.

Для проведення констатувального експерименту ми використовували методики, які були відібрані в ході пілотажного дослідження. (Див. Додаток А).

І. Для дослідження складових *когнітивного чинника розвитку суб'єктності* юнаків ми використали наступні методики: *Тест 20-ти висловлювань* (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда) та методику *«Особистісного диференціалу»* (адаптованої в НДІ імені В. М. Бехтерева).

1. *Тест 20-ти висловлювань* (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда)

дозволяє дослідити змістовні характеристики рефлексивної ідентичності особистості, а також систему сприйняття людиною самої себе (образ «Я» та «Я-концепцію») [49, с. 17-19].

Результатом проведеного дослідження стали отримані нами відповіді їх кількісна та якісна (змістова) характеристика. Загальна кількість відповідей у різних респондентів варіювала від 1 до 27. Чим більше відповідей давав респондент, тим вищим був рівень його рефлексивності. Було використано таку шкалу: низький рівень рефлексивності - від 0 до 5 відповідей, середній рівень - від 6-ти до 19, високий рівень – від 20 і більше.

Відповідаючи на питання *Хто Я?, Який Я?, Навіщо Я?*, юнаки і дівчата виражають характеристики власної самосвідомості як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, моральних, вольових якостей; у них формується власне світосприйняття [261].

У юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості. Розвиток самосвідомості зумовлює розвиток суб'єктності, усвідомлення себе в ролі суб'єкта, активного творця, будівника своєї психіки, в тому числі й самосвідомості. Досліджуючи рефлексивність в юнацькому віці, І. С. Кон стверджує, що високий її рівень сприяє самокритичності й на цій основі самовихованню юнаків і дівчат [120].

2. Далі ми провели дослідження «образу-Я» за допомогою методики «*Особистісного диференціалу*» (адаптована в НДІ імені В. М. Бехтерева) [220, с. 269-274].

Бланк для відповідей включав в себе 21 особистісну рису, серед яких досліджувані обирали ті, які вважали наявними в себе. Всі особистісні риси (представлені у вигляді антагоністичних пар) згруповані й характеризують полюси 3-х класичних факторів семантичного диференціалу: оцінки, сили, активності.

1. *Фактор оцінки (О)* дозволяє виявити рівень самоповаги. Високий рівень вказує на те, що досліджуваний сприймає себе як особистість,

усвідомлює себе як носія позитивних соціально бажаних характеристик, певною мірою задоволений собою. Низькі значення вказують на критичне ставлення до себе, незадоволеність власною поведінкою, недостатній рівень прийняття людиною себе.

2. *Фактор Сили (С)* дозволяє дослідити вольові сторони особистості, а саме як вони усвідомлюються досліджуваними. Високі значення вказують на впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили в складних ситуаціях. Низькі значення вказують на недостатній самоконтроль, нездатність триматися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок.

3. *Фактор Активності (А)* в самооцінках інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Позитивні значення вказують на високу активність, імпульсивність, комунікабельність; негативні – на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції.

Пізнання власного «образу-Я» дозволяє визначити межі власних можливостей, бути успішним у різних видах діяльності. М. Мольц наголошував, що через позитивне сприйняття й усвідомлення своїх вчинків людина підкріплює позитивний «образ-Я». Дослідник підкреслює, що всі наші відчуття, дії, вчинки узгоджуються з образом власного «Я». Відомий дослідник «образу-Я» Прескот Лекі стверджував, що коли спонукати студента скорегувати його уявлення про образ власного «Я», то виникне зміна і в його здібностях до навчання (Цит. за [78, с. 32]).

Для дослідження здатності до *цілепокладання* в юнаків ми обрали тест «*Смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)*» (адапт. Д. О. Леонтьєва; адаптивна версія тесту «*Мета в житті*» Д. Крамбо і Л. Махолика) [146].

За допомогою тесту СЖО ми досліджували уявлення юнаків про особисте життя за наступними показниками: *ціль у житті, інтерес до власного життя, емоційна наповненість життя, результативність життя або задоволеність самореалізацією, локус контролю-Я або Я-господар життя, локус контролю-*

*життя* або управління життям та визначали загальний показник осмисленості життя.

А. Адлер, О. Г. Асмолов, В. Франкл, К. В. Карпинський, Д. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. Е. Чудновський та ін. українські й зарубіжні дослідники смисложиттєві орієнтації досліджували в більш широкому контексті, а саме феномену – сенсу життя.

І. С. Кон зазначає, що юнаки стоять перед вибором власного життєвого шляху, тому перед ними особливо гостро постає проблема сенсу власного життя [120].

Ю. М. Швалб наголошує, що через власний задум людина реалізує власні цілі. Цілепокладання є процесом розгортання смислу, втіленням його у власне життя [301]. Емпіричне дослідження СЖО старшокласників як психологічних чинників саморозвитку здійснювалося українською дослідницею О. Л. Мерзляковою. Вчена визначала здатність до саморозвитку як розвиток суб'єктності старшокласників. У більшості старшокласників дослідниця виявила низькі показники за більшістю шкал [168]. О. А. Тимошенко, досліджуючи формування суб'єктної орієнтованості майбутніх практичних психологів, відзначав, що студенти з об'єктною орієнтованістю проявляють низький рівень активності в реалізації професійних цілей та професійних завдань і, навпаки, суб'єктно орієнтовані студенти проявляли високий рівень активності в реалізації професійних цілей і завдань, оскільки професійні смисли відображають зорієнтованість на якісну, успішну діяльність [266]. Цілепокладання як атрибутивну характеристику суб'єктності людини досліджували О. М. Волкова, А. А. Гудзовська, В. А. Петровський [63-64; 77; 197-200].

II. Для дослідження складових *афективного чинника розвитку суб'єктності* юнаків і дівчат ми використали наступні методики: *методику самоствавлення (МИС) С. Р. Пантелєєв; дослідження загальної самооцінки за*

*процедурою тестування (опитувальник Г. М. Казанцевої); рівень самоповаги за методикою М. Розенберга «Шкала для вимірювання рівня самоповаги».*

С. О. Ставицька зазначає, що соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці включає пошук свого місця в більш широкій соціальній спільності, початок практичної самореалізації. Процес самовизначення в даному випадку виступає як її афективний центр. Тому, починаючи з раннього юнацького віку, школа й батьки повинні переносити пріоритетну увагу з навчальної діяльності, що розуміється як набуття знань, на виховання як цілеспрямований розвиток особистості, її моральної і духовної сфери [255].

Для дослідження *самоставлення* як чинника розвитку суб'єктності у юнаків, ми використали *методику «Самоставлення (МИС) авт. С. Р. Пантелєєв) [250]*. В основу розуміння самоставлення покладена концепція самосвідомості В. В. Століна, який виділяє три виміри самоставлення: симпатію, повагу та близькість. Методика представляє собою стандартизований опитувальник, містить 110 тверджень, узагальнених в 9 шкалах: *закритість, самовпевненість, самокерівництво, відображене самоставлення, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.*

Самоставлення – стійке почуття, яке виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу й оцінки значущого оточення. Самоставлення – одна із складових суб'єктного ядра особистості і структури її самосвідомості, характеристика самоцінності особистості й одночасно механізм управління поведінкою [217].

Самоставлення ми розглядаємо як узагальнене почуття стосовно «образу Я». Самоставлення як компонент самосвідомості досліджували І. Д. Бех, Л. В. Куліков, С. О. Ставицька, В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв та ін.

Для дослідження загальної самооцінки досліджуваних ми використали опитувальник *«Діагностика загальної самооцінки (авт. Г. М. Казанцева) [100,*

с. 166-167]. За допомогою цієї методики ми визначали загальне уявлення про ставлення особистості до себе.

Опитувальник містить 20 тверджень, кожне з яких відповідає уявленню про власну поведінку в аналогічній ситуації. Самооцінка включає в себе певні настанови стосовно себе, підкреслює цінність себе як особистості. Високий рівень самооцінки, а саме ціннісне ставлення юнаків і дівчат до власної особистості, сприяє розвитку їх суб'єктності. При цьому важливо, щоб самооцінка адекватно співвідносилась із рівнем домагань. Низький рівень самооцінки вказує на неприйняття себе, заперечення власної цінності та негативне ставлення до себе як особистості [78, с. 35-36].

Самооцінка значною мірою залежить від оцінок оточуючих людей [260], що підтверджують у своїх дослідженнях Г. С. Меднікова, М. І. Лісіна, які вказують на залежність самооцінки від досвіду індивідуальної діяльності та досвіду спілкування з оточуючими людьми й однолітками [164].

І. Д. Бех наголошує, що на основі самооцінки виникає певне емоційно-ціннісне (сміслові) ставлення до власної особистості та визначається власна цінність [32].

Результати досліджень І. С. Кона [120], К. М. Поливанової [203; 204], Ф. Райса [221] підтверджують нестійкість самооцінки юнаків.

Рівень самоповаги ми досліджували за допомогою *методики М. Розенберга «Шкала для вимірювання рівня самоповаги»* [100, с. 169]. За допомогою цієї методики ми визначали ступінь позитивності ставлення юнаків до себе: задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість реального й ідеального Я [120, с. 100].

І. Д. Бех зауважує, що прийняття себе, ціннісне позитивне ставлення підлітка до себе є умовою формування власного конструктивного «Я» [32]. Л. В. Алексєєва, О. В. Лавров до атрибутивних характеристик суб'єкта відносять самоцінність і її невід'ємний атрибут самоповагу. Автори

підкреслюють, що повноцінне життя побудоване на вмінні цінувати себе та власну унікальність, приймати себе, довіряти собі, поважати себе [9; 140].

Грунтовне дослідження самоповаги провів І. С. Кон. Вчений визначив, що високий рівень самоповаги вказує на те, що людина вірить у власні сили, вважає, що може подолати свої недоліки. Низький рівень самоповаги навпаки вказує на певний комплекс меншовартості відносно інших людей, власної неповноцінності. У юнаків з низьким рівнем самоповаги спостерігається нестійкість образу «Я», зневага до власної особистості, замкнутість та відстороненість від оточуючих, підвищена чутливість до критики. Також І. С. Кон пов'язує самоповагу з самооцінкою [120]. Наше дослідження це підтверджує.

III. Досліджуючи складові мотиваційного чинника розвитку суб'єктності особистості юнаків і дівчат, ми спиралися на такі методики: *опитувальник «Діагностика реалізації потреб в саморозвитку»*, *методика «Ціннісні орієнтації»* (авт. М. Рокич) та *«Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)»* (адапт. Д. О. Леонтьєва - адаптивна версія тесту «Мета в житті» Д. Крамбо и Л. Махолика).

Для вивчення реалізації потреб в саморозвитку ми використали опитувальник *«Діагностика реалізації потреб в саморозвитку»* [276], який включає в себе 15 тверджень. На кожне твердження респондентам потрібно давати відповіді наступним чином: 5 б. – якщо твердження повністю відповідає дійсності; 4 б. – скоріше відповідає, ніж ні; 3 б. – і так, і ні; 2 б. – скоріше не відповідає; 1 б. – не відповідає дійсності. Якщо респонденти набирали 55 балів і вище, це означає, що людина активно реалізує свої потреби в саморозвитку; від 36 до 54 балів – відсутня система в саморозвитку власної особистості; від 15 до 35 – зупинка саморозвитку.

Здатність до реалізації потреб в саморозвитку притаманна лише людині як суб'єкту власного розвитку (саморозвитку). Людина як діяч, творець, режисер, автор власної життєдіяльності здатна повною мірою реалізувати свої

внутрішні потенційні можливості в практичній діяльності. Сучасне суспільство вимагає від молодих людей усвідомлених переконань, ціннісних норм, стійких принципів, тобто бути підготовленими до прийняття рішень, самостійних дій у різних ситуаціях [195].

Система *ціннісних орієнтацій* визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої «філософії» людини. Цінності при цьому виступають орієнтирами людини на шляху до здійснення предметно-практичної діяльності. Система ціннісних орієнтацій є ніби «згорнутою» програмою життєдіяльності й служить підставою для реалізації певної моделі особистості, а саме тією сферою, де соціальне переходить в особистісне, а особистісне стає соціальним [220].

За С. О. Ставицькою, ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживання та такі, що відмежовують значуще, істотне для цієї людини від незначущого, несуттєвого [254]. Відповідно саме через ціннісні орієнтації особистість здатна презентувати мотиваційні прояви власної суб'єктності.

С. О. Ставицька підкреслює, що вивчення динаміки життєвих орієнтацій і цінностей підлітків та юнаків – благодатне підґрунтя для аналізу різних аспектів життя суспільства і тенденцій його розвитку. У цій галузі вітчизняною наукою накопичений багатий досвід проведення емпіричних і теоретичних досліджень, отримані важливі наукові результати. Проте зміни, що відбуваються в суспільстві, створюють постійну потребу в продовженні цих досліджень, адже сьгоднішні підлітки та юнаки – завтрашні активні учасники всіх соціальних процесів та суспільних подій [254; 256].

Експериментальні дослідження М. В. Ісакова підтверджують, що питання суб'єктності нерозривно пов'язане з проблемами вибору цінностей. Автор



наголошує, що зараз проблема цінностей молодих людей стає стратегічно важливим питанням, зокрема в психологічній науці. Юнаки з несформованою суб'єктністю неспроможні здійснювати вибір, у них відсутня стійка стратегія у здійсненні певного вибору, тому за них цей вибір роблять батьки, реклама та ін. [105]. Н. Я. Бошунова підкреслює, що суб'єктність проявляє себе в самовизначенні через базові цінності [41].

Методика «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокич) включає аналіз двох видів цінностей: термінальних (цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби) [220, с. 637-641].

На думку С. О. Ставицької, термінальні цінності переважно стосуються сфери індивідуальності та самосвідомості людини, (характеризують її внутрішню суб'єктність та виражають емоційно-почуттєвий компонент), а інструментальні – особистості та свідомості (характеризують її зовнішню соціальність та виражають пізнавально-когнітивний та поведінково-діяльнісний компонент), мотиваційно-вольовий компонент при цьому стимулює чи гальмує прояви названих вище [254].

Аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій в учнів 9-х і 10-х класів, проведеного І. В. Дубровіною і її колегами, показав, що в учнів десятого класу здебільшого висока диференційованість структури цінностей на відміну від учнів 9-х класів (Цит. за [214, с. 92]).

З цього ми можемо зробити висновок, що з віком система цінностей стає більш диференційованою й осмисленою [111; 192; 193].

Ціннісні орієнтації як певні *диспозиції* розглядає З. С. Карпенко [111].

Згідно з диспозиційною концепцією В. О. Ядова, диспозиції особистості виступають ієрархічно організованою системою, вершиною якої є ціннісні орієнтації [308, с.120].

Відповідно ціннісні орієнтації регулюють поведінку і діяльність юнаків і дівчат. Зайняти позицію суб'єкта по відношенню до себе й оточуючих людей, досягати поставлених цілей навіть якщо для цього потрібно змінити своє

ставлення до себе й оточення, дотримуватися власної позиції незалежно від ситуації, відстоювати власну точку зору, готовність оцінювати ситуацію і відповідно до ситуації діяти – це і є диспозиційність. Людина, яка здатна управляти власною поведінкою і діяльністю, виявляти та розвивати власну суб'єктність, розвиває і власну диспозиційність. Це ми і намагаємося виявити в нашому дослідженні.

IV. Вивчення складових *конативного чинника розвитку суб'єктності* юнаків базувалося на застосуванні таких методик: *«Діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні»* (авт. М. Снайдер), *методика «Тактика поведінки в конфліктній ситуації»* (авт. К. У. Томас), *опитувальник «Особистісної автономії для підлітків та юнаків»* (авт. М. Нум – адаптація і стандартизація І. В. Корчікової).

На думку С. Л. Рубінштейна, усі зовнішні прояви активності людини опосередковані внутрішніми умовами, серед яких чільне місце посідає чинник *самоконтролю*. Для дослідження самоконтролю у юнаків і дівчат ми використали методику *«Діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні»* (авт. М. Снайдер) [220, с. 558-559].

Зміст методики полягає у наступному: досліджуваним потрібно уважно прочитати десять речень і оцінити, які правильні чи неправильні стосовно себе: 0-3 бали – низький комунікативний контроль, 4-6 – середній комунікативний контроль, 7-10 – високий комунікативний контроль. Зауважимо, що експериментальне вивчення здатності до самоконтролю у юнаків здійснювалося Л. С. Виготським [59; 60], І. С. Коном [120; 122], Ж. Піаже [201], Л. Ф. Обуховою [183; 184]. Науковці дотримувалися думки про те, що в юнацькому віці бурхливо розвивається понятійне мислення, що посилює інтелектуальну діяльність юнаків і дівчат, а також рівень самоконтролю. І. С. Кон підкреслює, що юнацький вік характеризується відкриттям власного внутрішнього світу, де внутрішнє «Я» не завжди співпадає з поведінкою

юнаків, тому проблема самоконтролю стає занадто актуальною для них і більшість юнаків і дівчат мають високий рівень самоконтролю [120].

Узагальнюючи вище згадане, ми дійшли висновку, що розвиток суб'єктності передбачає застосування внутрішньої логіки самоорганізації, самоконтролю для самоздійснення суб'єкта, здатності неадаптивно діяти, переходити через ситуацію, тобто проявляти надситуативну активність, що неможливо без контролю, логічного аналізу, чіткого усвідомлення своїх емоцій, мотивів поведінки [81; 197; 125].

Відмітимо, що не менш важливим для суб'єкта є здатність керувати власними діями, проявляти власну активність, іншими словами, управляти власною поведінкою, діяльністю, розвитком. Для дослідження здатності до самоуправління ми використали методику *«Тактика поведінки в конфліктній ситуації»* (авт. К. У. Томас) [302, с 475-479].

Юнакам пропонували 60 суджень, які були згруповані у 30 пар. Уважно прочитавши, пари тверджень (а, б) юнаки обирали ті твердження, які найбільш точно описують типову поведінку в конфліктній ситуації досліджуваних. Ця методика дозволяє виявити стиль поведінки в конфліктній ситуації. Описуючи типи поведінки людей в конфліктних ситуаціях, К. У. Томас пропонує двомірну модель регулювання конфліктів, яку вважає найбільш прийнятною. Виділяючи кооперацію як базовий вимір, що пов'язаний з увагою до інтересів інших людей, які залучені до конфлікту, людина робить акцент на особистих інтересах. Згідно з цими вимірами К. У. Томас виділяв такі способи вирішення конфліктів: 1) конкуренція (суперництво); 2) пристосування; 3) компроміс (угода); 4) ухилення; 5) співробітництво (співпраця). Методика К. У. Томаса дозволяє визначити типові способи реагування на конфліктні ситуації, а також визначити, наскільки юнаки здатні управляти власною поведінкою в ситуації конфлікту.

М. О. Щукіна теж визначає суб'єктність як здатність людини до самоуправління [306].

Л. А. Казанська до суб'єктивних чинників, які впливають на процес самоуправління відносить, психологічні якості особистості, ціннісні орієнтації, настанови, життєвий досвід. У результаті емпіричного дослідження науковець виявила, що здатність до самоуправління краще розвинена в учнів 11-х класів порівняно з учнями 9-х класів, а у хлопців краще, ніж у дівчат [106].

Вивчення проявів *особистісної автономії юнаків* здійснювалося за допомогою «*Опитувальника особистісної автономії для підлітків та юнаків*» (авт. М. Нум – адаптація і стандартизація І. В. Корчікової) [127, с. 47-52], який, опрацювавши різні теорії автономності, виділив такі її види: функціональна, емоційна та поведінкова автономія. *Функціональна автономія* включає в себе почуття контролю, контроль власних почуттів. Де головним є здатність до саморегуляції [315]. Когнітивну підготовку до дії [316]. *Емоційна автономія* – це емоційна та соціальна незалежність [314, 315]. *Поведінкова автономія* розуміється як здатність людини керувати своєю поведінкою, визначати чіткі життєві цілі, розвиток її цілеспрямованості, становлення ціннісних орієнтацій особистості, впевненість у власних потенційних можливостях [127; 313].

Опитувальник особистісної автономії для підлітків і юнаків М. Нума включає три шкали: поведінкова автономія, емоційна автономія, функціональна автономія. Кожній шкалі відповідає 5 завдань. Респондентам пропонується така шкала відповідей: 1. Це абсолютно не про мене. 2. Це мало мене стосується. 3. У середньому, це про мене. 4. Це добре описує мене. 5. Це точно описує мене. Зміст цього опитувальника полягає в тому, що юнакам необхідно дати відповіді на запитання згідно цієї шкали.

Отже, для досягнення поставлених цілей дослідження щодо визначення основних психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці нами застосовано комплекс психодіагностичних методик: Тест 20-ти висловлювань (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда), тест «Смисложиттєві орієнтації» (авт.

Д. О. Леонтьєв), тест «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокич), методика самоставлення (МИС) (авт. С. Р. Пантелєєв), «Визначення загальної самооцінки» за процедурою тестування (авт. Г. М. Казанцева), методика «Шкала для вимірювання рівня самоповаги» (авт. М. Розенберг), методика «Діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні» (авт. М. Снайдер), методика «Діагностика реалізації потреб в саморозвитку» (авт. Н. Р. Молочнікова), методика «Тактика поведінки в конфліктній ситуації» (авт. К. Томас), опитувальника «Особистісної автономії для підлітків та юнаків» (авт. М. Нум, адаптація і стандартизація І. В. Корчікової).

У наступному розділі роботи представлений кількісний і якісний аналіз результатів дослідження за вказаними методиками щодо складових психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці.

## **2.2. Провідні психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці**

Завданням цього етапу дослідження було емпіричне визначення та аналіз характеристик та особливостей основних психологічних чинників впливу на розвиток суб'єктності особистості юнацького віку, відповідно до запропонованої у першому розділі дисертаційної роботи теоретичної моделі.

Для дослідження впливу складових *когнітивного чинника* (*рефлексивність, образ «Я» та цілепокладання*) на розвиток суб'єктності юнаків ми використали наступні методики: *Тест 20-ти висловлювань* (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда), методика «*Особистісного диференціалу*» (адаптована в НДІ імені В. М. Бехтерєва), «*Тест смисложиттєвих орієнтацій*» (СЖО) адаптивна версія тесту «*Мета в житті*» Д. Крамбо і Л. Махолика (адапт. Д. О. Леонтьєвим).

*Тест 20-ти висловлювань* (модифікований на основі методики вивчення

емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда) та методика «Особистісного диференціалу» (адаптована в НДІ імені В. М. Бехтерева) дозволили дослідити характеристики ідентичності, рефлексивності, а також систему сприйняття юнаками своєї особистості («образ-Я»). Результати дослідження рівня розвитку рефлексивності досліджуваних подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівні розвитку рефлексивності у студентів 1 і 3 курсів спеціальності  
«Соціальна робота» та «Облік і аудит» (n=200)**

| Рівень рефлексивності | 1-й курс |     |    |     | 3-й курс |     |    |     |
|-----------------------|----------|-----|----|-----|----------|-----|----|-----|
|                       | CP       |     | OA |     | CP       |     | OA |     |
|                       | N        | %   | N  | %   | N        | %   | N  | %   |
| Низький               | 5        | 10  | 2  | 4   | 7        | 14  | 7  | 14  |
| Середній              | 42       | 84  | 32 | 64  | 33       | 66  | 27 | 54  |
| Високий               | 3        | 6   | 16 | 32  | 10       | 20  | 16 | 32  |
| Всього                | 50       | 100 | 50 | 100 | 50       | 100 | 50 | 100 |

У результаті проведеного дослідження *рефлексивності* у юнаків були отримані такі показники: більшість студентів обох спеціальностей як першого (84% CP та 64% OA), так і 3 курсу (66% CP та 54% OA) мають середній рівень рефлексивності. Це свідчить про те, що ці студенти аналізують свої задуми, поведінку, наслідки своєї діяльності, взаємодії з іншими людьми, але не в повному обсязі. Вони не завжди можуть зрозуміти позицію іншої людини, поставити себе на місце іншого, зрозуміти свою роль у власному житті та житті інших людей.

Серед студентів першого курсу високий рівень рефлексивності мають лише 6% студентів спеціальності CP та 32 % студентів спеціальності OA; серед студентів третього курсу 20% студентів спеціальності CP та 32% студентів спеціальності OA мають високий рівень рефлексивності. Ці студенти завжди

можуть зрозуміти іншу людини, поставити себе на місце іншого, проводять глибокий внутрішній аналіз своєї діяльності, вчинків, наслідків взаємодії з оточенням.

Низький рівень рефлексивності мають 10% студентів першого курсу спеціальності СР та 4% студентів спеціальності АО та по 14% студентів третього курсу обох спеціальностей, що свідчить про дуже слабкий внутрішній аналіз такими юнаками своєї діяльності, вчинків, особливо їх наслідків. Труднощі в навчанні, невизначена перспектива знайти роботу в подальшому супроводжуються низьким рівнем рефлексивності у цих студентів. Відповідно вони потребують ґрунтовної психокорекційної роботи щодо розвитку рефлексивності.

Продовжуючи дослідження складових когнітивного чинника розвитку суб'єктності у студентів 1-го та 3-го курсів спеціальності «Соціальна робота» (СР) та «Облік і аудит» (ОА), ми використали методику *«Особистісний диференціал» Ч. Осгуда* (варіант адаптований в НДІ імені В. М. Бехтерева).

Досліджуючи характеристики «образу-Я» респондентів, ми отримали картину самоописів, які відображені в «образі Я» юнаків (21 особистісна якість, які відповідають 3-м класичним факторам семантичного деференціалу: *оцінки, сили і активності*). Результати досліджень подані в таблиці 2.2.

*Фактор О (оцінка)* вказує на уявлення особистості про її реальні особистісні якості. Низькі показники у студентів 34% (СР 1-й курс) і 20% (СР 3-й курс) свідчать про те, що вони не вважають себе носіями позитивних особистісних якостей. Разом з тим, вибір професії соціального працівника, як вважають більшість цих студентів, дозволить їм змінити їхнє уявлення стосовно власної особистості. Загалом, ці студенти потребують ґрунтовної корекційно-розвивальної роботи. Незначне зниження цього показника у студентів СР 3-го курсу, як ми вважаємо, пов'язане із тим, що вони частково адаптувалися до навчального процесу, почувають себе більш впевнено тому, що розуміють, які вимоги висувають викладачі.

Таблиця 2.2

**Рівні вираженості факторів оцінки, сили та активності у студентів 1 та 3 курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (у %) (n=200)**

| Курс<br>Спеціальність | Оцінка (O) - рівні |          |          | Сила (C) - рівні |          |          | Активність (A) - рівні |          |          |
|-----------------------|--------------------|----------|----------|------------------|----------|----------|------------------------|----------|----------|
|                       | <i>H</i>           | <i>C</i> | <i>B</i> | <i>H</i>         | <i>C</i> | <i>B</i> | <i>H</i>               | <i>C</i> | <i>B</i> |
| 1 СР                  | 34                 | 46       | 20       | 62               | 34       | 4        | 44                     | 54       | 2        |
| 3 СР                  | 20                 | 54       | 26       | 44               | 42       | 14       | 22                     | 58       | 20       |
| 1 ОА                  | 36                 | 50       | 14       | 54               | 44       | 2        | 52                     | 38       | 10       |
| 3 ОА                  | 40                 | 50       | 10       | 60               | 40       | 0        | 60                     | 36       | 4        |

Більшість студентів 3-го курсу займаються волонтерською діяльністю, відвідуючи різні соціальні центри, вчать надавати соціально-психологічну допомогу не тільки іншим, а й собі. Лише 20% студентів 1-го курсу СР і 26% студентів 3-го курсу СР мають високі значення цих показників. Це свідчить про те, що вони усвідомлюють себе носіями позитивних особистісних, соціально бажаних якостей («я знаю, що я чарівна, самостійна, урівноважена, добра...»). Ми вважаємо, що це позитивно впливає на розвиток суб'єктності цієї групи досліджуваних. Середні значення за фактором «оцінки» свідчать про те, що особистість знає про власні позитивні якості, приймає їх, задоволена власним образом «Я», але якщо виникають труднощі, може легко змінювати своє уявлення стосовно власних особистісних якостей.

Також значний відсоток студентів 1-х (36%) та 3-х (40%) курсів спеціальності «Облік і аудит» не задоволені власними рисами характеру та образом «Я». Вони не вважають себе носіями позитивних особистісних якостей, критично ставляться до власної поведінки, власних можливостей і перебувають на низькому рівні за цим фактором. Ще половина досліджуваних (по 50% студентів 1-х і 3-х курсів) перебувають на середньому рівні показників



задоволеності собою, і лише 14% студентів 1-го курсу ОА та 10% студентів 3-го курсу ОА задоволені власними позитивними характеристиками.

*Фактор С (сила)* презентує уявлення особистості про розвиток її вольової сфери (реальна сила образу Я). Аналіз результатів дослідження показав, що більшість студентів спеціальності «Соціальна робота» 1-го курсу (62%) і 3-го курсу (44%) мають низькі значення цього показника. Значний відсоток – середній рівень 34% студентів 1-го курсу СР і 42% студентів 3-го курсу СР. Високі показники за цим фактором мають лише 4% студентів 1-го курсу СР і 14% студентів 3-го курсу СР. Таким чином, уявлення студентів про розвиток їхніх вольових якостей, власну силу волі характеризують їх як таких, що мають недостатній рівень самоконтролю, не здатні триматися прийнятої лінії поведінки, залежних від зовнішніх обставин і оцінок.

Також більшість студентів 1-х (54%) та 3-х (60%) курсів спеціальності «Облік і аудит» мають низький рівень показників за вказаним фактором. На середньому рівні перебувають 44% студентів 1-го курсу ОА та 40% студентів 3-го курсу ОА. Високий рівень розвитку фактора «сила» притаманний лише 2% досліджуваним 1 курсу ОА (що скоріше обумовлено яскраво вираженими індивідуальними психофізіологічними характеристиками цих досліджуваних) і відсутній у студентів 3 курсу цієї групи. Ми можемо зробити висновок, що уявлення студентів про власну силу й розвиток вольових якостей характеризують їх переважно як астеничних, тривожних, залежних від зовнішніх обставин й оцінок оточуючих; таких, що мають недостатній рівень самоконтролю, не здатних триматися прийнятої лінії поведінки. Це викликає необхідність ґрунтовної системи роботи з розвитку вольової сфери цих студентів.

*Фактор А (активність)* відображає уявлення досліджуваних про власну особистісну активність (реальна активність Я образу). Проведене дослідження засвідчило, що серед студентів спеціальності «Соціальна робота» переважають ті, які визначають свій рівень активності Я-образу як середній – 54% студенти

1-го курсу СР і 58% студентів 3-го курсу СР. Значний відсоток осіб оцінює його як низький – 44% студентів 1-го курсу СР і 22% студентів 3-го курсу СР. І лише 2% студентів 1-го курсу СР, проте вже 20% студентів 3-го курсу СР – як високий. Це означає, що більшість студентів вважає себе малоактивними у проявах та особливостях вибудовуванні власної життєдіяльності.

У студентів спеціальності «Облік і аудит» переважає низький рівень фактора «активність» (52% – 1-й курс та 60% – 3-й курс), що, можливо, співвідноситься з особливостями обраної професії й певними індивідуальними особливостями досліджуваних цієї групи, зокрема у порівнянні з досліджуваними спеціальності «Соціальна робота». Ще 38% студентів 1-го курсу ОА і 36% студентів 3-го курсу ОА мають середній рівень активності, і лише 10% студентів 1-го курсу ОА та 4% студентів 3-го курсу ОА мають високий її рівень. Цікавою тут є й тенденція зниження активності від першого до третього курсу, що, можливо, пов'язано з певною втомлюваністю або ж навпаки адаптованістю до вимог середовища, що робить їх життєдіяльність більш структурованою. Проте все ж більшість студентів як 1-го, так і 3-го курсів обох спеціальностей вважають себе досить пасивними, малоемоційними, не активними.

Для дослідження характеристик *цілепокладання* у студентів 1-го та 3-го курсів СР і ОА ми використали *«Тест смисложиттєвих орієнтацій»* (СЖО) адаптивна версія тесту *«Мета в житті»* Д. Крамбо і Л. Махолика (адапт. Д. О. Леонтьєвим). Зокрема ми застосували шкалу *«Мета в житті»*, яка відображає наявність або відсутність у житті досліджуваних власної мети, що характеризує особистість за цілеспрямованістю та здатністю до цілепокладання. Наявність мети надає життю юнаків і дівчат осмисленості, визначає їх спрямованість на часову перспективу. Результати дослідження подані в таблиці 2.3.

Результати дослідження середніх значень цілепокладання у студентів 1-го і 3-го курсів спеціальності «Соціальна робота» (СР) та спеціальності «Облік і

аудит» (ОА) свідчать про осмисленість власних дій, вчинків, спрямованість на майбутнє. Разом з тим, будь-які труднощі вони розглядають як такі, що заважають і створюють перешкоди на шляху досягнення мети. Коли виникають труднощі, ці студенти не спроможні будувати певні моделі свого майбутнього, виходити за межі самого себе, а значить, розвивати власну суб'єктність. Зауважимо, що середні значення за субшкалою «Мета в житті» у студентів 1-го та 3-го курсів обох спеціальностей мають несуттєву різницю. Такі студенти потребують ґрунтовної системної роботи щодо розвитку цілепокладання у юнаків і дівчат.

*Таблиця 2.3.*

**Середні значення показників у досліджуваних за субшкалою  
«Мета в житті» (n=200)**

| <b>Курс</b> | <b>Кількість досліджуваних</b> | <b>Спеціальність</b>  | <b>Субшкала</b> | <b>Середнє значення</b> | <b>Стандартні відхилення</b> |
|-------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|------------------------------|
| 1 СР        | 50                             | Соціальна робота (СР) | Мета в житті    | 26,22                   | ±7,72                        |
| 3 СР        | 50                             | Соціальна робота (СР) | Мета в житті    | 26,88                   | ±6,28                        |
| 1 ОА        | 50                             | Облік і аудит (ОА)    | Мета в житті    | 26,88                   | ±5,01                        |
| 3 ОА        | 50                             | Облік і аудит (ОА)    | Мета в житті    | 25,96                   | ±4,65                        |

Для порівняння двох незалежних вибірок ми використали критерій Манна-Уїтні (Mann-Whitney), що дозволив нам визначити різницю між показниками за проведеними методиками щодо рівня вираженості порядкової перемінної [175; 176].

Аналіз представлених результатів, отриманих після використання U-критерія Манна-Уїтні, засвідчує, про статистично значущу різницю між показниками активності (*Фактор А* –  $U=886$  при  $p \leq 0,01$ ) студентів 1-х і 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота». Студенти 3-го курсу СР більш активні при вирішенні різних життєвих і навчальних проблем, порівняно зі студентами 1-го курсу СР. Інші показники (рефлексивність  $U=1022$  при  $p \leq 0,12$ , цілепокладання  $U=1226$  при  $p \leq 0,87$ , фактор О (оцінка)  $U=1002$  при  $p \leq 0,09$ , фактор С (сила)  $U=1027$  при  $p \leq 0,12$ ) не є статистично значущими. Для студентів спеціальності «Облік і аудит» значущих змін не виявлено.

На наступному етапі нами було проведено дослідження складових *афективного чинника розвитку суб'єктності юнаків, який включає самооцінку, самоповагу, самоставлення.*

Для дослідження «Загальної самооцінки» досліджуваних ми використали опитувальник Г. М. Казанцевої. Загальна самооцінка відображає узагальнені знання людини про себе і заснованому на них цілісному емоційному ставленні до себе [164 ].

У результаті дослідження ми отримали показники, які представлені в таблиці 2. 4.

Таблиця 2. 4.

**Рівні загальної самооцінки студентів 1 та 3 курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (n=200)**

| Рівень самооцінки | 1-й курс |     |    |     | 3-й курс |     |    |     |
|-------------------|----------|-----|----|-----|----------|-----|----|-----|
|                   | СР       |     | ОА |     | СР       |     | ОА |     |
|                   | N        | %   | N  | %   | N        | %   | N  | %   |
| Низький           | 2        | 4   | 2  | 4   | 5        | 10  | 7  | 14  |
| Середній          | 24       | 48  | 35 | 70  | 25       | 50  | 20 | 40  |
| Високий           | 24       | 48  | 13 | 26  | 20       | 40  | 23 | 46  |
| Всього            | 50       | 100 | 50 | 100 | 50       | 100 | 50 | 100 |

У результаті дослідження виявлено, що у студентів 3-го курсу СР (40%), порівняно із студентами 1-го курсу СР (48%), спостерігається незначне зниження високого рівня самооцінки за рахунок перерозподілу показників середнього (48% – 1 курс, 50% – 3 курс) та низького (4% – 1 курс, 10% – 3 курс) рівнів. На нашу думку, це пояснюється труднощами, які виникли в окремих студентів у процесі навчання та проблемами в особистому житті. Відповідно низький рівень самооцінки збільшився у студентів 3-го курсу СР до 10%, порівняно із студентами 1-го курсу СР (4%).

Подальше наше дослідження спрямоване на дослідження загальної самооцінки у студентів 1-3 курсів спеціальності «Облік і аудит» (ОА).

Провівши порівняльний аналіз показників самооцінки у студентів спеціальності «Облік і аудит», ми виявили протилежну тенденцію: 26% студентів 1-го курсу і 46% студентів 3-го курсу мають високу самооцінку. При цьому, до 3-го курсу знижуються показники середнього рівня (70% – 1-й курс ОА і 40 % – 3-й курс ОА) та підвищуються показники низького рівня (4% – 1-й курс і 14% – 3-й курс). Тобто перерозподіл показників за рівнями самооцінки для студентів спеціальності «Облік і аудит» відбувається в бік високого рівня. Такі різні тенденції, на нашу думку, визначаються більш динамічними та непередбачуваними навчально-професійними ситуаціями, у які потрапляють студенти спеціальності «Соціальна робота», зокрема й під час проходження навчальних практик, ніж студенти спеціальності «Облік і аудит».

Рівень *самоповаги* ми досліджували за допомогою *методики М. Розенберга «Шкала для вимірювання рівня самоповаги»*. За допомогою цієї методики ми вимірюємо ступінь позитивності ставлення індивіда до самого себе: задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до самого себе, узгодженість наявного Я й ідеального Я [120]. Результати дослідження представлені нами в таблицях 2. 5.

Таблиця 2.5.

**Рівні самоповаги студентів 1 та 3 курсів спеціальності  
«Соціальна робота» та «Облік і аудит» (n=200)**

| Рівень самоповаги | 1-й курс |     |    |     | 3-й курс |     |    |     |
|-------------------|----------|-----|----|-----|----------|-----|----|-----|
|                   | CP       |     | OA |     | CP       |     | OA |     |
|                   | N        | %   | N  | %   | N        | %   | N  | %   |
| Низький           | 15       | 30  | 14 | 28  | 9        | 18  | 10 | 20  |
| Середній          | 19       | 38  | 23 | 46  | 25       | 50  | 27 | 54  |
| Високий           | 16       | 32  | 13 | 26  | 16       | 32  | 13 | 26  |
| Всього            | 50       | 100 | 50 | 100 | 50       | 100 | 50 | 100 |

За отриманими результатами дослідження 32% студентів 1-го і 3-го курсів CP та 26% студентів 1-го і 3-го курсів OA мають високий рівень самоповаги. Ці студенти задоволені собою, приймають себе такими, якими вони є, позитивно ставляться до себе, мають почуття власної гідності, узгодженість власного реального й ідеального «Я». Проте значний відсоток студентів має низький рівень самоповаги: 30% студентів 1-го курсу і 18% студентів 3-го курсу CP. Процес навчання, зміни в особистому житті стимулювали студентів 3-го курсу до підвищення рівня самоповаги.

У студентів 1-го та 3-го курсу спеціальності OA спостерігається менш виражена різниця в показниках низького рівня самоповаги (28% і 20% відповідно), проте тенденція спостерігається також. Ці студенти мають почуття власної меншовартості, що негативно позначається на їх емоційному стані й соціальній поведінці. Порівнюючи показники самоповаги у студентів 1 курсу CP і студентів 1-го курсу OA, ми спостерігаємо незначну різницю в показниках усіх рівнів. Більш детальний якісний аналіз відповідей показує суперечності в оцінці власної особистості студентів. Так 38% студентів 1-го курсу CP стверджують, що «у цілому задоволені собою», але разом з тим зазначають, що «іноді я думаю, що в усьому поганий» або «я здатен дещо робити гірше, ніж

більшість». Це дає нам підставу стверджувати про ілюзорно-позитивну оцінку власної особистості, а це гальмує розвиток, викликає внутрішній конфлікт. Також тенденція спостерігається й у студентів 3-го курсу СР, і студентів 3-го курсу ОА. Так 50% студентів 3-го курсу СР і 54% студентів ОА стверджують, що почувають себе гідною людиною не менше, ніж інші; а також стверджують «у цілому я задоволений собою»; «я до себе добре ставлюсь». Але одночасно зазначають, що «мені здається, що мені особисто не має чим пишатися»; «іноді я ясно відчуваю свою нікчемність». Нестійка позитивна оцінка щодо власної особистості, на нашу думку, заважає виявленню юнаками власних потенційних можливостей, не дозволяє відчувати себе «господарем» власного життя. Для юнаків з низькою самоповагою характерна нестійкість образів «Я» і думки про себе, вони є більш закритими для оточуючих, часто «грають роль» іншої людини. Вони чутливо реагують на критику, сміх, коли щось не виходить у навчанні, знаходять у собі певні недоліки. Високий рівень самоповаги (32% студентів 3-го курсу СР і 26% студентів 3-го курсу ОА) передбачає віру цих студентів у власні можливості, не зважаючи на обставини, а саме віру в те, що можна подолати свої недоліки. Ці студенти значно більше задоволені власним життям, ніж інші студенти. Нестійкість самооцінки юнаків підтверджує те, що більшість студентів загалом має середній рівень самоповаги: серед студентів першого курсу 38% СР та 46% ОА, третього – 50% СР та 54% ОА. Ці юнаки й дівчата мають найбільш стійку адекватно-позитивну самооцінку та самоповагу.

Для дослідження різних складових *самоствавлення* юнаків і дівчат ми використали *методику самоствавлення (МИС) С. Р. Пантелєєв*. Методика є стандартизованим опитувальником, що містить 110 тверджень і включає 9 шкал: *закритість, самовпевненість, самокерівництво, відображене самоствавлення, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення*.

Самоствавлення ми розглядаємо як узагальнене почуття юнаків і дівчат щодо власного «Я», яке презентується через різні вияви суб'єктності

особистості. У результаті проведеного дослідження були отримані показники, які представлені нами в таблицях 2. 6.

Таблиця 2. 6.

**Порівняльні показники рівнів прояву самоствавлення студентів 1-х та 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (у %) (n=200)**

| <b>Рівні</b>  | <b>Шкали для оцінювання рівня самоствавлення</b> |                        |                        |                                   |                     |                      |                          |                                |                       |
|---|--|------------------------|------------------------|-----------------------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| <i>Рівень самоствавлення</i>                          | <i>Закритість</i>                                | <i>Самовпевненість</i> | <i>Самокерівництво</i> | <i>Відображене самоствавлення</i> | <i>Самоцінність</i> | <i>Самоприйняття</i> | <i>Самоприв'язаність</i> | <i>Внутрішня конфліктність</i> | <i>Самозвинування</i> |
| <b>Перший курс – спеціальність «Соціальна робота»</b> |  |                        |                        |                                   |                     |                      |                          |                                |                       |
| низький   | 4  | 6                      | 12                     | 6                                 | 0                   | 2                    | 6                        | 10                             | 16                    |
| середній  | 84   | 64                     | 62                     | 76                                | 64                  | 78                   | 66                       | 78                             | 80                    |
| високий   | 12   | 30                     | 26                     | 18                                | 36                  | 20                   | 28                       | 12                             | 4                     |
| <b>Перший курс – спеціальність «Облік і аудит»</b>    |  |                        |                        |                                   |                     |                      |                          |                                |                       |
| низький   | 20   | 4                      | 6                      | 4                                 | 6                   | 2                    | 30                       | 34                             | 14                    |
| середній  | 74   | 58                     | 60                     | 72                                | 72                  | 70                   | 66                       | 62                             | 78                    |
| високий   | 6  | 36                     | 34                     | 24                                | 22                  | 28                   | 4                        | 4                              | 8                     |
| <b>Третій курс – спеціальність «Соціальна робота»</b> |  |                        |                        |                                   |                     |                      |                          |                                |                       |
| низький   | 14   | 8                      | 10                     | 8                                 | 4                   | 2                    | 10                       | 22                             | 20                    |
| середній  | 76   | 66                     | 70                     | 72                                | 56                  | 84                   | 76                       | 66                             | 78                    |
| високий   | 10   | 26                     | 20                     | 20                                | 40                  | 14                   | 14                       | 12                             | 2                     |
| <b>Третій курс – спеціальність «Облік і аудит»</b>    |  |                        |                        |                                   |                     |                      |                          |                                |                       |
| низький   | 18   | 14                     | 12                     | 12                                | 16                  | 10                   | 18                       | 12                             | 20                    |
| середній  | 68   | 56                     | 72                     | 70                                | 68                  | 84                   | 66                       | 78                             | 70                    |
| високий   | 14   | 30                     | 16                     | 18                                | 16                  | 6                    | 16                       | 10                             | 10                    |



Розглянемо показники за кожною із шкал: за шкалою «Закритість» переважна більшість досліджуваних має середній рівень показників (1-й курс СР – 84%, 3-й курс СР – 76% та 1-й курс ОА – 74%, 3-й курс ОА – 68%); високий рівень (1-й курс СР – 12%, 3-й курс СР – 10% та 1-й курс ОА – 6%, 3-й курс ОА – 14%); низький рівень (1-й курс СР – 4%, 3-й курс СР – 14% та 1-й курс ОА – 20%, 3-й курс ОА – 18%). При цьому переважно для всіх рівнів спостерігається позитивна тенденція до зниження показників «закритості». Для студентів з високим рівнем показників за даною шкалою характерна виражена захисна поведінка, бажання відповідати загальноприйнятим нормам поведінки і взаємовідносин з оточуючими.

Таким студентам притаманне поверхнєве розуміння себе, небажання усвідомити існуючі особистісні проблеми, небажання розкриватися в процесі міжособистісної взаємодії. Разом з тим, вони занадто критичні по відношенню до себе, а це заважає оцінювати ситуацію з різних точок зору. Саме досліджувані з високим рівнем показників «закритості» потребують ґрунтовної корекційної роботи.

За шкалою «Самовпевненість» переважна більшість досліджуваних має середній рівень показників (1-й курс СР – 64%, 3-й курс СР – 66% та 1-й курс ОА – 58%, 3-й курс ОА – 56%), що вказує на достатньо розвинену адекватну самооцінку та позитивний «Образ – Я». Високі показники у студентів (1-й курс СР – 30%; 1-й курс ОА – 36% та 3-й курс СР – 26%, 3-й курс ОА – 30%) свідчать про те, що вони занадто самовпевнені, відчують силу власного «Я», сміливі у спілкуванні, орієнтовані на успіх. Проблеми, які виникають, їх не зачіпають або не довго засмучують. Низький рівень самовпевненості (1-й курс СР – 6%, 3-й курс СР – 5%; 1-й курс ОА – 4%, 3-й курс ОА – 14%) свідчить про низьку самооцінку, навіть неповагу до себе, невпевненість у своїх можливостях, сумніви в прийнятті рішень, зацикленість на власних проблемах, що викликає внутрішню напругу та тривожність чи агресивність. За шкалою «Самокерівництво» переважна більшість досліджуваних має середній рівень

показників (1-й курс СР – 62%, 3-й курс СР – 70%; 1-й курс ОА – 60%, 3-й курс ОА – 72%), а високий рівень (1-й курс СР – 26%, 3-й курс СР – 20%; 1-й курс ОА – 6%, 3-й курс ОА – 12%), що вказує на достатньо сильний самоконтроль та самоуправління процесами власної життєдіяльності. Такі студенти здатні чинити опір зовнішнім впливам та обставинам, контролювати свої емоції, прогнозувати власні дії, відповідати за наслідки прийнятих рішень, бути активними, ініціативними. На наш погляд, дещо нижчі показники високого рівня «самокерівництва» у студентів 3-го курсу вказують на їх більш адекватну усвідомлену самооцінку своєї здатності до контролю за зовнішніми чинниками впливу на процеси та результативність власної життєдіяльності.

Показники низького рівня здатності до самокерівництва (1-й курс СР – 12%, 3-й курс СР – 10%; 1-й курс ОА – 6%, 3-й курс ОА – 12%) вказують на те, що досліджувані цієї групи мають низький волевий контроль, слабкі механізми саморегуляції, звинувачують у невдачах переважно обставини, а не себе; або ж, навпаки, мають комплекс неповноцінності.

За шкалою «Відображене самоставлення» переважна більшість досліджуваних має середній рівень показників (1-й курс СР – 76%, 3-й курс СР – 72%; 1-й курс ОА – 72%, 3-й курс ОА – 70%), а високий рівень становить (1-курс СР – 18%, 3-й курс СР – 20%; 1-й курс ОА – 24%, 3-й курс ОА – 18%). Це свідчить про те, що досліджувані цих груп сприймають себе прийнятими оточуючими, відчувають, що їх люблять, цінують. Такі студенти емоційно відкриті. Низький рівень показників «відображувального ставлення» (1-й курс СР – 6%, 3-й курс СР – 8%; 1-й курс ОА – 4%, 3-й курс ОА – 12%), навпаки вказує на те, що досліджувані ставляться до себе як до нездатних викликати повагу в оточуючих, а лише осуд і роздратування.

*Шкала «Самоцінність»* діагностує відчуття цінності власної особистості, власного «Я». Переважна більшість досліджуваних має середній рівень показників (1-й курс СР – 64%, 3-й курс СР – 56% та 1й курс ОА – 72%, 3-й курс ОА – 68%), а високий рівень становить (1-й курс СР – 36%, 3-й курс СР –

40%; 1-й курс ОА – 22%, 3-й курс ОА – 16%). Такі показники вказують, що ці студенти усвідомлюють свою індивідуальність та високо її цінують, раціонально сприймають критику на свою адресу, готові розкривати свій внутрішній потенціал. Збільшення показників високого рівня у студентів 3-го курсу СР до 40%, ймовірно, обумовлюється тим, що ці студенти налаштовані на обрану професію соціального працівника, яка вимагає відчуття цінності свого «Я». Впевненість у собі дозволить надавати допомогу іншим людям.

У студентів 1-го курсу СР взагалі відсутній низький рівень «самоцінності» – 0%, а у 3-го курсу СР лише 4% таких студентів; 1-го курсу ОА – 6%, а до 3-го курсу ОА спостерігається його зростання – 16%). Низький рівень «самоцінності» вказує на глибокі сумніви в унікальності власної особистості. Невпевненість у собі заважає нормальній соціальній адаптації; на таку людину легко впливати. Підвищена чутливість до зауважень, до критики оточуючих на власну адресу робить людину образливою, недовірливою до себе та до інших.

Проаналізуємо результати дослідження за шкалою «Самоприйняття». Переважна більшість досліджуваних має середній рівень показників (1-й курс СР – 78%, 3-й курс СР – 84%; 1-й курс ОА – 70%, 3-й курс ОА – 84%), а високий рівень (1-й курс СР – 20%, 3-й курс СР – 14%; 1-й курс ОА – 28%, 3-курс ОА – 6%), що вказує на те, що ці студенти схильні сприймати всі сторони свого «Я», сприймають себе позитивно, відчувають симпатію до себе. Перешкоди та конфліктні ситуації на життєвому шляху не дають їм підстави вважати себе поганою людиною. Помітне зменшення високого рівня цього показника у студентів ОА від першого до третього курсу відбувається як за рахунок перерозподілу з середнім рівнем (зростання показника), так і за рахунок деякого зростання низького показника, що може бути викликане або ж проблемами в навчанні, або ж певним ускладненням міжособистісних чи індивідуальних негативних життєвих ситуацій. Низький рівень за цією шкалою притаманний 2% досліджуваних СР як першого, так і третього курсу та 2%

досліджуваних 1-го курсу ОА й 10% – 3-го курсу ОА. Ці студенти негативно сприймають власну індивідуальність, занадто критичні в ставленні до себе.

За шкалою *«Самоприв'язаність»*, яка виявляє ступінь бажання досліджуваних змінюватися, розвиватися, переважна більшість досліджуваних має середній рівень показників (1-й курс СР – 66%, 3-й курс СР – 66%; 1-й курс ОА – 76%, 3-й курс ОА – 66%). Значна частина студентів першого курсу спеціальності СР (28%) має високий рівень самоприв'язаності й незначна - низький (6%), а студенти спеціальності ОА (4%), навпаки високий рівень (4%) й низький рівень (30%), що може вказувати на виражені індивідуальні характеристики першокурсників, що обирають власне різні форми своєї майбутньої професійної діяльності. Щодо третьокурсників обох спеціальностей, то тут спостерігається урівноважуючий перерозподіл показників саме низького (СР – 10%, ОА – 18%) й високого (СР – 14%, ОА – 16%) рівнів самоприв'язаності в процесі спільної навчальної та інших форм життєдіяльності юнаків і дівчат. Вони стають більш відкриті новому досвіду пізнання себе, пошуку шляхів удосконалення відповідності реального й ідеального «Я».

Щодо шкали *«Внутрішня конфліктність»*, то ми отримали такі показники: у переважній більшості студентів обох спеціальностей як перших, так і третіх курсів переважає середній її рівень (1-й курс СР – 78%, ОА – 62%; 3-й курс СР - 66%, ОА – 78%); високий рівень за шкалою демонструють 12% студентів першого курсу спеціальності СР і лише 4 % спеціальності ОА, разом з тим до третього курсу у студентів спеціальності СР внутрішня конфліктність залишається на тому ж рівні (12%), то у студентів спеціальності ОА, навпаки, зростає (10%). У студентів з високим рівнем внутрішньої конфліктності переважає негативний емоційний фон у ставленні до себе, вони схильні до самозвинувачення, глибокої рефлексії, що заважає їм адекватно сприймати себе та оточуючу дійсність, провокує конфлікт між «Я» реальним та «Я» ідеальним, рівнем домагань та фактичними досягненнями; низькі показники внутрішньої

конфліктності у частини досліджуваних (1-й курс СР – 10%, ОА – 34%; 3-й курс – СР – 22%, ОА – 12%) можуть, з одного боку, вказувати на їх здатність приймати будь-яку ситуацію й адаптуватися до неї, проте з іншого можуть супроводжуватися низьким рівнем домагань та байдужістю до власного розвитку.

У результаті дослідження за шкалою «Самозвинувачення» ми отримали такі показники: високі значення показників ми можемо спостерігати в тих, хто бачить у собі в першу чергу недоліки, характерно самозвинувачення, що викликає внутрішню напругу, за рахунок чого ці студенти не можуть задовольнити свої потреби (СР 1-й курс (4%), СР 3-й курс (2%). Низький рівень показників у студентів СР 1-й курсу (16%), СР 3-й курсу (20%) свідчать про те, що такі студенти скоріше у своїх недоліках, конфліктних ситуаціях звинувачують інших, а не себе. Перенесення відповідальності на інших за власні недоліки, пошук в інших причин своїх неприємностей характерно для таких юнаків. У студентів СР 3-й курсу (20%) ми бачимо тенденцію до збільшення рівня цього показника, порівняно зі студентами СР 1-й курсу (16%), що вказує на труднощі в навчанні, особистому житті. Ймовірно, таким чином ці студенти захищають власне «Я».

За шкалою «Самозвинувачення», у переважної більшості студентів обох спеціальностей як перших, так і третіх курсів значно переважає середній її рівень (1-й курс СР – 80%, ОА – 78%; 3-й курс СР - 78%, ОА – 70%); далі йде низький рівень з позитивною тенденцією від першого до третього курсу (1-й курс СР – 16%, ОА – 14%; 3-й курс СР - 20%, ОА – 20%); незначна частина студентів має високий рівень самозвинувачення (1-й курс СР – 4%, ОА – 8%; 3-й курс СР – 2%, ОА – 10%) з негативною тенденцією до зростання від першого до третього курсу у студентів спеціальності ОА, що вимагає більш індивідуальної корекційної роботи з ними. Загалом, для студентів спеціальності «Облік і аудит» практично за всіма шкалами «самоствлення» спостерігається негативна тенденція погіршення показників від першого до

третього курсу, що вказує на необхідність проведення з ними ґрунтовної корекційної роботи.

Отже, результати емпіричного дослідження показників «Самоставлення» свідчать про те, що більшість студентів як перших, так і третіх курсів обох спеціальностей мають середні значення за кожною шкалою. Це вказує на те, що досліджувані ставляться до себе залежно від ситуації; вважають за потрібне змінити тільки деякі особисті якості при збереженні інших; у звичних умовах упевнені в собі, працелюбні, орієнтовані на успіх, але при появі несподіваних труднощів впевненість у собі знижується, наростає тривога. З точки зору цих студентів, позитивне ставлення оточуючих поширюється тільки на окремі якості їх особистості та окремі їх вчинки. Такі студенти схильні приймати не всі свої переваги й критикувати не всі недоліки. На нашу думку, у цих студентів несформована чітка суб'єктна позиція власного розвитку, що вимагає ґрунтовної системної роботи з розвитку психологічних детермінант становлення та розвитку суб'єктної позиції юнаків і їх потенційної суб'єктності.

Узагальнений аналіз отриманих результатів дослідження з використанням U- критерія Манна-Уїтні засвідчує, що у студентів спеціальності «Облік і аудит» від 1-го до 3-го курсів статистично значущою є динаміка показників самоставлення за такими шкалами: *відображене самоставлення*  $U=945$  при  $p \leq 0,03$ , більше студентів 3-го курсу на відміну від студентів 1-го курсу вважають, що їх приймають, люблять, готові допомагати, і менше людей, які вважають, що вони не можуть викликати повагу до власної особистості в інших. Це заважає розвитку суб'єктності особистості; *самоприйняття* ( $U=952$  при  $p \leq 0,03$ ) у студентів 3-го курсу ОА підвищується рівень самокритичності та незадоволення власними успіхами на відміну від студентів 1-го курсу ОА; *самоприв'язаність* ( $U=842$  при  $p \leq 0$ ) цей показник свідчить, що є суттєва різниця в показниках обох груп. Отже, значно більше студентів 1-го курсу ОА готові до змін, відкриті новому, ніж студенти 3-го курсу ОА; *внутрішня*

*конфліктність* ( $U=865$  при  $p \leq 0$ ) методи математичної статистики підтверджують статистично значущу різницю в показниках за вказаною шкалою в обох групах. У студентів 3-го курсу ОА, порівняно із студентами 1-го курсу ОА, спостерігається тенденція до зниження показника внутрішньої конфліктності, що позитивно впливає на розвиток суб'єктності цих юнаків.

Також статистично значущою є зміна показників «Самоставлення» за шкалою «*Самоприв'язаність*» ( $U=933$  при  $p \leq 0,02$ ) у студентів спеціальності «Соціальна робота» від першого до третього курсу 1-й курс і СР 3-й курс). Більшість студентів 3-го курсу СР, порівняно із студентами 1-го курсу СР, виявляє бажання змінюватися самим та змінити хоча б щось у власному житті. Ми вважаємо, що це дасть їм можливість розвивати власну особистість, виявляючи потенціал суб'єктності.

Зміна показників від першого до третього курсу студентів спеціальності СР за іншими шкалами (самооцінка  $U=1057$  при  $p \leq 0,51$ , самоповага  $U=1227$  при  $p \leq 0,88$ , самовпевненість  $U=1134$  при  $p \leq 0,41$ , самокерівництво  $U=1042$  при  $p \leq 0,14$ , відображене самоставлення  $U=1101$  при  $p \leq 0,30$ , самооцінність  $U=1191$  при  $p \leq 0,67$ , самоприйняття  $U=1118$  при  $p \leq 0,35$ , внутрішня конфліктність  $U=999$  при  $p \leq 0,08$ , самозвинувачення  $U=1221$  при  $p \leq 0,84$ ) не є статистично значущою, що актуалізує необхідність спеціально організованої системної роботи щодо розвитку суб'єктного потенціалу юнаків і дівчат, базуючись на визначенні ієрархії впливу кожного з психологічних чинників її розвитку. Ієрархію такого впливу ми обґрунтуємо та представимо нижче, а сама система роботи буде представлена нами у 3 розділі дисертації.

Для дослідження складових **мотиваційного чинника** розвитку суб'єктності особистості юнацького віку (*потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації*) ми використали такі методики: опитувальник «*Діагностика реалізації потреб в саморозвитку*», методику «*Ціннісні орієнтації*» (авт. М. Рокич) та «*Тест смисложиттєвих орієнтацій*»

(СЖО) (адаптивна версія тесту «Мета в житті» Д. Крамбо і Л. Махолика адаптованого Д. О Леонт'євим).

Отримані результати дослідження за методикою «Діагностика реалізації потреб в саморозвитку» представлені нами в таблиці 2. 7.

Таблиця 2.7

**Рівні реалізації потреби в саморозвитку студентів 1-х та 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (у%) (n= 200)**

| Рівні    | 1 СР |     | 1 ОА |     | 3 СР |     | 3 ОА |     |
|----------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
|          | N    | %   | N    | %   | N    | %   | N    | %   |
| Низький  | 1    | 2   | 0    | 0   | 1    | 2   | 0    | 0   |
| Середній | 24   | 48  | 28   | 56  | 35   | 70  | 24   | 48  |
| Високий  | 25   | 50  | 22   | 44  | 14   | 28  | 26   | 52  |
| Всього   | 50   | 100 | 50   | 100 | 50   | 100 | 50   | 100 |

Здатність до реалізації потреб в саморозвитку притаманна лише людині як суб'єкту власного розвитку, саморозвитку. Людина - діяч, творець, режисер, автор власної життєдіяльності - здатна повною мірою реалізувати свої внутрішні потенційні можливості в практичній діяльності. Проте значна частина юнаків і дівчат, навіть маючи середній рівень такої потреби (1-й курс СР – 48%; 1- й курс АО – 56%, 3-й курс СР – 70%, 3-й курс ОА – 48%), не готові до її активної реалізації через низький рівень внутрішньо-особистісної організації та структурованості такої потреби. Ми вважаємо, що сьогодення молодь перебуває в кризовому періоді розвитку: з одного боку суспільство очікує від них активної реалізації потреб у саморозвитку, а з іншого боку не створює можливостей для самореалізації, або ж самі юнаки не готові до цього. Відсутність усталеної системи саморозвитку свідчить про те, що настав період «рольового мораторію», коли нема чіткого визначення, ідентифікації з певними соціальними ролями, хоча юнак і «приміряє» різні дорослі ролі. Низькі показники свідчать про небажання юнаків бути активними, самостійними,



відповідальними (1-й курс СР – 2% і 3-й курс – СР 2%). Також ми спостерігаємо тенденцію до зменшення високого рівня реалізації потреб в саморозвитку у студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота» СР (50% СР 1-й курс; 28% СР 3-й курс). Такі юнаки й дівчата потребують системної корекційно-розвивальної роботи.

Позитивна динаміка показників високого рівня реалізації потреби в саморозвитку від першого до третього курсу в студентів спеціальності «Облік і аудит», на нашу думку, пов'язана, передусім, із завершенням у частини студентів кризи юнацького віку, прийняттям обраних соціальних ролей та активним процесом становлення як суб'єкта власного розвитку. Такі студенти чітко усвідомлюють свої соціальні ролі та наполегливо йдуть до досягнення поставленої мети.

Наступний крок нашого дослідження полягав у визначенні провідних ціннісних орієнтацій досліджуваних за методикою «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокич).

*Ціннісні орієнтації* – інтегральна властивість особистості, стан готовності свідомо визначати й оцінювати своє місце розташування в часі й просторі природного й соціального середовища, обирати стиль поведінки й напрямок діяльності, спираючись на особистий досвід і відповідно до конкретних умов постійно мінливої ситуації [185, с. 16]. Ціннісні орієнтації регулюють діяльність і поведінку людини. Таким чином, розвиток особистості як суб'єкта діяльності, активності, пізнання, обумовлений цілим рядом чинників, серед яких ціннісні орієнтації займають одне з чільних місць. Методика «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокич) включає аналіз двох видів цінностей: *термінальних* (цінності-цілі) та *інструментальних* (цінності-засоби). Якісний аналіз ми проводили з цінностями, які зайняли перші три позиції, вони є найбільш значущими та актуальними в житті респондентів, і останні три позиції, які є незначущими та малоактуальними.

Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій юнацтва дозволить нам скласти уявлення про деякі аспекти розвитку суб'єктності в юнацькому віці.

Отримані результати дослідження подані у таблиці 2. 8. і 2. 9.

Як видно з узагальнених результатів дослідження поданих у таблиці 2. 8., перші три ранги серед досліджуваних перших та третіх курсів обох спеціальностей посіли такі **термінальні цінності** (цінності-цілі): *впевненість у собі* (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів) – перший ранг (середнє значення 12,56 ); *творчість* (можливість творчої діяльності) – другий ранг (середнє значення – 12,28); *щастя інших (братерство, рівність, рівні можливості для всіх)* – третій ранг (середнє значення 11,77). Такий вибір домінуючих цінностей, на нашу думку, по'язаний з кризовою ситуацією в нашій країні; бажанням допомагати іншим; мати рівні права, можливості; підтримувати інших людей в тяжкій ситуації, що є очевидним, особливо для чутливої психіки юнаків. Окремо можна зазначити, що в індивідуальних показниках цінностей для студентів 3 курсу спеціальності «Соціальна робота» важливим є *суспільне визнання* – третій ранг (середнє значення – 12, 41), хоча за узагальненими показниками воно займає лише шостий ранг (середнє значення – 10, 66). Зрештою, це пояснюється специфікою майбутньої професійної діяльності, її суспільним характером.

Останні три позиції за узагальненими показниками зайняли такі термінальні цінності (цінності-цілі), як: *активне діяльнісне життя* (повнота і емоційна насиченість життя) – останній 18 ранг (середнє значення – 5,11); *здоров'я* (фізичне і психічне) – 17 ранг (7,12); *любов* (духовна і фізична близькість з коханою людиною) – 16 ранг (середнє значення – 7,28).

Таблиця 2. 8.

**Ієрархія термінальних цінностей у студентів 1-х і 3-іх курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (n= 200)**

| Змістова характеристика цінності | СР 1-й курс      |      | СР 3-й курс      |      | ОА 1-й курс      |      | ОА 3-й курс      |      | Разом            |      |
|----------------------------------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|
|                                  | Середнє значення | Ранг | Середнє значення | Ранг | Середнє значення | Ранг | Середнє значення | Ранг | Середнє значення | Ранг |
| Щастя інших                      | 12,3             | 1    | 10,66            | 4    | 12,16            | 3    | 11,96            | 3    | 11,77            | 3    |
| Впевненість у собі               | 11,74            | 2    | 12,8             | 2    | 13,16            | 1    | 12,52            | 1    | 12,55            | 2    |
| Творчість                        | 11,46            | 3    | 13,1             | 1    | 12,44            | 2    | 12,01            | 2    | 12,27            | 1    |
| Розваги                          | 10,8             | 4    | 9,9              | 11   | 10,82            | 5    | 11,52            | 4    | 10,76            | 4    |
| Пізнання                         | 10,7             | 5    | 10,56            | 5    | 8,8              | 11   | 9,08             | 11   | 9,79             | 10   |
| Щасливе сімейне життя            | 10,1             | 6    | 9,92             | 8    | 10,78            | 6    | 11,36            | 5    | 10,54            | 7    |
| Розвиток                         | 9,96             | 7    | 9,7              | 12   | 10,42            | 7    | 9,24             | 10   | 9,83             | 8    |
| Суспільне визнання               | 9,96             | 8    | 12,4             | 3    | 9,92             | 9    | 10,7             | 6    | 10,65            | 6    |
| Продуктивне життя                | 9,56             | 9    | 9,5              | 13   | 9,98             | 8    | 10,26            | 8    | 9,825            | 9    |
| Свобода як незалежність вчинків  | 9,52             | 10   | 10,54            | 6    | 11,94            | 4    | 10,7             | 6    | 10,67            | 5    |
| Наявність хороших, вірних друзів | 9,06             | 11   | 10,1             | 7    | 9,06             | 10   | 9,68             | 9    | 9,48             | 11   |
| Матеріальна забезпеченість       | 8,7              | 12   | 9,22             | 10   | 8,18             | 13   | 9,04             | 12   | 8,79             | 13   |
| Життєва мудрість                 | 8,66             | 13   | 7,72             | 15   | 7,46             | 16   | 8,16             | 13   | 8                | 14   |
| Цікава робота                    | 8,64             | 14   | 8,1              | 14   | 8,26             | 12   | 6,88             | 14   | 7,97             | 15   |
| Краса природи і мистецтва        | 8,62             | 15   | 9,88             | 9    | 7,96             | 15   | 10,34            | 7    | 9,2              | 12   |
| Здоров'я                         | 7,94             | 16   | 7,6              | 16   | 6,68             | 17   | 6,26             | 16   | 7,12             | 17   |
| Любов                            | 7,88             | 17   | 6,5              | 17   | 8                | 14   | 6,72             | 15   | 7,275            | 16   |
| Активне, діяльне життя           | 5,36             | 18   | 5,18             | 18   | 4,58             | 18   | 5,28             | 17   | 5,1              | 18   |

Власне ігнорування чи «заперечення» таких цінностей має дуже негативну тенденцію, оскільки юнаками й дівчатами ігноруються важливі сторони (новоутворення юнацького віку) їх особистісно-суб'єктного становлення – спрямованість у майбутнє, зокрема в плані професійної діяльності; створення сім'ї на основі духовної близькості, а не меркантильного інтересу; збереження здоров'я на основі ведення здорового способу життя, а не «поглиненість» шкідливими звичками. Таким чином, ці студенти потребують соціально-психологічної допомоги стосовно розвитку вказаних цінностей.

Як видно з узагальнених результатів дослідження, поданих у таблиці 2. 9., перші три ранги серед досліджуваних перших та третіх курсів обох спеціальностей посіли такі **інструментальні цінності** (цінності-засоби): *терпимість до думок і поглядів інших* (уміння вибачати іншим їх помилки) – перший ранг (середнє значення – 11,14); *широта поглядів* (уміння зрозуміти точку зору інших, поважати інші смаки, звичаї, звички) – другий ранг (середнє значення – 11,135); *ефективність у справах* (працелюбство, продуктивна праця) – третій ранг (середнє значення – 11,13).

Окремо можна зазначити, що в індивідуальних показниках цінностей для студентів 1-х і 3-х курсів важливими є такі цінності, як *дбайливість (піклування)* - *перший ранг* – (1 курс СР – середнє значення – 11,68), а для студентів 3-го курсу СР – *непримиримість до вад, недоліків у собі та інших* – перший ранг (середнє значення 11,74); та *раціоналізм* (уміння логічно мислити, приймати усвідомлені, раціональні рішення для студентів 1-го курсу ОА (середнє значення 12,14) – перший ранг, а для студентів 3-го курсу (СР – середнє значення –10,08) – третій ранг, що, на наш погляд, визначається їх професійною спрямованістю та набутим практичним досвідом.

Таблиця 2. 9.

**Ієрархія інструментальних цінностей у студентів 1-х і 3-їх курсів  
спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (n= 200)**

| Змістова<br>характеристика<br>цінності              | СР 1-й<br>курс      |          | СР 3-й<br>курс      |          | ОА 1-й<br>курс      |          | ОА 3-й<br>курс      |          | Разом               |          |
|---|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|
|   | Середнє<br>значення | Ранг     | Середнє<br>значення | Ранг     | Середнє<br>значення | Ранг     | Середнє<br>значення | Ранг     | Середнє<br>значення | Ранг     |
| Охайність   | 7,14                | 16       | 6,3                 | 17       | 5,54                | 18       | 6,8                 | 16       | 6,46                | 16       |
| Вихованість   | 7,14                | 16       | 7,84                | 16       | 5,88                | 17       | 6,86                | 15       | 6,93                | 15       |
| Високі запити                                       | 8,66                | 14       | 9,68                | 8        | 10,74               | 7        | 9,2                 | 13       | 9,53                | 9        |
| Життєрадісність                                     | 8,74                | 13       | 9,28                | 13       | 7,74                | 14       | 7,3                 | 14       | 8,27                | 13       |
| Ретельність,<br>дисциплінованість                   | 9                   | 11       | 9,92                | 4        | 9,84                | 10       | 10,54               | 8        | 9,83                | 8        |
| Незалежність  | 10,64               | 4        | 9,3                 | 12       | 6,3                 | 16       | 3,18                | 18       | 7,36                | 14       |
| Непримиримість до вад,<br>недоліків у собі та інших | 10,42               | 5        | <b>11,74</b>        | <b>1</b> | 7,32                | 15       | 6,54                | 17       | 9,01                | 11       |
| Освіченість   | 9,92                | 8        | 9,82                | 6        | 8,86                | 11       | 9,5                 | 12       | 9,53                | 9        |
| Відповідальність                                    | 7,84                | 15       | 8,32                | 15       | 8,44                | 13       | 9,9                 | 11       | 8,63                | 12       |
| Раціоналізм   | 10,34               | 6        | <b>10,08</b>        | <b>3</b> | <b>12,14</b>        | <b>1</b> | 11,02               | 5        | 10,9                | 5        |
| Самоконтроль  | 9,4                 | 12       | 9,6                 | 9        | 8,56                | 12       | 10,7                | 7        | 9,45                | 10       |
| Сміливість та<br>відстоювання своєї думки           | 9,08                | 10       | 9,54                | 10       | 11,44               | 4        | 11,14               | 4        | 10,3                | 7        |
| Тверда воля   | 9,3                 | 9        | 8,72                | 14       | 10,6                | 8        | 10,78               | 6        | 9,72                | 9        |
| Терпимість до думок<br>інших                        | <b>10,76</b>        | <b>3</b> | 9,76                | 7        | <b>11,84</b>        | <b>3</b> | <b>12,8</b>         | <b>2</b> | <b>11,29</b>        | <b>1</b> |
| Широта поглядів                                     | 9,92                | 8        | 9,9                 | 5        | <b>12,6</b>         | <b>2</b> | <b>12,12</b>        | <b>1</b> | <b>11,14</b>        | <b>2</b> |
| Чесність  | 10,04               | 7        | 9,54                | 10       | 10,4                | 9        | 10,3                | 10       | 10,07               | 6        |
| Ефективність у ділах                                | <b>11,26</b>        | <b>2</b> | <b>11,64</b>        | <b>2</b> | 11,14               | 5        | 10,46               | 9        | <b>11,13</b>        | <b>3</b> |
| Дбайливість (піклування)                            | <b>11,68</b>        | <b>1</b> | 9,36                | 11       | 11,4                | 6        | <b>11,88</b>        | <b>3</b> | 11,08               | 4        |

Останні місця серед інструментальних цінностей (цінності-засобів) у досліджуваних посіли такі цінності: *охайність* (здатність утримувати в порядку свої речі, порядок у справах) (середнє значення – 6,46); *вихованість* (гарні манери) (середнє значення – 6,93); *незалежність* (здатність діяти самостійно, рішуче) (середнє значення – 7,36).

Високий рейтинговий вибір певних цінностей та ігнорування інших ми пов'язуємо із тим, що процес соціалізації юнаків відбувається в ситуації соціально-економічної нестабільності, ціннісно-нормативної напруженості, яка існує в сучасному суспільстві. Юнацький вік – це період ціннісних конфліктів [267, с. 255]; саме в юнацькому віці відбувається процес становлення, розвитку системи ціннісних орієнтацій та спостерігається нестійкість ціннісних орієнтацій [214; 224; 242; 252]. Тому такий вибір термінальних цінностей, на наш погляд, є ситуативним, залежним від тих складних умов, у яких знаходяться юнаки, а також від особливостей сімейних цінностей, які вони запозичують у батьків, та цінностей, запозичених від однолітків.

Відповідно, саме в юнацькому віці відбувається інтенсивне формування системи ціннісних орієнтацій, які здійснюють глобальний вплив на процес становлення та розвитку особистості в цілому і на розвиток її суб'єктності зокрема. Таким чином, розвиток особистості як суб'єкта діяльності, активності, пізнання, обумовлений цілим рядом психологічних чинників, серед яких ціннісні орієнтації займають одне з чільних місць.

**Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)** адаптивна версія тесту «Мета в житті» Д. Крамбо і Л. Махолика, адаптованого Д. О. Леонтьєвим, дозволяє дослідити мотиваційну спрямованість юнаків на реалізацію власної суб'єктності в процесі різних видів життєдіяльності за такими характеристиками: *мета в житті; інтерес до власного життя або емоційно наповнене життя; результативність життя або задоволеність самореалізацією; локус контроль Я або Я-господар життя; локус контроль життя або управління життям та визначали загальний показник осмисленості життя.*

Результати емпіричного дослідження подані нами в таблиці 2. 10.

Таблиця 2. 10

**Порівняльні показники смисложиттєвих орієнтацій студентів 1-х та 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (у%)**  
(n= 200)

| Назва субшкал                         | Соціальна робота 1 курс |    |    | Соціальна робота 3 курс |    |    | Облік і аудит 1 курс |    |    | Облік і аудит 3 курс |    |    |
|---------------------------------------|-------------------------|----|----|-------------------------|----|----|----------------------|----|----|----------------------|----|----|
|                                       | Н                       | С  | В  | Н                       | С  | В  | Н                    | С  | В  | Н                    | С  | В  |
| Мета в житті                          | 18                      | 58 | 24 | 10                      | 78 | 12 | 16                   | 62 | 22 | 8                    | 86 | 6  |
| Процес життя                          | 26                      | 62 | 12 | 8                       | 76 | 16 | 8                    | 66 | 26 | 10                   | 88 | 2  |
| Результативність життя                | 22                      | 68 | 10 | 12                      | 66 | 22 | 8                    | 70 | 22 | 6                    | 76 | 18 |
| Локус контролю Я                      | 24                      | 58 | 18 | 16                      | 66 | 18 | 6                    | 78 | 16 | 6                    | 88 | 6  |
| Локус контролю життя                  | 26                      | 64 | 10 | 6                       | 78 | 16 | 16                   | 72 | 12 | 4                    | 84 | 12 |
| Загальний показник осмисленості життя | 24                      | 68 | 8  | 14                      | 78 | 8  | 10                   | 78 | 12 | 6                    | 76 | 18 |

У результаті дослідження було виявлено (Див. таб. 2. 10.), що переважна більшість респондентів як першого, так і третього курсу обох спеціальностей мають середній рівень показників за кожною шкалою та переважаючу позитивну тенденцію до зростання показників від першого до третього курсу: за шкалою «Мета в житті» (1-й курс СР – 58%, ОА – 62%; 3-й курс СР – 78%, ОА – 86%); за шкалою «Процес життя» (1-й курс СР – 62%, ОА – 66%; 3-й курс СР – 76%, ОА – 88%); за шкалою «Результативність життя» (1-й курс СР – 68%, ОА – 70%; 3-й курс СР – 66%, ОА – 76%); за шкалою «Локус контролю Я» (1-й курс СР – 58%, ОА – 78%; 3-й курс СР – 66%, ОА – 88%); за шкалою «Локус контролю життя» (1-й курс СР – 64%, ОА – 72%; 3-й курс СР – 78%, ОА – 84%); за шкалою «Загальний показник осмисленості життя» (1-й курс СР – 68%, ОА – 78%; 3-й курс СР – 78%, ОА – 76%).

Це свідчить про те, що зазвичай ці студенти є цілеспрямованими; ставляться до життя як до такого, що приносить задоволення; вважають прожити життя продуктивним, цілком осмисленим, а себе - «господарями» власного життя; вважають, що здатні контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, проте будь-які труднощі в житті змінюють ставлення до життя загалом. Тому для закріплення позитивної тенденції в розвитку смисложиттєвих орієнтацій як складових суб'єктності особистості необхідним ми вважаємо застосування відповідних форм психорозвивальної роботи, яка буде представлена нами в 3 розділі дисертації.

Низькі показники «смисложиттєвих орієнтацій» досліджуваних за різними шкалами: за шкалою «*Мета в житті*» (1-й курс СР – 18%, ОА – 16%; 3-й курс СР - 10%, ОА – 8%); за шкалою «*Процес життя*» (1-й курс СР – 26%, ОА – 8%; 3-й курс СР - 8%, ОА – 10%); за шкалою «*Результативність життя*» (1-й курс СР – 22%, ОА – 8%; 3-й курс СР - 12%, ОА – 6%); за шкалою «*Локус контролю Я*» (1-й курс СР – 24%, ОА – 6%; 3-й курс СР - 16%, ОА – 6%); за шкалою «*Локус контролю життя*» (1-й курс СР – 26%, ОА – 16%; 3-й курс СР - 6%, ОА – 4%); за шкалою «*Загальний показник осмисленості життя*» (1-й курс СР – 24%, ОА – 10%; 3-й курс СР - 14%, ОА – 6%) вимагають застосування розвивально-корекційних впливів з метою самоактуалізації та самореалізації потенційних можливостей юнаків і дівчат щодо реалізації їх суб'єктного потенціалу.

Аналіз результатів дослідження, отриманих за вказаними методиками після використання U-критерія Манна-Уїтні, засвідчує, що статистично значущими показниками в обох групах студентів перших і третіх курсів є показники *реалізації потреб в саморозвитку* ( $U=835$  при  $p \leq 0$ ); показники смисложиттєвих орієнтацій за шкалами: «*процес життя*» ( $U=890$  при  $p \leq 0,01$ ). Це означає, що значно більше студентів 1-го курсу, порівняно із студентами 3-го курсу, сприймають власне життя як цікаве, емоційно-насичене, наповнене сенсом; «*результативність життя*» ( $U=944$  при  $p \leq 0,03$ ). Значно більше



студентів 3-го курсу, на противагу студентам 1-го курсу, задоволені тим відрізком життя, яке уже прожили, вони вважають його досить продуктивним, а також задоволені власними виборами, зокрема професійним вибором.

Подальше наше дослідження стосувалося вивчення складових **конативного чинника розвитку** суб'єктності юнаків, що передбачало, передусім, емпіричний аналіз рівнів розвитку їх *самоконтролю*. Для цього ми використали методику діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера.

Данні емпіричного дослідження представлені нами в таблиці 2. 11.

*Таблиця 2. 11.*

**Рівні самоконтролю у спілкуванні студентів 1-х та 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (у%) (n= 200)**

| Рівні    | 1 СР |     | 1 ОА |     | 3 СР |     | 3 ОА |     |
|----------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
|          | N    | %   | N    | %   | N    | %   | N    | %   |
| Низький  | 9    | 18  | 6    | 12  | 6    | 12  | 5    | 10  |
| Середній | 15   | 30  | 24   | 48  | 21   | 42  | 24   | 48  |
| Високий  | 26   | 52  | 20   | 40  | 23   | 46  | 21   | 42  |
| Всього   | 50   | 100 | 50   | 100 | 50   | 100 | 50   | 100 |

Проведене нами емпіричне дослідження показало, що переважна більшість студентів обох спеціальностей як першого, так і третього курсів мають високий (1-й курс СР – 52%, 1-й курс ОА – 40%, 3-й курс СР – 46%, 3-й курс – 42%) та середній (30% 1-й курс СР, 42% 3-й курс СР, 1-3 курс ОА – 48%) рівень самоконтролю в спілкуванні. Вони занадто слідкують за своєю поведінкою, часто жаліються на слабку волю, але легко входять у різні ролі та гнучкі в прийнятті рішень.

При спілкуванні вони легко входять у різні ролі, гнучко реагують на зміну ситуації, передбачають, яку реакцію та оцінку можуть викликати в оточуючих, вміють управляти своїми емоціями, постійно слідкують за своєю

поведінкою, але не люблять непрогнозованих ситуацій, у них ускладнена спонтанність самовираження. Їхня позиція «Я такий, який я є в конкретний момент». Проте позиція людини як суб'єкта зовсім інша. Це позиція автора, який в будь-який момент свого життя може змінюватись, змінювати оточуючу дійсність, у якого є внутрішня необхідність до певних змін та усвідомлений контроль над собою в процесі цих змін. Низький комунікативний контроль (1-й курс СР – 18%, 1-й курс ОА - 12% 3-й курс СР – 12%, 3-й курс ОА – 10%) свідчить про те, що ці студенти більш відкриті в спілкуванні, мають більш стійкий «образ Я», але мало піддаються змінам у різних ситуаціях, і взагалі, вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Ми вважаємо, що іноді така ригідність їм може заважати, а також це заважає розвитку усвідомленої суб'єктності цих юнаків.

Важливою складовою в рамках дослідження *конативного чинника* розвитку суб'єктності в юнацькому віці є здатність юнаків і дівчат до *самоуправління*. За методикою «*Тактика поведінки в конфліктній ситуації*» (К. У. Томаса) ми виявили стиль поведінки досліджуваних у конфліктній ситуації та визначили, наскільки вони здатні управляти власною поведінкою в ситуації конфлікту. Результати нашого дослідження представлені в таблиці 2.12.

За отриманими показниками домінуючим стилем поведінки в конфліктній ситуації переважної більшості досліджуваних є *угода*, окрім студентів 3-го курсу ОА, які обирають *співпрацю* як домінуючий стиль поведінки. Ці студенти завжди готові йти на поступки в окремих питаннях, готові отримати хоча б щось, аби не втратити все. На нашу думку, це їм заважає в досягненні мети, а спроба догодити всім заважає самореалізуватися. Звичайно ж, що найбільш оптимальним стилем для виявлення власної суб'єктності й отримання максимальної ефективності в процесі міжособистісної взаємодії є *співпраця*, яка за узагальненими показниками займає другу позицію в досліджуваних.

Таблиця 2. 12

**Порівняння стилів поведінки в конфліктній ситуації студентів 1-х та 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота» та «Облік і аудит» (середні значення у %) (n= 200)**

| <b>Шкали оцінки прояву стилів поведінки в конфліктній ситуації</b> |             |           |       |           |               |
|--|-------------|-----------|-------|-----------|---------------|
| Група  | Суперництво | Співпраця | Угода | Уникнення | Пристосування |
| СР - 1   | 13,6        | 20,2      | 35,2  | 15,6      | 11            |
| СР - 3   | 11          | 26,8      | 34,6  | 13,2      | 11,8          |
| ОА - 1   | 23          | 16,6      | 32,6  | 21        | 6,6           |
| ОА - 3   | 18,6        | 32,6      | 16,6  | 17,2      | 14,6          |

Такі студенти орієнтовані на задоволення інтересів кожної сторони конфлікту. Суперечності відверто обговорюються, спільно намагаються вирішити проблему, враховуючи інтереси однієї й іншої сторони. Третє місце посідає такий стиль поведінки як *уникнення*. Таким студентам краще уникати, ігнорувати, проявляти байдужість у вирішенні проблеми, аніж їх вирішувати. Четверте місце посідає *суперництво* – такі студенти готові тиснути на іншу сторону, нав'язуючи їй свій варіант. Коли перемагає одна сторона, інша потерпає від поразки. Й останнє місце займає *пристосування*. Ті студенти, які обирають цей стиль поведінки, характеризуються поступливістю в усьому. Це їм заважає вирішувати проблеми. Насправді, управління конфліктною ситуацією можливе лише тоді, коли враховуються інтереси однієї й іншої сторони; між людьми існує тісна співпраця, взаєморозуміння та довіра. На нашу думку, ті студенти, які на перше місце поставили *співпрацю*, здатні управляти власною поведінкою в конфліктній ситуації, отже, здатні до самоуправління. Інші потребують корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку навиків управління власною поведінкою в будь-якій ситуації.

Ще однією важливою складовою конативного чинника розвитку суб'єктності в юнацькому віці є становлення *особистісної автономії*. Для

дослідження рівня розвитку цього чинника в юнаків і дівчат ми використали опитувальник «Особистісної автономії для підлітків та юнаків» М. Нума (адаптація і стандартизація І. В. Корчікової).

Особистісну автономію ми розуміємо як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення. Усвідомлення своєї автономності дає можливість індивіду бути вільним у прийнятті рішень, завжди дотримуватись власної позиції в різних умовах соціального середовища [18; 25; 116; 133; 294].

Згідно з опитувальником особистісної автономії для підлітків і юнаків М. Нума проаналізуємо показники за трьома шкалами: *поведінкова автономія*, *емоційна автономія*, *функціональна автономія*.

Результати дослідження представлені нами в таблиці 2. 13.

Таблиця 2. 13

**Рівні особистісної автономії студентів 1-го та 3-го курсів спеціальності «Соціальна робота» й «Облік і аудит» (у %) (n= 200)**

| Курс | Поведінкова автономія |    |    | Емоційна автономія |    |    | Функціональна автономія |    |    |
|------|-----------------------|----|----|--------------------|----|----|-------------------------|----|----|
|      | Н                     | С  | В  | Н                  | С  | В  | Н                       | С  | В  |
| СР-1 | 20                    | 70 | 10 | 18                 | 66 | 14 | 30                      | 52 | 18 |
| СР-3 | 24                    | 66 | 10 | 34                 | 60 | 6  | 28                      | 56 | 16 |
| ОА-1 | 20                    | 72 | 8  | 30                 | 62 | 4  | 24                      | 64 | 10 |
| ОА-3 | 22                    | 62 | 12 | 34                 | 52 | 10 | 34                      | 56 | 10 |

За результатами, поданими в таблиці 2. 13. більшість студентів обох спеціальностей як першого, так і третього курсу мають переважаючий середній рівень розвитку всіх видів особистісної автономії. Юнаки з високими та середніми показниками *поведінкової автономії* намагаються звільнитися від батьківського контролю, захищають своє право в прийнятті власних рішень,

вільних від зовнішнього керівництва. Такі студенти здатні керувати своєю поведінкою, визначати чіткі життєві цілі; у них достатньо розвинена цілеспрямованість; вони мають достатньо визначені ціннісні орієнтації та впевнені у власних потенційних можливостях. Але при появі труднощів вони починають сумніватися у своїх можливостях, не можуть визначати чіткі цілі. При цьому студенти, які мають високий рівень поведінкової автономії, занадто самостійні в прийнятті власних рішень, не завжди прислухаються до думки батьків та інших людей, вони занадто вперті, і це їм безумовно заважає. Низькі показники поведінкової автономії вказують на виражену залежність від батьків, не проявляють самостійності в прийнятті рішень, вони не беруть на себе відповідальності за наслідки своїх рішень.

Досліджувані з середнім та високим рівнем *емоційної автономії* почувають себе незалежними, вміють керувати власними почуттями, вміють чинити опір, якщо це потрібно, проявляють достатню самостійність. Вони усвідомлюють власні почуття, вміло ними керують, здатні проявляти самостійність. Разом з тим, при появі труднощів ці студенти не здатні керувати власними емоціями, легко «виходять із себе», не можуть проявляти самостійності й відповідальності в прийнятті рішень. Студенти з низьким рівнем емоційної автономії мають нав'язливу потребу в іншій людині, постійно відчують тривогу, їх переслідує почуття самотності, покинутості, непотрібності і, як наслідок, меншовартості. Таким студентам потрібна система корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку їх емоційної автономії.

*Функціональну автономію* розуміють як когнітивну підготовку до дії, прагнення до цілей, цінностей, людина сприймає оточуючий її світ через призму цілей і цінностей, прагнення до більш високого рівня зрілості, особистісного зростання. Важливим показником функціональної автономії є рефлексія потреб, зокрема потреби в саморозвитку, що пов'язує отримані результати з попередньою методикою. Досліджувані з середнім та високим рівнем *функціональної автономії* усвідомлюють власні цілі, цінності, мають

чіткі плани на майбутнє, позитивно налаштовані на взаємодію з іншими людьми, прагнуть до розвитку, саморозвитку власної особистості. Такі студенти реально сприймають оточуючу дійсність, планують перспективи на майбутнє, чітко усвідомлюють власні цілі, цінності, власні почуття, займаються саморозвитком власної особистості, мають чітку внутрішню позицію. Та труднощі можуть легко змінити їхні плани на майбутнє, викликати самокритику, невпевненість у власних можливостях, втрату контролю власних почуттів. Студенти з низьким рівнем показників функціональної автономії не схильні до внутрішнього аналізу своїх задумів, власних почуттів, цілей, цінностей. Такі студенти відчувають себе самотніми, покинутими, нікому не потрібними, важко встановлюють контакти з однолітками. Таким студентам потрібна системна корекційно-розвивальна робота щодо розвитку їх автономності та незалежності в судженнях і поведінці.

Аналізуючи отримані результати за вищевказаними методиками після використання U-критерія Манна-Уїтні, ми визначили, що між показниками досліджуваних обох груп є суттєва різниця у виборі стилю поведінки в конфліктній ситуації, зокрема за шкалою «*приспосовання*». Цей показник складає  $U=924$  при  $p \leq 0,02$ . Студенти 3-го курсу здебільшого підлаштовуються, навіть, поступаються чимось значущим для себе, часто при цьому нехтуючи власними інтересами для того, щоб досягти мети. Інші показники (*суперництво*  $U=1246$  при  $p \leq 0,99$ , *угода*  $U=1225$  при  $p \leq 0,86$ , *уникнення*  $U=1235$  при  $p \leq 0,92$ , *самоконтроль у спілкуванні*  $U=1080$  при  $p \leq 0,23$ , *поведінкова автономія*  $U=975$  при  $p \leq 0,14$ , *функціональна автономія*  $U=1123$  при  $p \leq 0,58$ ) не мають статистично значущої різниці в показниках.

### 2.3. Ієрархія психологічних чинників впливу на розвиток суб'єктності юнаків і дівчат

На наступному етапі дослідження для визначення ієрархії психологічних чинників розвитку суб'єктності особистості в юнацькому віці та виявлення особливостей їх взаємодії в процесі розвитку нами була застосована процедура факторного аналізу.

На його основі було виділено 4 фактори, у змісті яких виявлено ієрархічну значущість основних складових психологічних чинників, які впливають на розвиток суб'єктності в юнацькому віці. (Див. Додаток Б). Ці фактори також відображають зміст суб'єктності юнаків та зумовлюють психологічні особливості її прояву.

Аналіз структури першого фактора та змістових характеристик показників тих чинників, що його утворюють, дозволив визначити його як **«Особливості ставлення студентів до себе»**. Особливо значущими показниками цього фактору є складові афективного чинника розвитку суб'єктності юнаків і дівчат: *самооцінка* (0,956), *самоприйняття* (0,819) та *самоставлення* (0,806). Це означає, що юнаки, які мають високу адекватну самооцінку, позитивно ставляться до себе та приймають власні психологічні особливості, схильні активніше проявляти певну життєву позицію й змінювати оточення та себе, ніж їх однолітки, які не мають таких характеристик афективного компоненту суб'єктності. Адекватна позитивна оцінка своїх якостей дозволяє юнакам ставити мету, яку вони можуть досягнути та яка сприятиме їх подальшому саморозвитку. Завищена самооцінка зумовить вибір юнаком мети, для досягнення якої він ще не має ресурсів. Така особистість ще не готова відповідати тим вимогам, які висуває до себе. Юнаки з заниженою самооцінкою при вирішенні поставлених завдань керуються наявними ресурсами, ставлячи перед собою задачі, які вони легко вирішують, а в разі невдачі – легко травмуються. Це ускладнює їхній саморозвиток та зменшує здатність позитивно перетворювати власне життя. Таким чином, неадекватна

самооцінка юнацтва «викривлює» сприйняття своєї ролі та можливостей у зміні себе й оточуючого світу.

Прийняття себе дозволяє юнаку довіряти собі при виборі рішень та адекватніше обирати методи впливу на оточення з метою його змін. У разі невдалого результату вчинені дії вважаються неефективними й у подальшому не застосовуються, а отже, набутий досвід сприяє саморозвитку. Таким чином, процес саморозвитку не припиняється і зміна ставлення до себе не відбувається. Така особа виявляє готовність до подальших дій. У разі, коли студент не приймає власні якості, поразка сприймається як особиста трагедія, важко переживається та супроводжується негативними емоціями. Це може на певний час зупинити активність юнаків та викликати невпевненість у здатності щось змінити. При повторенні невдачі неприйняття студентом самого себе здатне посилюватися.

Отже, вплив самоствавлення на розвиток суб'єктності юнків та дівчат є беззаперечним. Позитивне самоствавлення сприятиме прояву активності особистості в прийнятті власного рішення та зміні себе й оточуючого світу. Усвідомлення своїх успіхів і невдач у минулому, порівняння себе «сьогоднішнього» з собою «вчорашнім» дозволяє юнаку ефективно змінювати своє майбутнє.

Отже, розвиток суб'єктності у юнацькому віці переважно визначається психологічними особливостями самооцінки, самоприйняття та самоствавлення.

На другому місці перебуває фактор **«Особливості уявлень студентів про себе»**. Найбільше факторне навантаження отримали показники тих складових, що визначають характеристики когнітивного чинника розвитку суб'єктності в юнацькому віці: *рефлексивність* (0,813), *цілепокладання* (0,573) та *образ Я*, який представлений уявленнями юнацтва про наявність у себе соціально бажаних (0,738) і вольових (-0,318) якостей та про рівень власної активності (0,581). Таким чином, коли студент розуміє, як він сприймається оточуючими, осмислює особливості взаємодії з ними, тоді він краще усвідомлює і регулює



власну діяльність. Розвиток рефлексивності особистості сприятиме також формуванню неповторного стилю діяльності особистості при регуляції власного буття. Усвідомлення студентом себе, власних якостей і особливостей, успіхів та невдач впливає на реалізацію задумів юнака, актуалізуючи усвідомлення «авторства» свого життя.

Знання юнаків та дівчат про наявність у них соціально бажаних якостей дозволяє їм віднайти внутрішній ресурс для активного включення у взаємодію з суспільством та самореалізації у ньому. Також розвитку суб'єктності юнацтва сприяє уявлення про себе як про активну, діяльну особистість. Водночас увагу привертає той факт, що розвиток суб'єктності студентів залежить від їхніх знань про себе та сприйняття себе як невольову, слабку особистість. Суб'єктність значною мірою проявляється в здатності людини до вольової регуляції поведінки. Воля проявляє міру суб'єктності індивіда в різних життєвих ситуаціях. На нашу думку, наявність у свідомості юнаків та дівчат уявлень про нерозвиненість власних вольових якостей сприятиме їх прагненню до розвитку волі через залучення до активної діяльності щодо змін себе й оточення.

Цілепокладання (мета в житті) впливає на розвиток суб'єктності студентів через практичне осмислення ними своєї діяльності. Так реалізація поставленої мети вимагає від юнака формулювання завдань та планування їх досягнення за допомогою наявних ресурсів. За таких умов він проявляє себе як автора власного життя, а зміни в ньому сприймаються як результат власної діяльності.

Третє місце за впливом на розвиток суб'єктності у юнацькому віці займає фактор «**Особливості мотивації студентів**». Високі показники факторного навантаження тут отримали складові мотиваційного чинника розвитку суб'єктності особистості: *смисложиттєві та ціннісні орієнтації студентів*. Визначені життєві орієнтації (0,804) при вирішенні життєвих задач дозволяють юнаку виступати автором свого життєвого шляху. Якщо студент усвідомлює

мету свого життя, досягає її та відчуває при цьому задоволення, то він реалізує свій духовний потенціал та мотивує себе розвиватися й надалі, ставити перед собою нові цілі, співвідносити їх з власними можливостями.

Значний вплив на розвиток суб'єктності юнаків та дівчат здійснює локус контролю життя (0,800). Це означає, що впевненість у тому, що вони самі можуть керувати власним життям, втілювати свої задуми, приймати рішення та нести за це відповідальність, дозволяє юнакам активно самореалізуватись та успішно змінювати себе й оточення. Локус контролю Я (0,760) виявляється в сприйнятті себе як такої людини, яка має достатньо сил і волі для зміни власного життя та може виступати його творцем. Роль результативності життя (0,631) в розвитку суб'єктності студента виражається в задоволеності власною самореалізацією, наданні смислу задумам, які вже були здійснені і які лише заплановані в майбутньому. Цікавість та насиченість життя (0,629) також спричиняє розвиток тих особистісних якостей, які дозволяють студенту активно змінювати дійсність, адаптувати її до своїх потреб і бажань. Спрямованість на часову перспективу, бажання бути реалізованим у майбутньому визначають прагнення до самореалізації в теперішньому.

Окремі ціннісні орієнтації, які також знаходяться в змісті третього фактора, менше, ніж життєві орієнтації, впливають на розвиток суб'єктності юнаків та дівчат. Найбільший вплив серед них здійснюють такі: продуктивне життя (0,571), освіченість (0,518), активне життя (0,448), сміливість у відстоюванні своєї думки (0,445) та впевненість у собі (0,402). Не останню роль також відіграють почуття гумору (0,361), незалежність (0,333), турбота про інших (-0,306) та пізнання (0,299). Оскільки ціннісні орієнтації юнаків не завжди є усвідомлюваними та можуть змінюватись, ми вважаємо, що їх вплив на суб'єктність буде ситуативним. Варто також пам'ятати, що ієрархія цінностей у юнацькому віці залежить від особливостей сімейного виховання та оточення. Таким чином, ціннісні орієнтації студента впливають на розвиток

його суб'єктності, але особливість цього впливу залежить від сукупності різноманітних факторів.

Четвертий фактор **«Особливості регуляції поведінки студентами»** включає такі показники складових конативного чинника розвитку суб'єктності, як самоконтроль, самоуправління та автономія. Низький рівень самоконтролю (-0,477) в спілкуванні більше, ніж інші показники цього фактору, спричиняє розвиток суб'єктності юнацтва. Це означає, що при взаємодії з іншими студент може бути надто емоційним, «незрозумілим» іншим, спонтанним. Така поведінка часто не сприяє взаєморозумінню та побудові довірливих дружніх стосунків. Хоча юнак вважає, що таким чином повною мірою проявляє себе, однак ця позиція не змінюється залежно від ситуації, що знижує ефективність комунікації. Водночас студент, який гнучко реагує на зміну ситуації, здатен до рефлексії та вміє керувати собою, виявляється нездатним до спонтанної реакції, не завжди є автономним у своїх проявах.

На розвиток суб'єктності юнаків та дівчат також впливає спосіб, у який вони зазвичай врегульовують конфлікти. Зокрема, найбільше навантаження з цих способів отримати співпраця (0,468) та суперництво (-0,458). Так, якщо юнак здатен співпрацювати задля досягнення мети обох сторін конфлікту та може враховувати інтереси опонента, він сам виступає автором їх стосунків, усвідомлює свою роль та відповідальність за них. Обрання суперництва як способу подолання суперечності студентом заважає розвитку його суб'єктності. Досягнення мети без урахування інтересів та потреб інших, вороже ставлення до опонента, прагнення до перемоги над ним виказує дитячу, егоцентричну позицію юнака, його нездатність до рефлексії, не усвідомлення своєї ролі у взаємодії з оточуючими.

Найменший вплив з показників цього фактору на розвиток суб'єктності юнаків та дівчат здійснює їх особистісна автономія, яка вважається показником психологічної зрілості людини. Значущість показників автономії у цьому факторі становить: функціональної автономії – 0,196, емоційної – 0,153 та

поведінкової автономії – 0,319. Отже, прагнення студента діяти відносно незалежно від середовища особливо проявляється в стосунках з батьками. У процесі сепарації від значущих дорослих юнак пізнає свої межі та можливості, розвиває рефлексію, усвідомлює свою роль у власному житті та вчиться брати відповідальність за здійснені вчинки. Внутрішня каузальна мотивація діяльності студента сприяє більш усвідомленому вияву його активності.

Таким чином, за допомогою факторного аналізу нами виділено чотири групи факторів, які впливають на розвиток суб'єктності у юнацькому віці: *«Особливості ставлення студентів до себе»*, *«Особливості уявлень студентів про себе»*, *«Особливості мотивації студентів»* та *«Особливості регуляції поведінки студентами»*.

Результати наших теоретичних та експериментальних доробок дали нам можливість визначити показники та рівні розвитку суб'єктності юнаків: високий, середній, низький рівень, обґрунтування яких відбувалося за такими **критеріями**: *диспозиційність*, коли людина виступає як суб'єкт за ставленням до себе й оточуючої дійсності, проявляючи активність у довільній дії, яка характеризується певною мірою свободи від оточення та від себе як біологічної істоти. Це здатність до регуляції своєї діяльності, поведінки, бажання діяти на власний розсуд. Диспозиційність виражається в баченні різних способів своїх дій, аналізі їх, а також у плануванні досягнення поставленої мети; *самопотенціювання*, як здатність людини знаходити, обирати і створювати всілякі засоби, які допоможуть у досягненні поставлених цілей, для реалізації того, що замислено; *атрибутивність* - усвідомлене самосприйняття та наділення себе одночасно якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта.

Отримані сирі дані, які показували ступінь вираженості факторів у порядковій шкалі, були переведені нами в стандартизовані показники рівнів складових чинників розвитку суб'єктності для кожного фактора. У якості міри центральної тенденції ми визначили медіану (Є. Ю. Брунер, С. В. Багузін).

Межі середнього рівня визначають  $2/3$  стандартного відхилення ( $\sigma$ ) від центральної міри (медіана) вправо і вліво. Значення, що нижче межі середнього рівня, свідчать про низькі показники визначених складових чинників розвитку суб'єктності для кожного фактора, а ті, що вище – про високий рівень їх розвитку. (Див. Дод. В).

Дослідження вираженості у студентів рівнів складових визначених чинників розвитку їх суб'єктності, які утворюють фактор «Особливості ставлення студентів до себе», засвідчило, що 44% з них мають середній, 26% – високий, а ще 30% - низький рівень вираженості, що негативно впливає на розвиток суб'єктності цих юнаків та дівчат, оскільки низька оцінка себе, своїх якостей, властивостей та здібностей знижуватиме їхню активність та ініціативність.

*Таблиця 2. 14.*

**Показники рівнів розвитку чинників суб'єктності у юнаків та дівчат за визначеними факторами (у %)**

| Фактор                                       | Рівні   |          |         |
|--|---------|----------|---------|
|  | Низький | Середній | Високий |
| «Особливості ставлення студентів до себе»    | 30      | 44       | 26      |
| «Особливості уявлень студентів про себе»     | 27      | 60       | 13      |
| «Особливості мотивації студентів»            | 27      | 48       | 25      |
| «Особливості регуляції поведінки студентами» | 31      | 43       | 26      |

Середній рівень показників складових визначених чинників розвитку суб'єктності за фактором «Особливості уявлень студентів про себе» властивий

більшості студентів (60%), ще 27% юнаків та дівчат мають низький його рівень розвитку і лише 13% – високий.

У 48% досліджуваних виявлено середній рівень показників складових чинників розвитку суб'єктності, які утворюють фактор «Особливості мотивації студентів», ще чверть студентів (25%) мають високий рівень їх розвитку, а 27% – низький.

Чверть досліджуваних (26 %) мають високий, ще 43 % середній і майже третина (31%) – низький рівень показників складових чинників розвитку суб'єктності за фактором «Особливості регуляції поведінки студентами».

Визначення середньоарифметичного показника рівнів розвитку чинників суб'єктності досліджуваних за виділеними факторами показало, що *низький рівень* притаманний 28% респондентів, *середній рівень* - 49%, а *високий рівень* - 23 % досліджуваних.

Таким чином, більше чверті студентів мають низькі показники рівнів розвитку чинників суб'єктності, що заважатиме їх розвитку та знижуватиме прагнення до зміни оточуючої дійсності й, відповідно, вимагає цілеспрямованої розвивальної роботи.

Нижче подаємо характеристику якісних показників розвитку суб'єктності юнаків і дівчат за рівнями. *Високий рівень* (22,5%) - юнаки аналізують свої вчинки, несуть відповідальність за наслідки прийнятих рішень, будують свою взаємодію з іншими людьми на взаєморозумінні, взаємоповазі, з повагою ставляться до позиції іншої людини, застосовують індивідуальний, творчий підхід до будь-якої справи, ставляться до себе як суб'єкта власного життя, розвитку, саморозвитку. Юнаки відрізняються цілеспрямованістю, наполегливістю, різними способами намагаються досягати поставленої мети, плануючи власні дії заздалегідь, передбачають перспективи свого розвитку. Юнаки виявляють ціннісне ставлення до самого себе, приймають себе такими, якими вони є (позитивна самооцінка, самоповага, саморозуміння), задоволені власним життям, контролюють свою поведінку, діяльність, займаються

самовихованням, саморозвитком власної особистості. *Середній рівень (48,75%)* - юнаки аналізують свої задуми, свою поведінку, наслідки своєї діяльності, взаємодії з іншими людьми, але не в повному обсязі. Не завжди вони можуть зрозуміти позицію іншої людини, поставити себе на місце іншого, зрозуміти свою роль у власному житті та житті інших людей, ставляться до себе в залежності від ситуації, також вважають за потрібне змінити тільки деякі особисті якості при збереженні інших, у звичних умовах впевнені в собі, працелюбні, орієнтовані на успіх, але при появі несподіваних труднощів впевненість у собі знижується, наростає тривога. З точки зору цих юнаків позитивне ставлення оточуючих поширюється тільки на окремі якості, на окремі вчинки їх особистості. Тому вони приймають не всі свої переваги й критикують не всі недоліки. Юнаки мають нестійку самооцінку, підвищений рівень самокритичності, не завжди досягають поставленої мети, будь-які труднощі заважають цьому. Ці юнаки недостатньо мірою проявляють позицію суб'єкта, тобто реалізувати свої задуми як власне авторство в повній мірі не можуть. *Низький рівень (28, 75%)* - у юнаків дуже слабкий внутрішній аналіз своєї діяльності, вчинків, особливо їх наслідків. Перенесення відповідальності на інших за власні недоліки, пошук в інших причин своїх неприємностей вказують на достатньо низький вольовий контроль, слабкі механізми саморегуляції, здебільшого переважає негативний фон у ставленні до себе, вони схильні до самозвинувачення, глибокої рефлексії, що заважає їм адекватно сприймати себе та оточуючу дійсність, відбувається конфлікт між «Я» реальним та «Я» ідеальним, рівнем домагань та фактичними досягненнями. Підвищена чутливість до зауважень, до критики оточуючих на власну адресу робить людину образливою, недовірливою до себе та до інших. Юнаки відчувають неповагу до себе, не впевненість у своїх можливостях, сумніви в прийнятті рішень, зацикленість на власних проблемах, несамостійність, безвідповідальність, безпорадність, як результат, виникає внутрішня напруга. Незадоволеність прожитим життям негативно впливає на подальше життя.

Рівень сформованості складових психологічних чинників розвитку суб'єктності та особливості їх змістових характеристик визначає особливості розвитку суб'єктності в юнацькому віці. Так студенти, які мають низький рівень розвитку змісту означених груп чинників, мають нижчий рівень розвитку суб'єктності, ніж студенти з високим рівнем їх розвитку.

### Висновки до 2 розділу

Теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел дозволив нам визначити методологічні та методичні принципи психодіагностичного дослідження чинників розвитку суб'єктності особистості юнацького віку на основі суб'єктно-діяльнісного та генетико-моделюючого підходів (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, С. Д. Максименко, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, В. Е. Чудновський та ін.). У процесі емпіричного дослідження чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці ми враховували й зовнішні чинники впливу, проте виходили з того, що все життя людини - із середини детермінований процес цілою низкою внутрішніх психологічних чинників, які, передусім, і спричинюють розвиток такого феномену, як суб'єктність особистості.

На основі теоретико-методологічного аналізу феномену суб'єктності та згідно моделі чинників розвитку суб'єктності юнаків ми підібрали та апробували психодіагностичні методи їх дослідження. Опрацювання результатів емпіричного дослідження за різними методиками та узагальнений аналіз отриманих результатів дослідження з використанням U-критерія Манна-Уїтні засвідчує, що найбільш значуще навантаження на динаміку показників суб'єктності в юнацькому віці мають складові *афективного чинника* її розвитку, зокрема у студентів спеціальності «Облік і аудит» від першого до третього курсу статистично значущою є динаміка показників *самоствалення* за такими шкалами: *відображене самоствалення*  $U=945$  при  $p \leq 0,03$ ,



*самоприйняття* ( $U=952$  при  $p \leq 0,03$ ), *самоприв'язаність* ( $U=842$  при  $p \leq 0$ ) та *внутрішня конфліктність* ( $U=865$  при  $p \leq 0$ ).

Також статистично значущою є зміна показників «Самоставлення» за шкалою «*Самоприв'язаність*» ( $U=933$  при  $p \leq 0,02$ ) у студентів спеціальності «Соціальна робота» від першого до третього курсу.

Зміна показників від першого до третього курсу студентів спеціальності СР за іншими шкалами (*самооцінка*  $U=1057$  при  $p \leq 0,51$ , *самоповага*  $U=1227$  при  $p \leq 0,88$ , *самовпевненість*  $U=1134$  при  $p \leq 0,41$ , *самокерівництво*  $U=1042$  при  $p \leq 0,14$ , *відображене самоставлення*  $U=1101$  при  $p \leq 0,30$ , *самоцінність*  $U=1191$  при  $p \leq 0,67$ , *самоприйняття*  $U=1118$  при  $p \leq 0,35$ , *внутрішня конфліктність*  $U=999$  при  $p \leq 0,08$ , *самозвинувачення*  $U=1221$  при  $p \leq 0,84$ ) не є статистично значущою, що актуалізує необхідність спеціально організованої системної роботи щодо розвитку суб'єктного потенціалу юнаків і дівчат, базуючись на визначенні ієрархії впливу кожного з психологічних чинників її розвитку.

Другу позицію в ієрархії психологічних чинників впливу на розвиток суб'єктності за отриманими показниками посідає **когнітивний чинник**, зокрема, статистично значущою є різниця між показниками *активності* (*Фактор А* -  $U=886$  при  $p \leq 0,01$ ) студентів 1-х і 3-х курсів спеціальності «Соціальна робота». Інші показники (*рефлексивність*  $U=1022$  при  $p \leq 0,12$ , *цілепокладання*  $U=1226$  при  $p \leq 0,87$ , *фактор О*  $U=1002$  при  $p \leq 0,09$ , *фактор С*  $U=1027$  при  $p \leq 0,12$ ) не є статистично значущими. Для студентів спеціальності «Облік і аудит» значущих змін не виявлено.

На третьому місці за динамікою впливу на розвиток суб'єктності юнаків і дівчат знаходиться **мотиваційний чинник**. Статистично значущими показниками в обох групах студентів перших і третіх курсів є показники *реалізації потреб в саморозвитку* ( $U=835$  при  $p \leq 0$ ) та показники *смишлужиттєвих орієнтацій* за шкалами: «*процес життя*» ( $U=890$  при  $p \leq 0,01$ ) та «*результативність життя*» ( $U=944$  при  $p \leq 0,03$ ). Значно більше

студентів 3-го курсу, на противагу студентам 1-го курсу, задоволені тим відрізком життя, яке уже прожили, вони вважають його досить продуктивним, а також задоволені власними виборами, зокрема професійним вибором.

Останнє місце в ієрархії досліджуваних психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці займають показники складових **конативного чинника**. Так між показниками досліджуваних обох груп є суттєва різниця у виборі стилю поведінки в конфліктній ситуації, зокрема за шкалою «*приспосування*». Цей показник складає  $U=924$  при  $p \leq 0,02$ . Студенти 3-го курсу в процесі міжособистісної взаємодії здебільшого підлаштовуються, навіть поступаються чимось значущим для себе, часто при цьому нехтуючи власними інтересами для того, щоб досягти мети. Інші показники (*суперництво*  $U=1246$  при  $p \leq 0,99$ , *угода*  $U=1225$  при  $p \leq 0,86$ , *уникнення*  $U=1235$  при  $p \leq 0,92$ , *самоконтроль у спілкуванні*  $U=1080$  при  $p \leq 0,23$ , *поведінкова автономія*  $U=975$  при  $p \leq 0,14$ , *функціональна автономія*  $U=1123$  при  $p \leq 0,58$ ) не мають статистично значущої різниці в показниках.

На основі проведеного факторного аналізу було виділено 4 фактори, у зміст яких включено основні чинники, які впливають на розвиток суб'єктності в юнацькому віці; визначена їх *ієрархія та виявлені особливості їх взаємодії в процесі розвитку*.

Аналіз структури першого фактора та змістових характеристик показників складових чинників, що його утворюють, дозволив визначити його як «**Особливості ставлення студентів до себе**». Найбільш значущими показниками цього фактору є складові афективного чинника розвитку суб'єктності юнаків і дівчат: *самооцінка* (0,956), *самоприйняття* (0,819) та *самоставлення* (0,806). На другому місці перебуває фактор «**Особливості уявлень студентів про себе**». Найбільше факторне навантаження отримали показники тих складових, що визначають характеристики когнітивного чинника розвитку суб'єктності в юнацькому віці: *рефлексивність* (0,813), *цілепокладання* (0,573) та *образ-Я*, який представлений уявленнями юнацтва

про наявність у себе соціально бажаних (0,738) і вольових (-0,318) якостей та про рівень власної активності (0,581). Третє місце за впливом на розвиток суб'єктності в юнацькому віці займає фактор **«Особливості мотивації студентів»**. Високі показники факторного навантаження тут отримали складові мотиваційного чинника розвитку суб'єктності особистості: *смисложиттєві та ціннісні орієнтації студентів*. Найбільший вплив серед них здійснюють такі: продуктивне життя (0,571), освіченість (0,518), активне життя (0,448), сміливість у відстоюванні своєї думки (0,445) та впевненість у собі (0,402). Суттєву роль також відіграють почуття гумору (0,361), незалежність (0,333), турбота про інших (-0,306) та пізнання (0,299).

Четвертий фактор **«Особливості регуляції поведінки студентами»** включає такі показники складових конативного чинника розвитку суб'єктності, як *самоконтроль, самоуправління та автономність*. Низький рівень *самоконтролю* (-0,477) у спілкуванні більше, ніж інші показники цього фактору, впливає на розвиток суб'єктності юнацтва. На розвиток суб'єктності юнаків та дівчат також впливає спосіб, у який вони зазвичай врегульовують конфлікти. Зокрема, найбільше навантаження з цих способів отримати *співпраця* (0,468) та *суперництво* (-0,458). Найменший вплив з показників цього фактору на розвиток суб'єктності юнаків та дівчат здійснює їх особистісна автономії, яка вважається показником психологічної зрілості людини. Значущість показників автономії в цьому факторі становить: *функціональної автономії* – 0,196, *емоційної* – 0,153 та *поведінкової автономії* – 0,319. Прагнення юнаків діяти відносно незалежно від середовища особливо проявляється в стосунках з батьками.

Визначення середньоарифметичного показника рівнів розвитку суб'єктності досліджуваних за виділеними факторами показало, що *низький рівень* притаманний 28% респондентів, *середній рівень* – 49%, а *високий рівень* – 23% досліджуваних.

Отже, рівень сформованості складових психологічних чинників розвитку суб'єктності та особливості їх змістових характеристик визначають особливості розвитку суб'єктності в юнацькому віці. Так студенти, які мають низький рівень розвитку складових означених груп чинників, мають нижчий рівень розвитку суб'єктності, ніж студенти з високим рівнем їх розвитку, що й визначає напрям та зміст нашої подальшої роботи щодо актуалізації потенціалу суб'єктності особистості юнацького віку. Програма такої роботи буде представлена нами у 3 розділі дисертації.

### РОЗДІЛ 3

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ПОТЕНЦІАЛУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

### 3.1. Теоретичне обґрунтування комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці

За результатами теоретичного та емпіричного аналізу проблеми чинників розвитку суб'єктності встановлено, що особливості розвитку суб'єктності в юнацькому віці зумовлені переважно *афективними* (самооцінка, самоставлення, самоприйняття), *когнітивними* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання), *мотиваційними* (потреба в саморозвитку, смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації) та *конативними* (самоконтроль, самоуправління, автономність) чинниками.

Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність розробки комплексної програми, спрямованої на актуалізацію потенціалу суб'єктності особистості юнаків та дівчат саме щодо актуалізації розвитку вказаних чинників.

*Мета* формувального експерименту полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності психологічного тренінгу з актуалізації потенціалу суб'єктності в юнацькому віці.

Теоретико-методологічним підґрунтям формувального експерименту виступили ключові наукові положення суб'єктно-діяльнісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, Л. Є. Просандеєва, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), представники якого розглядають особистість з точки зору активно-творчої

позиції щодо власного життя, з точки зору самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції та ініціювання процесів самовдосконалення й самореалізації, досягнення особистісної автономності; особистість, яка саморозвивається, реалізуючи власну суб'єктність у різноманітних життєвих проявах; суб'єктність як рушійну силу усвідомленого та цілеспрямованого самоздійснення особистості.

Зокрема, у теоретичному обґрунтуванні комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці ми спиралися на концептуальні роботи А. В. Брушлинського [43-47], В. О. Татенка [263; 264; 265], присвячені розробці проблеми суб'єкта психічної активності та дослідженню механізмів суб'єктності; аналіз проблеми становлення суб'єктності в процесі розвитку та саморозвитку (К. О. Абульханова-Славська, К. М. Поливанова, В. І. Слободчиков, Г. А. Цукерман) [1-6; 203-205; 245-248; 291-293]; аналіз проблеми саморегуляції як основи розвитку суб'єктності (О. В. Винославська, О. О. Конопкін) [62; 123; 124; 125]; концепцію життєвого світу особистості (Т. М. Титаренко) [267]; психологічні основи аксіогенезу особистості (А. О. Деркач, З. С. Карпенко, Е. В. Сайко) [80; 81; 109; 111]; дослідження «Я-концепції» особистості (Р. Бернс, О. Є. Гуменюк, І. С. Кон, К. Роджерс А. В. Фурман) [30; 78; 120; 121; 227; 284]; дослідження «Я-образу» (Р. Бернс, І. М. Бушай, Л. В. Долинська, І. С. Кон, Г. В. Ложкін) [30; 49; 82; 120; 121; 148]; дослідження проблеми здатності до самореалізації (Є. І. Головаха, А. О. Деркач, В. М. Ямницький) [72; 80; 311] саморозвитку (О. Л. Мерзлякова, Т. М. Титаренко, Г. А. Цукерман) [167; 168; 267; 291; 293] та самоцінності (Л. Є. Просандєєва) [209; 210]; праці І. Д. Беха, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна [31-35; 36; 37; 92], присвячені проблемам виховання та вивченню вікових детермінант розвитку особистості, зокрема юнацького віку.

Результати аналізу наукових досліджень, проведених вченими І. Д. Бехом, М. Й. Боришевським, І. С. Булах, О. Ф. Бондаренком, С. Б. Кузіковою, С. Д. Максименком, О. Л. Мерзляковою, С. О. Ставицькою,

Т. М. Титаренко та ін., дозволили нам здійснити теоретичне обґрунтування комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці.

Як показав теоретичний аналіз наукових джерел, у психологічній науці існують різні підходи до розуміння феномену суб'єктності, чинників та умов її розвитку, а також психологічних особливостей її набуття. Нагадаємо, що в нашому дослідженні ми визначаємо *суб'єктність особистості юнацького віку як складну інтегративну властивість, яка відображає її здатність до активного перетворення себе і оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації особистістю своєї внутрішньої природної сутності, характеризує її як суб'єкта життєдіяльності та робить автономною в процесах власної життєтворчості.*

Особливо важливими в контексті нашого дослідження виступили наукові погляди С. Д. Максименка [151-156], що базуються на суб'єктно-генетичному підході, й відповідно до яких вихідним, енергетичним «початком» особистості, що моделює та реалізує її рух, спонукає до активності й визначає її можливість бути активною впродовж життя є нужда як всеохоплюючий стан, як вихідна інтенційна енергетична сила, біосоціальна за своєю природою, яка зумовлює існування особистості як такої. Вчений зазначає, що однією з атрибутивних ознак нужди є її здатність до розвитку (саморозвитку). Отже, генеза та існування особистості забезпечуються цією унікальною біосоціальною силою – нуждою, яка діє через *механізм саморозвитку*.

Відповідно до суб'єктно-вчинкової парадигми, яку розвиває В. О. Татенко, людина є суб'єктом психічного розвитку та саморозвитку, а суб'єктність є внутрішнім інтенційно-потенційним стрижнем, який виступає основною детермінантою *саморозвитку* та дозволяє людині свідомо й цілеспрямовано взаємодіяти зі світом [265].

Згідно з поглядами Л. І. Анциферової, суб'єктність особистості базується на ініціативно-творчому початку, що виступає умовою її життя. Особистість як суб'єкт вибудовує свій унікальний життєвий простір, «творить» себе, створює

оптимальні умови для саморозвитку, обираючи ефективні саме для неї цілі, плани, стратегії життя [20].

Як зазначає І. В. Вачков, становлення суб'єктності особистості базується на вродженій потребі бути суб'єктом, яку вчений називає провідною потребою людини, що лежить в основі усіх інших потреб. Ця потреба визначає налаштованість людини на творення власного світу, який буде відображенням цієї людини [56].

Відповідно до наукових поглядів А. В. Брушлинського, у саморозвитку, самовихованні та самоформуванні особистості більш питому вагу мають внутрішні умови, через призму яких завжди діють зовнішні впливи [44].

Отже, як свідчать наукові дослідження, суб'єктність особистості виступає тією характеристикою, розвиток якої потребує не стільки спеціальних зовнішніх впливів, скільки наявності умов для її «пробудження», актуалізації. Відповідно до цього, комплексна програма з актуалізації потенціалу суб'єктності в юнацькому віці має бути побудована на принципах розкриття внутрішньої, глибинної сутності особистості з мінімальним застосуванням чітко окреслених навчально-виховних впливів.

Відповідно до результатів нашого теоретичного дослідження, *суб'єктність, передусім, є складною інтегративною властивістю особистості, яка, діючи через механізми самоідентифікації та саморозвитку, визначає її здатність до активного самоперетворення.*

У сучасній психологічній науці більшість науковців (І. Д. Бех, З. С. Карпенко, С. Б. Кузікова, С. Д. Максименко, О. Л. Мерзлякова, С. О. Ставицька, Т. М. Титаренко та ін.), що вивчають проблеми вікової психології та психології особистості, розглядають юнацький вік як сенситивний для становлення особистості в якості суб'єкта саморозвитку.

За І. Д. Бехом, суб'єкт може виступати в двох основних проявах: або бути суб'єктом адаптивної спрямованості, або суб'єктом діяльній настанови [35]. У контексті нашого дослідження значний інтерес має другий стан. Особистість



як суб'єкт діяльній настанови усвідомлює власні переживання та свій внутрішній стан, що є результатом рефлексії, яка пронизує емоційну сферу, спрямована на створення цілісного Я та зумовлює можливість саморозвитку, самоствердження та самореалізації [35].

Як зазначає З. С. Карпенко, суб'єктність є саморушійною причиною сущого, репрезентантом вродженої здатності особистості до саморозвитку й самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень життєвого світу людини [110].

Як було встановлено О. Л. Мерзляковою, саморозвиток особистості в юнацькому віці виступає самокерованим процесом особистісного зростання, що складається з самопізнання, самопроекування, самореалізації. Необхідними умовами формування та підтримки в юнацькому віці мотивації саморозвитку та самовдосконалення є: 1) індивідуальні характеристики юнаків та дівчат (готовність до саморозвитку, наявність особистісних стратегій самопобудови, а також сприятливих для реалізації саморозвитку якостей); 2) адекватні для юнацького віку методи зовнішніх навчально-виховних впливів [168].

Подібні погляди висловлює С. Б. Кузікова, яка розглядає особистісний саморозвиток як свідому, цілеспрямовану й керовану активність, що здійснює особистість з метою самозмін у позитивному напрямі та самовдосконалення. При цьому особистість розуміється як суб'єкт саморозвитку, який спрямовує перетворювальну активність на себе як на об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком. Дослідження вченої показали, що становленню суб'єкта саморозвитку сприяє актуалізація психологічних ресурсів саморозвитку (активізація рефлексивно-діалогової форми розумової діяльності, посилення рефлексивної саморегуляції, ціннісної орієнтації на саморозвиток, усвідомленості процесу власних особистісних змін), психологічного супроводу (активні форми навчальної діяльності) [137].

Дослідження соціально-психологічних особливостей реалізації потреби в саморозвитку в юнацькому віці, проведене С. О. Ставицькою, показало, що

переважна більшість сучасних студентів демонструє відсутність усталеної системи саморозвитку, а частина знаходиться на рівні зупинки саморозвитку. У загальній структурі «прагнення до саморозвитку» серед студентів найбільшу вираженість мають морально-вольові, комунікативні та мотиваційні характеристики; середній рівень вираженості – когнітивні та гностичні характеристики студентів; низький рівень вираженості – організаційні характеристики, що визначають здатність студентів до організації власної діяльності [257]. Отримані результати свідчать на користь необхідності створення та впровадження розвивальних психолого-педагогічних заходів у студентському середовищі, які б сприяли актуалізації потенціалу суб'єктності юнаків та дівчат і, як наслідок, підвищенню організаційної готовності та мотивації саморозвитку і самовдосконалення й, таким чином, сприяли розвитку суб'єктності особистості юнацького віку.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розвитку суб'єктності в юнацькому віці, результатами констатувального етапу дослідження, спираючись на теоретичне обґрунтування формувального експерименту, ми створили *«Програму актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці»*, яка включає психологічний тренінг з актуалізації потенціалу суб'єктності юнаків і дівчат та психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку суб'єктності особистості в юнацькому віці. Відповідно до розробленої програми, була проведена практична робота з розвитку *афективних* (самооцінка, самоствавлення, самоприйняття), *когнітивних* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання), *мотиваційних* (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації) та *конативних* (самоконтроль, самоуправління, автономність) психологічних чинників, які є провідними для розвитку суб'єктності в юнацькому віці. Програма представлена нами в наступних підрозділах дисертаційної роботи.

### **3.2. Змістові та організаційні аспекти психологічного тренінгу та психолого-педагогічні рекомендації з актуалізації потенціалу суб'єктності особистості юнацького віку**

Формувальний етап дослідження було здійснено впродовж 2013-2014 рр. на базі Чернігівського державного інституту економіки і управління зі студентами спеціальності «Облік і аудит». Ключовим методом *«Програми актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці»* став психологічний тренінг, який передбачав проведення розвиваючих занять зі студентами 3-го курсу (по 25 студентів експериментальної та контрольної груп). Програма психологічного тренінгу складалася з 15 тренінгових занять, які проводилися двічі на тиждень тривалістю 4 години кожне та супроводжувалась проведенням індивідуальних і групових бесід, а також міні-лекцій, диспутів на семінарських та практичних заняттях.

Загальний обсяг програми склав 90 годин, з яких: 60 годин – тренінгова робота, 30 годин – робота студентів за рекомендованим планом завдань для самостійного виконання.

**Мета** психологічного тренінгу полягає в актуалізації особистісного потенціалу юнаків та дівчат для активного перетворення себе та оточуючої дійсності, розвитку автономності та здатності до саморозвитку й свідомої самореалізації своєї внутрішньої природної сутності.

Відповідно до мети тренінгу було сформульовано його **завдання**:

- сформувати у юнаків та дівчат мотивацію активної участі в психологічному тренінгу для актуалізації потенціалу суб'єктності;
- розкрити психологічний зміст та висвітлити значущість впливу афективних, когнітивних, мотиваційних та конативних чинників на розвиток суб'єктності в юнацькому віці;
- розвивати уміння та навички самоаналізу, рефлексії образу Я;

- сприяти формуванню позитивного ставлення до себе та корекції самооцінки;
- допомогти юнакам та дівчатам в актуалізації мотивів саморозвитку та побудови власного життєвого шляху;
- розвивати навички цілепокладання, формулювання життєвих цілей та визначення оптимальних напрямів смисложиттєвих орієнтацій;
- сприяти розвитку та вдосконаленню навичок самоконтролю й самоуправління;
- створити оптимальні психолого-педагогічні умови для актуалізації особистісної активності юнаків та дівчат;
- сприяти виявленню та усвідомленню юнаками та дівчатами своїх індивідуально-особистісних особливостей;
- створити умови для формування позитивної спрямованості у юнаків та дівчат на усвідомлений саморозвиток власної суб'єктності.

Проведення психологічного тренінгу включає 3 етапи:

Перший етап – *орієнтувальний*. На цьому етапі було здійснено роботу з налаштування учасників на тренінгову роботу; формування мотивації на активну участь у тренінгу; розкрито мету та завдання тренінгової програми; визначено та прийнято правила групової роботи; висвітлено основні поняття (суб'єкт життя, суб'єктність, автономія, саморозвиток, самореалізація, авторство свого життя – життєдіяльність та життєтворчість тощо); розкрито значущість розвитку суб'єктності для життєдіяльності та побудови життєвого шляху.

Другий етап – *розвивальний*. Цей етап передбачав організацію тренінгової роботи, спрямованої на актуалізацію мотиваційних, когнітивних, афективних та конативних чинників розвитку суб'єктності особистості з метою самоактуалізації та самореалізації потенціалу суб'єктності юнаків та дівчат: розвиток їх автономності, формування та вдосконалення навичок саморозвитку;

визначення основних сфер самореалізації, а також мотивації та особистісних ресурсів її життєздійснення; досягнення особистісної автономності.

Основними прийомами та методами розвивального етапу тренінгової роботи були вправи-розминки, вправи-моделювання, вправи-релаксації, міні-лекції, групові дискусії, групові творчі завдання, групова рефлексія, метафоричні історії, ситуаційно-рольові ігри, анкетування, медитації-візуалізації. Застосовані форми практичної тренінгової роботи було спрямовано на активізацію психологічних механізмів розвитку суб'єктності, а саме: саморозвитку (мотиваційні чинники), самопізнання (когнітивні чинники), самовизначення (афективні чинники) та саморегуляції (конативні чинники). У свою чергу, активізація зазначених механізмів, яку було здійснено шляхом організації цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, передбачала якісні та кількісні зміни психологічних чинників, що зумовлюють розвиток суб'єктності в юнацькому віці, а саме: самооцінки, самоствавлення, самоповаги (*афективні чинники*), рефлексивності, образу-Я, цілепокладання (*когнітивні чинники*), потреби в саморозвитку, ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій (*мотиваційні чинники*), самоконтролю, самоуправління, автономності (*конативні чинники*).

Третій етап – *завершальний*. На цьому етапі учасниками були підведені підсумки тренінгової роботи; висловлені загальні враження від тренінгу, проведено рефлексію та оцінку особистісних здобутків та їх значущість для подальшого розвитку власної суб'єктності й досягнення особистісної автономності.

Наприкінці тренінгу ведучий пропонує учасникам відповісти на питання анкети, які дозволять їм узагальнити власні здобутки та оцінити значущість тренінгової роботи для власного саморозвитку. Окрім того, результати анкетування учасників допоможуть ведучому-психологу зробити попередні оцінки щодо ефективності соціально-психологічного тренінгу розвитку суб'єктності юнаків та дівчат.

*Рекомендовані питання для анкетування:*

1. Опишіть ваші загальні враження від тренінгу?
2. Які саме сторони вашої особистості були задіяні в процесі тренінгу (особливості поведінки, риси характеру, якості особистості)?
3. Як, на вашу думку, вплинуть здобуті в ході тренінгу уміння та навички на вашу здатність до саморозвитку?
4. Що саме ви вважаєте найціннішими здобутками, отриманими в результаті цього тренінгу?
5. Як ви вважаєте, чим саме є корисним цей соціально-психологічний тренінг для юнаків та дівчат?
6. Подумайте та назвіть те, що заважало вам виконувати тренінгові завдання і що допомагало? І як саме?
7. Які тренінгові вправи стануть вам у нагоді для подальшого самовдосконалення?

Далі пропонуємо рекомендований *тематичний план домашніх завдань* для студентів, розрахований на 30 годин самостійного виконання. Зазначимо, що представлені домашні завдання пропонуються юнакам та дівчатам після кожного тренінгового заняття. У межах розробленої нами комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці серед основних форм самостійних завдань були: твори-роздуми на задані теми; ведення щоденника вражень, відчуттів та здобутків; робота зі створення психологічних казок. Результати самостійної роботи учасників тренінгової групи презентувалися ними на початку та в кінці (залежно від їх видів) тренінгової роботи на наступних тренінгових заняттях. Записи зі щоденника озвучувалися на кожному занятті за бажанням їх автора, для цього на початку заняття відводилося 10-15 хвилин. Підсумковий узагальнений аналіз щоденникових записів був проведений на завершальному етапі тренінгу.

Серед основних тем для *творів-роздумів (есе)* студентам було запропоновано наступні: «Мій творчий потенціал», «Моє життєве

призначення», «Мої шляхи самовдосконалення», «Що означає довіряти собі?», «Що означає бути залежним і що означає бути автономним?», «Що означає бути відповідальним за власний вибір?», «Як людина може визначити та реалізувати свій потенціал?», «Самооцінка та її значущість для особистості», «Роль ціннісних орієнтацій в житті людини», «Час припинити чекати неочікуваних подарунків від життя, а самому робити життя» (Л. М. Толстой) [51, с. 442], «Дивись всередину себе» (М. Аврелій) [51, с. 483], «Змінитися не може ніхто, але стати краще – може кожен» (Е. Фейхтерслебен) [51, с. 439], «Жити – це не лише змінюватися, а й залишатися собою» (П. Леру) [51, с. 448], «Завдання життя не в тому, щоб бути на стороні більшості, а в тому, щоб жити відповідно до внутрішнього, усвідомлюваного тобою закону» (М. Аврелій) [51, с. 446].

Окрім написання есе, юнакам та дівчатам після першого тренінгового заняття було запропоновано розпочати *ведення щоденника*, у якому вони могли б записувати всі отримані враження, відчуття, які в них виникають протягом тренінгової роботи, а також у перервах між нею, свої особистісні здобутки та своє ставлення до тих змін, які вони спостерігають у собі.

Ще одна форма самостійної роботи, яка була запропонована студентам, пов'язана зі *створенням психологічної казки*. Ця психотехніка вирішує декілька завдань: сприяє творчому самовираженню юнаків та дівчат, стимулює їх активність, підвищує рефлексивність, розвиває вміння глибинного самоаналізу через розрізнення смислових відтінків казкової метафори, пробуджує внутрішній творчий потенціал.

Для виконання цієї психотехніки студентам пропонується набір слів: *дім, річка, коло, гора, шлях, печера, перетворення*. Для створення психологічної казки обираються саме ці слова, оскільки вони відображають емоційно насичені, значущі для психіки людини образи, що стимулюють актуалізацію внутрішніх неусвідомлюваних сторін особистості [57].

Після кожного тренінгового заняття студентам пропонується у спокійній атмосфері приділяти півгодини для написання казки, використовуючи запропонований набір слів. Головим героєм цієї казки має бути той, хто її створює. Кожного наступного разу юнакам та дівчатам необхідно повторювати це завдання, додаючи нові елементи або змінюючи сюжет чи персонажів, чи емоційний характер казки відповідно до тих ідей, які спадають їм на думку. Окрім того, студентам необхідно вигадати назву цієї казки й змінювати її кожного разу під час написання, якщо в цьому буде потреба, пов'язана з сюжетною трансформацією.

**Тематичний зміст психологічного тренінгу  
«Актуалізація потенціалу суб'єктності в юнацькому віці»**

| №                          | Зміст заняття   | К-ть<br>годин |
|----------------------------|---|---------------|
| <b>Орієнтувальний етап</b> |   |               |
| <b>1</b>                   | Знайомство з учасниками; визначення правил групової роботи; розкриття змістової спрямованості тренінгу; створення позитивного налаштування на тренінгову роботу.  | 4             |
| <b>2</b>                   | Розкриття психологічного змісту понять «суб'єкт життя», «суб'єктність особистості», висвітлення особливостей розвитку суб'єктності в юнацькому віці; виявлення індивідуальних особливостей юнаків та дівчат, спрямування їх на саморефлексію. | 4             |
| <b>Розвивальний етап</b>   |   |               |
| <b>3</b>                   | Розвиток самосвідомості; самоусвідомлення особистих станів «Я»; тренування гнучкості поведінки, підвищення самоконтролю та саморегуляції поведінки.   | 4             |



|    |   |   |
|----|---|---|
| 4  | Самоаналіз уявлень про себе та усвідомлення потреби в саморозвитку; узгодження складових самооцінки; аналіз власних життєвих пріоритетів, цінностей та смисложиттєвих орієнтацій; визначення суперечливих цінностей та їх корекція. | 4 |
| 5  | Розкриття внутрішнього потенціалу учасників, усвідомлення сильних сторін особистості; створення позитивного «образу - Я»; розвиток самоконтролю; усвідомлення вміння довільно керувати власним емоційним станом.                    | 4 |
| 6  | Розвиток рефлексії та усвідомлення особистісних якостей; формування позитивного самоствавлення та самоприйняття; саморегуляція емоційних станів.  | 4 |
| 7  | Усвідомлення індивідуально-особистісних особливостей (якостей та властивостей), розширення уявлень про «образ Я» та Я-концепцію; виявлення та усвідомлення власних життєвих цінностей.  | 4 |
| 8  | Дослідження особистісних якостей; розвиток навичок самопізнання та позитивного самоствавлення; розвиток здатності та набуття умінь щодо контролю й довільної регуляції власної поведінки.   | 4 |
| 9  | Усвідомлення авторства власного життя; вивчення своїх ключових життєвих цілей, усвідомлення мотивації та способів їх досягнення.  | 4 |
| 10 | Аналіз змісту та особливостей самоствавлення, орієнтація на позитивне ставлення до себе; осмислення та усвідомлення власних цінностей; визначення найбільш важливих сфер власної життєдіяльності.                                   | 4 |

|                          |   |           |
|--------------------------|---|-----------|
| 11                       | Розвиток та усвідомлення процесу цілепокладання, визначення та конкретизація своїх бажань і намірів.  | 4         |
| 12                       | Узгодження складових самооцінки та самоствавлення; аналіз власних досягнень та визначення сфер самореалізації.  | 4         |
| 13                       | Розвиток навичок цілепокладання, формулювання ключових життєвих цілей; вдосконалення навичок самопізнання та самоусвідомлення.  | 4         |
| 14                       | Вдосконалення навичок рефлексування, усвідомлення власних досягнень та визначення позитивних особистісних якостей.  | 4         |
| <b>Завершальний етап</b> |   |           |
| 15                       | Закріплення позитивного емоційного ставлення до процесу осмисленого планування власного життєвого шляху, становлення особистісної автономності та виявлення особистісних ресурсів; рефлексія емоційних переживань та вражень, оцінка особистісних здобутків та постановка перспективних цілей. Підведення підсумків тренінгу. | 4         |
| <b>Всього годин:</b>     |   | <b>60</b> |

Повний варіант програми психологічного тренінгу «Актуалізація потенціалу суб'єктності в юнацькому віці» дивись у Додатку Г, а нижче подаємо *психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці*.

За результатами теоретичного та емпіричного етапів дослідження нами були розроблені *психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці*, призначені викладачам, практичним психологам, соціальним педагогам психологічних служб різних закладів освіти та вищих навчальних закладів для їх практичної роботи зі студентами.

Запропоновані методичні рекомендації стосуються організаційних та змістових аспектів розробки та впровадження комплексної програми, спрямованої на розвиток суб'єктності в юнацькому віці, а також висвітлюють психологічні умови ефективної реалізації запропонованої програми.

Застосування в практичній навчально-виховній діяльності запропонованих методичних рекомендацій сприятиме актуалізації особистісної активності в юнацькому віці щодо розвитку власної суб'єктності, а також допоможе педагогам та психологам спрямовувати практичну взаємодію з юнаками й дівчатами в напрямку позитивного впливу на розвиток їх суб'єктності.

Окрім того, представлені психолого-педагогічні рекомендації можуть бути використані психологами та соціальними педагогами в якості концептуальних орієнтирів для самостійного створення програм з розвитку суб'єктності особистості в юнацькому віці, а також розробки окремих занять та факультативів, які мають на меті активізацію суб'єктного потенціалу старшокласників та студентів.

Зауважимо, що результати реалізації розробленої нами *«Програми актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці»* засвідчили її ефективність та доцільність застосування щодо поставленої мети та визначених завдань розвитку. Таким чином, запропонована нами програма є досить ефективною у вирішенні наступних завдань:

- підвищення рівня загальної рефлексивності юнаків та дівчат;
- розвиток здатності до самоусвідомлення та саморозуміння;
- розширення уявлень щодо сильних сторін власної особистості;
- усвідомлення наявних ресурсів та визначення шляхів саморозвитку і самореалізації;
- формування та корекції самоприйняття, розвитку позитивного самоставлення, підвищення самооцінки;
- підвищення рівня задоволеності власним життям;

- корекції та вдосконалення здатності до самоконтролю та саморегуляції;
- аналізу та усвідомлення власної системи ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій;
- визначення та усвідомлення основних життєвих цілей;
- розвитку здатності до цілепокладання, планування та розробки стратегії досягнення поставлених цілей;
- визначення та усвідомлення власних мотивацій та особистісних стимулів реалізації мети;
- усвідомлення та підвищення відповідальності за власні рішення та їх наслідки;
- аналізу та визначення можливостей індивідуального, творчого підходу до самореалізації та реалізації власного життєтворчого потенціалу;
- усвідомлення себе в якості суб'єкта власного життя та суб'єкта саморозвитку.

Отже, застосування запропонованих методичних рекомендацій може бути корисним як у вирішенні загальної мети – актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці, так і в розв'язанні окремих вищевказаних завдань.

У межах практичної роботи зі студентами у напрямку актуалізації потенціалу їх суб'єктності доцільно починати з розкриття психологічного змісту поняття «суб'єктність», висвітлення значущості її розвитку в юнацькому віці, а також її ролі у життєдіяльності особистості.

Реалізації цього завдання необхідно присвятити перший *орієнтувальний етап психологічного тренінгу*. Поставлене завдання на цьому етапі досягається проведенням індивідуальних та групових бесід, а також міні-лекцій за наступними питаннями: «Індивід, людина, особистість, суб'єкт: відмінність та схожість?», «Чим характеризується суб'єкт життя?», «У чому виражається суб'єктність особистості?», «Як ви розумієте поняття «суб'єктність»?»,

«Можливості, ресурси та шляхи розвитку суб'єктності особистості» та ін. Обговорення зазначених питань допомагає юнакам та дівчатам налаштуватись на розкриття глибинного семантичного змісту поняття «суб'єктність особистості», а отже, сприяє появі когнітивно-емоційної готовності та мотивації для активної тренінгової роботи.

Логічним продовженням цієї роботи буде виконання зі студентами вправ, які стимулюють саморозкриття та допомагають юнакам і дівчатам виявляти та усвідомлювати власні індивідуальні особливості. Серед таких *вправ* найбільш ефективними є ті, що будуються на основі *метафоричних казкових образів, асоціативних технік, незакінчених речень, порівняння, зворотного зв'язку від групи, візуалізації, ретроспективного аналізу особистістю власної історії* тощо.

Зауважимо, що важливою умовою для ефективною реалізації вищезазначених методів є створення атмосфери довіри в рамках тренінгової роботи, позитивної налаштованості на процес самопізнання та особистісної зацікавленості студентів у самоаналізі. У зв'язку із цим, особливу увагу під час проведення тренінгу слід приділяти роботі, яка спрямована на створення такої атмосфери.

Приміром, правила групової роботи, які пропунуються тренером, мають бути прийняті лише за згодою групи. До правил також мають бути додані ті, що юнаки та дівчата вважають необхідними визначити саме для своєї групи і які, на їх думку, сприятимуть успішній тренінговій роботі.

Достатню увагу слід приділити розкриттю змістового наповнення понять «суб'єкт життя», «суб'єктність особистості», а також висвітленню специфіки її розвитку в юнацькому віці та значущості розвитку суб'єктності для життєдіяльності й побудови життєвого шляху.

Це дозволить спрямувати інтерес юнаків та дівчат на саморефлексію та визначення своїх індивідуальних особливостей і своєї суб'єктності через участь у тренінговій роботі.

Тренеру також необхідно зупинитись на поясненні основних цілей тренінгової роботи, висвітленні основних форм та методів роботи. Цей крок є важливим, оскільки значно зменшує напруженість та хвилювання, які, зазвичай, пов'язані з початком нового заняття. Чітке окреслення тренінгової перспективи сприяє формуванню почуття безпеки, яке необхідне для особистісного розкриття учасників.

Отже, головне завдання, яке має бути реалізоване на першому етапі розвивальної програми, полягає у створенні необхідних психологічних умов для актуалізації потенціалу суб'єктності юнаків та дівчат. Ці умови дозволяють студентам побачили корисну перспективу, сенс та цінність для себе участі в тренінговій роботі та свідомо підійти до вирішення тренінгових завдань.

Підкреслимо, що під час розробки змісту та побудови структури комплексної розвивальної програми для студентів ми виходили з єдності впливу афективних, когнітивних, мотиваційних та конативних чинників на розвиток суб'єктності в юнацькому віці. У зв'язку із цим, за структурно-змістовим наповненням наступний *розвивальний етап психологічного тренінгу* представляє собою поєднання таких форм роботи, які комплексно впливають на підвищення показників розвитку (сформованості), забезпечують корекцію та вдосконалення:

- 1) самооцінки, самоприйняття, самоставлення (афективні чинники);
- 2) рефлексивності, цілепокладання, образу Я (когнітивні чинники);
- 3) смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій (мотиваційні чинники);
- 4) самоконтролю, самоуправління, самореалізації (конативні чинники).

Отже, основними формами та методами розвивальної програми актуалізації суб'єктності в юнацькому віці виступили: *вправи моделювання, вправи-релаксації, міні-лекції, групові дискусії, групові творчі завдання, групова рефлексія, метафоричні історії, ситуаційно-рольові ігри, анкетування, медитації-візуалізації*.

Програма психологічного тренінгу актуалізації потенціалу та розвитку суб'єктності в юнацькому віці передбачала використання як *індивідуальних, так*

*і групових форм роботи.* Слід зауважити, що значущість групової тренінгової роботи в контексті розвитку суб'єктності визначається тим, що юнаки та дівчата в межах насиченої рефлексивної роботи групи мають можливість отримати суттєвий зворотний зв'язок щодо себе, своїх особистісних та поведінкових особливостей; розширити за допомогою групи уявлення про себе; проаналізувати та визначити власні ефективні шляхи саморозвитку та самореалізації у співвідношенні зі шляхами та формами, що обирають інші юнаки та дівчата.

Значну увагу в програмі розвитку суб'єктності юнаків та дівчат як в межах тренінгової роботи, так і в межах рекомендованої самостійної роботи для студентів, слід приділяти *використанню метафори*, оскільки цей метод дозволяє особистості розкривати власну суб'єктність у багатьох аспектах за рахунок інтерпретацій метафоричного матеріалу та самопізнання в обхід раціонального, критичного мислення, виявлення глибинної сутності своєї особистості. Метафоричні історії та вправи із застосуванням метафоричних образів є значущим видом тренінгової роботи, яка спрямована на розвиток суб'єктності, оскільки метафора стимулює розкриття творчих ресурсів уяви людини, необхідних для розширення уявлень щодо своєї внутрішньої сутності, розкриття своєї унікальності, визначення індивідуальних шляхів саморозвитку та самореалізації.

Використання метафоричних історій та вправ у психологічному тренінгу розвитку суб'єктності є важливим ще з тієї причини, що допомагає юнакам та дівчатам розкривати та аналізувати глибинні смисли свого внутрішнього світу, які не піддаються вербалізації, але які є потужними стимулами й основою реалізації потенціалу їх суб'єктності. Неоднозначність метафоричних стимулів (історій, образів) викликає проекцію власної неусвідомленої сутності та запускає процеси рефлексування, що є одним з ефективних засобів розвитку суб'єктності. Окрім того, метафора ефективно вирішує труднощі, пов'язані з аналізом та визнанням власних небажаних сторін особистості, оскільки

опосередкованість метафоричної мови пом'якшує сприйняття інформації про себе, не викликаючи появи психологічного супротиву, таким чином, не ускладнюючи процес саморозвитку та самовдосконалення.

Наступний метод, якому важливо приділити увагу в межах зазначеної комплексної програми - це «модельовання майбутнього себе». До вправ цієї спрямованості належать такі: «Художній фільм», «Планування своєї мети», «Через три роки», «Мої досягнення», «Життєвий шлях», «Я через 10 років» (див. Додаток Г). Виконання вправ за цим методом дозволяє юнакам та дівчатам розвивати самосвідомість з метою самозмін, саморозвитку та корекції своєї поведінки; перегляду та корекції системи своїх життєвих цінностей та цілей відповідно до змодельованого бажаного образу себе та свого життя. Якісні зрушення після виконання вправ такого напрямку відбуваються за рахунок формування позитивного суб'єктивного ставлення до процесу самопроєктування та проєктування власного життя; актуалізації потреби у свідомому визначенні напрямів самореалізації; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків та власної відповідальності за події свого життя; усвідомлення свободи самоорганізації власного життя; виявлення та усвідомлення своїх сильних сторін; зміцнення віри у власні сили для реалізації життєвих намірів та відпрацювання навичок подолання можливих перешкод на шляху досягнення мети; аналізу та усвідомлення мотивацій і способів досягнення власних цілей; уявного переживання успіхів своїх життєвих звершень.

Реалізація комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці передбачає проведення як тренінгової розвивальної роботи, так і самостійної роботи студентів, яка має на меті закріплення набутих у ході тренінгу умінь, навичок та посилення розвивального ефекту.

Щодо особливостей організації *самостійної роботи* студентів, слід зазначити, що найбільш ефективними формами роботи можуть виступати:



- написання творів-роздумів у жанрі есе, які допомагають вираженню суб'єктивної позиції стосовно того чи іншого питання, висловленню внутрішніх особистісних суперечностей у вільній формі, що, у свою чергу, дає можливість юнакам та дівчатам звернути на це особливу увагу та проаналізувати;

- ведення щоденника вражень та почуттів, які супроводжували тренінгове заняття та з'являлися після нього, а також практичних здобутків (цей вид роботи сприяє аналізу та осмисленню свого внутрішнього стану, простеженню динаміки особистісних змін, визначенню особливо ефективних для себе форм подальшої роботи у напрямку саморозвитку);

- психотехніка «створення психологічної казки» виступає ефективним засобом розвитку самосвідомості. Створення казок, у яких юнаки та дівчата виступають головними героями, допомагає їм розкривати глибинні аспекти свого внутрішнього світу, через уявні образи та сюжети програвати можливі варіанти розвитку власного життя, приміряти різні поведінкові моделі, усвідомлювати свої переживання та індивідуальні особливості, знаходити рішення для проблемних життєвих питань через сюжетну лінію казки.

Домашні завдання для самостійного виконання доцільно пропонувати після кожного тренінгового заняття для збереження динаміки внутрішніх особистісних змін юнаків та дівчат та підтримання їх психологічної включеності в процес розвивальної роботи.

*Завершальний етап психологічного тренінгу* має бути присвячено рефлексії емоційних вражень та усвідомленню особистісних змін, закріпленню позитивної спрямованості на процес осмисленого саморозвитку та самореалізації, а також планування студентами власного життєвого шляху. Необхідно зазначити, що бажаним завершенням розвивальної роботи є підведення підсумків у формі анкетування, оскільки це підвищує ефективність усвідомлення юнаками та дівчатами особистісних здобутків за рахунок вербалізації внутрішніх переживань та вражень. Для психолога (соціального

педагога) цінність завершального анкетування полягає в можливості отримати попередній зріз ефективності розробленої та впровадженої комплексної розвивальної програми.

Що стосується *психологічних умов* ефективної реалізації запропонованої програми, варто підкреслити, що відмінною особливістю комплексної програми з актуалізації потенціалу суб'єктності юнаків та дівчат є мінімум навчально-виховного впливу і, натомість, створення такого середовища, у якому стає можливим максимальне розкриття та усвідомлення юнаками та дівчатами своєї внутрішньої сутності, себе в якості суб'єкта життя та розкриття власного шляху, підвищення автономності. Це стає можливим, коли простір тренінгової взаємодії характеризується доброзичливістю, довірою, конфіденційністю, повагою до особистісної позиції кожного учасника.

Позиція психолога-ведучого також має свої особливості в цьому контексті. Оскільки концептуальною основою зазначеної розвивальної програми є суб'єктно-діяльнісний підхід, завдання психолога, у першу чергу, полягає в безоцінковому, некритичному, відкритому ставленні до учасників, створенні такої атмосфери, у якій стає можливим суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалогічні відносини, необхідні для «пробудження» суб'єктності юнаків та дівчат. У тренінговій роботі, яка пов'язана з актуалізацією суб'єктності особистості, тренер-ведучий дотримується правила «слідувати за учасником», а не бути його наставником, носієм «абсолютного знання». За таких умов стає можливим звернення до свого внутрішнього потенціалу, учасники отримують можливість бути максимально активними, самостійно визначати межі та ступінь самовираження, займати дослідницьку позицію щодо свого внутрішнього світу. Провідними характеристиками тренера, задіяного в зазначеній програмі, мають бути відкритість до нового, гнучкість, готовність до самозмін, здатність вести діалог, готовність не використовувати імперативний спосіб тренінгової комунікації.

Для реалізації цієї мети рекомендовано застосування таких форм роботи, у яких стає можливим самовираження (вербальне, поведінкове, символічне); самоаналіз та усвідомлення своєї внутрішньої сутності (сильних та слабких сторін, внутрішніх суперечностей, системи провідних цінностей, ключових уявлень про себе, що визначають самоставлення); розкриття глибинних неусвідомлюваних юнаками та дівчатами способів самовиявлення та способів взаємодії зі світом.

Отже, розроблені нами за результатами теоретичного та експериментального дослідження *психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці* можуть бути використані викладачами, практичним психологами, психологами, соціальними педагогам психологічних служб різних закладів освіти та вищих навчальних закладів для їх практичної роботи з юнаками й дівчатами з метою актуалізації їх суб'єктного потенціалу.

### **3.3. Динаміка психологічних чинників розвитку суб'єктності юнацтва**

Після реалізації програми психологічного тренінгу «Актуалізація потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці» в учасників експериментальної групи виявлено якісні та кількісні позитивні зміни рівнів її розвитку (Див. табл. 3. 1).

Зокрема, у юнаків та дівчат експериментальної групи щодо складових *когнітивного чинника* статистично значуще підвищились рівні розвитку образу Я, зокрема таких показників як активність ( $t = - 3,482$  при  $p \leq 0,01$ ) та сила ( $t = - 3,1$ , де  $p \leq 0,01$ ), а також з'явилась тенденція до зростання рівня розвитку оцінки ( $t = - 2,076$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 3. 1

**Динаміка показників «Образу Я» як когнітивного чинника суб'єктності в учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту**

| Показник   |        | До формувального експерименту |    |    |    |   |    | Після формувального експерименту |    |    |    |   |    | t-крит   |
|------------|--------|-------------------------------|----|----|----|---|----|----------------------------------|----|----|----|---|----|----------|
|            |        | Н                             |    | С  |    | В |    | Н                                |    | С  |    | В |    |          |
|            |        | N                             | %  | N  | %  | N | %  | N                                | %  | N  | %  | N | %  |          |
| Оцінка     | ЕГ     | 12                            | 48 | 9  | 36 | 4 | 16 | 6                                | 24 | 14 | 56 | 5 | 20 | -2,076*  |
|            | КГ     | 13                            | 52 | 10 | 40 | 2 | 8  | 10                               | 40 | 11 | 44 | 4 | 16 | -0,957   |
|            | t-крит | 0,424                         |    |    |    |   |    | 1,873*                           |    |    |    |   |    |          |
| Сила       | ЕГ     | 19                            | 76 | 5  | 20 | 1 | 4  | 9                                | 36 | 14 | 56 | 2 | 8  | -3,1**   |
|            | КГ     | 17                            | 68 | 6  | 24 | 2 | 8  | 11                               | 44 | 13 | 52 | 1 | 4  | -0,579   |
|            | t-крит | -0,78                         |    |    |    |   |    | 1,113                            |    |    |    |   |    |          |
| Активність | ЕГ     | 16                            | 64 | 9  | 36 | 0 | 0  | 5                                | 20 | 19 | 76 | 1 | 4  | -3,482** |
|            | КГ     | 14                            | 56 | 11 | 44 | 0 | 0  | 18                               | 72 | 7  | 28 | 0 | 0  | -0,210   |
|            | t-крит | -0,838                        |    |    |    |   |    | 3,971**                          |    |    |    |   |    |          |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$

Таким чином, в учасників експериментальної групи зросли показники соціально бажаних якостей особистості (з 16 % до 20 %), а відсоток тих, хто не вважає себе позитивною, гарною людиною, зменшився (з 48 % до 24 %). Значно знизився відсоток осіб, які вважали себе невольовими (з 76 % до 36 %) й пасивними (з 64 % до 20 %).

Розвиток означених якостей дозволить юнакам та дівчатам адекватніше ставитись до власних можливостей, ефективніше планувати майбутні дії, а також проявляти активність та вольові якості при реалізації власних задумів.

В учасників контрольної групи статистично значущих змін рівнів розвитку когнітивних чинників виявлено не було.

Результати діагностики *рефлексивності* юнаків після проведеної розвивальної роботи засвідчили, що хоча у юнаків і дівчат з експериментальної групи відсоток осіб з високим рівнем її розвитку зростає з 20 % до 28 %, а повторне дослідження не виявило жодної особи з низьким рівнем розвитку рефлексивності, однак ці результати не є статистично значущими ( $t = -1,076$  при  $p \geq 0,05$ ) (Див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

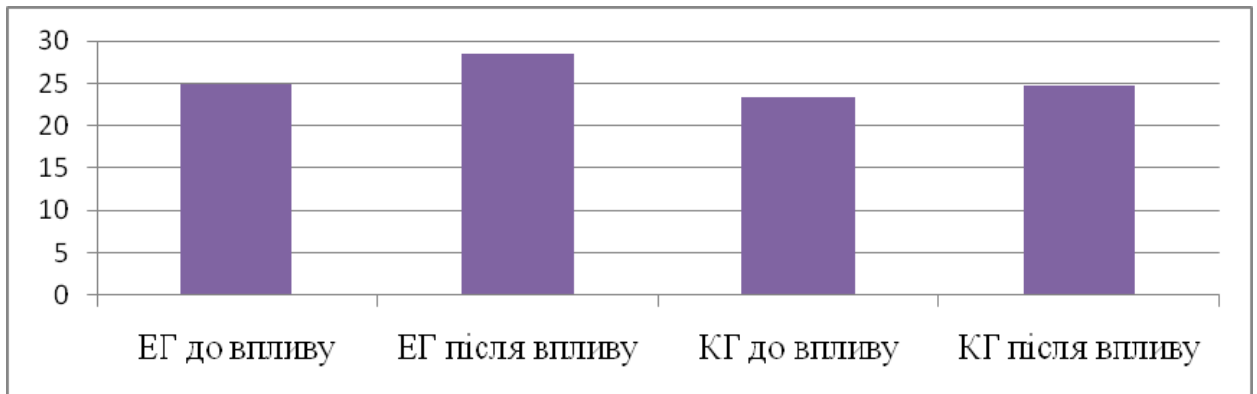
**Динаміка рівнів розвитку рефлексивності у учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту**

| Показник            |          | До експерименту |   |    |    |   |    | Після експерименту |   |    |    |   |    | t-крит |
|---------------------|----------|-----------------|---|----|----|---|----|--------------------|---|----|----|---|----|--------|
|                     |          | Н               |   | С  |    | В |    | Н                  |   | С  |    | В |    |        |
|                     |          | N               | % | N  | %  | N | %  | N                  | % | N  | %  | N | %  |        |
| Рефлексив-<br>ність | ЕГ       | 2               | 8 | 18 | 72 | 5 | 20 | 0                  | 0 | 18 | 72 | 7 | 28 | -1,076 |
|                     | КГ       | 1               | 4 | 15 | 60 | 9 | 36 | 1                  | 4 | 18 | 72 | 6 | 24 | 0,152  |
|                     | t- крит. | -1,731          |   |    |    |   |    | 0,633              |   |    |    |   |    |        |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$

У групі, у якій не проводилася розвивальна робота, рівень рефлексивності навіть знизився (з 36 % до 24 %), хоча й статистично незначуще ( $t = 0,152$  при  $p \geq 0,05$ ).

Результати дослідження *цілепокладання* учасників експериментальної групи виявили тенденцію до зростання його показників після впровадження комплексної програми розвитку суб'єктності досліджуваних ( $t = -1,734$  при  $p \leq 0,05$ ). Так, середні бали за шкалою «Мета в житті» зросли з 24,96 до 28,48 (Рис. 3.1). Це означає, що студенти стали більш усвідомлено ставитись до життя й більш визначено орієнтуватись на майбутнє. Отримані результати дослідження представлені на рис. 3. 1.



**Рис. 3. 1. Динаміка зміни середніх показників цілепокладання учасників експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

У студентів контрольної групи виразної динаміки зміни значення цілепокладання не виявлено. При цьому повторне дослідження засвідчило статистично значущу різницю між середніми показниками експериментальної та контрольної груп досліджуваних ( $t = 1,840$  при  $p \leq 0,05$ ) за характеристиками здатності до цілепокладання.

Після проведення психологічного тренінгу з актуалізації потенціалу суб'єктності в юнаків і дівчат експериментальної групи відбулись зміни в рівнях показників складових **афективного чинника** її розвитку.

Статистичний аналіз результатів дослідження **самооцінки** учасників експериментальної групи дозволив виявити зростання її рівня (з 36% до 60%) ( $t = -3,636$  при  $p \leq 0,01$ ). Водночас, у контрольній групі також відбулося незначне зростання відсотка осіб з високою самооцінкою (з 44 % до 52 %), однак воно не є статистично значущим ( $t = 0,259$  при  $p \geq 0,05$ ) (Табл. 3. 3.).

Дослідження також виявило значущу різницю між експериментальною та контрольною групою після проведеного розвивального впливу ( $t = 2,682$  при  $p \leq 0,05$ ). Це означає, що учасники експериментальної групи, з якою був проведений психологічний тренінг, частіше оцінюють себе позитивно, що дозволить їм бути активнішими й сміливішими при плануванні майбутніх дій та втіленні власних задумів. Результати дослідження представлені в таб. 3. 3.

Таблиця 3. 3

**Порівняльна характеристика рівнів розвитку самооцінки учасників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту**

| Показник   |         | До експерименту |   |    |    |    |    | Після експерименту |   |    |    |    |    | t-крит   |
|------------|---------|-----------------|---|----|----|----|----|--------------------|---|----|----|----|----|----------|
|            |         | Н               |   | С  |    | В  |    | Н                  |   | С  |    | В  |    |          |
|            |         | N               | % | N  | %  | N  | %  | N                  | % | N  | %  | N  | %  |          |
| Самооцінка | ЕГ      | 0               | 0 | 16 | 64 | 9  | 36 | 0                  | 0 | 10 | 40 | 15 | 60 | -3,636** |
|            | КГ      | 1               | 4 | 13 | 52 | 11 | 44 | 0                  | 0 | 12 | 48 | 13 | 52 | 0,259    |
|            | t- крит | -0,675          |   |    |    |    |    | 2,682*             |   |    |    |    |    |          |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$

За результатами дослідження *самоставлення* статистично значущі зміни відбулись за такими його показниками, як *самоприйняття*, *внутрішня конфліктність* та *самозвинувачення* (Див. табл. 3. 4).

Попри те, що після розвивального впливу серед учасників експериментальної групи статистично незначуще збільшився відсоток осіб з високим рівнем *самоприйняття* (з 24 % до 28 %) ( $t = 1,768$  при  $p \geq 0,05$ ), однак відмінність рівнів його розвитку між експериментальною та контрольною групою є значущою ( $t = 1,768$  при  $p \leq 0,05$ ) і складає 16%.

*Внутрішня конфліктність* юнаків і дівчат, з яким було проведено соціально-психологічний тренінг з актуалізації потенціалу їхньої суб'єктності, значуще знизилась ( $t = 2,336$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 3. 4

**Динаміка самоствалення юнаків і дівчат експериментальної та контрольної груп до і після формуального експерименту**

| Показник                  |       | До експерименту |    |    |    |   |    | Після експерименту |    |    |    |    |    | t-крит |
|---------------------------|-------|-----------------|----|----|----|---|----|--------------------|----|----|----|----|----|--------|
|                           |       | Н               |    | С  |    | В |    | Н                  |    | С  |    | В  |    |        |
|                           |       | N               | %  | N  | %  | N | %  | N                  | %  | N  | %  | N  | %  |        |
| Замкненість               | ЕГ    | 0               | 0  | 21 | 84 | 4 | 16 | 2                  | 8  | 21 | 84 | 2  | 8  | 0,378  |
|                           | КГ    | 0               | 0  | 21 | 84 | 4 | 16 | 3                  | 12 | 20 | 80 | 2  | 8  | 1,018  |
|                           | t-кр. | -0,333          |    |    |    |   |    | 0,329              |    |    |    |    |    |        |
| Самовпевненість           | ЕГ    | 1               | 4  | 17 | 68 | 7 | 28 | 2                  | 8  | 15 | 60 | 8  | 32 | -0,626 |
|                           | КГ    | 2               | 8  | 16 | 64 | 7 | 28 | 1                  | 4  | 18 | 72 | 6  | 24 | -0,543 |
|                           | t-кр. | 0,536           |    |    |    |   |    | 0,634              |    |    |    |    |    |        |
| Самокерівництво           | ЕГ    | 3               | 12 | 15 | 60 | 7 | 28 | 3                  | 12 | 16 | 64 | 6  | 24 | 0,79   |
|                           | КГ    | 3               | 12 | 16 | 64 | 6 | 24 | 2                  | 8  | 18 | 72 | 5  | 20 | -0,384 |
|                           | t-кр. | 1,174           |    |    |    |   |    | 0,834              |    |    |    |    |    |        |
| Відображене самоствалення | ЕГ    | 1               | 4  | 18 | 72 | 6 | 24 | 2                  | 8  | 20 | 80 | 3  | 12 | 0,314  |
|                           | КГ    | 2               | 8  | 18 | 72 | 5 | 20 | 2                  | 8  | 18 | 72 | 5  | 20 | -0,156 |
|                           | t-кр. | -0,361          |    |    |    |   |    | -0,951             |    |    |    |    |    |        |
| Самоцінність              | ЕГ    | 0               | 0  | 20 | 80 | 5 | 20 | 0                  | 0  | 13 | 52 | 12 | 48 | -0,890 |
|                           | КГ    | 3               | 12 | 13 | 52 | 9 | 36 | 0                  | 0  | 15 | 60 | 10 | 40 | -0,804 |
|                           | t-кр. | 0,754           |    |    |    |   |    | 0,768              |    |    |    |    |    |        |
| Самоприйняття             | ЕГ    | 0               | 0  | 19 | 76 | 6 | 24 | 0                  | 0  | 18 | 72 | 7  | 28 | -1,349 |
|                           | КГ    | 1               | 4  | 21 | 84 | 4 | 16 | 0                  | 0  | 22 | 88 | 3  | 12 | -,979  |
|                           | t-кр. | 1,173           |    |    |    |   |    | 1,768*             |    |    |    |    |    |        |
| Самоприв'язаність         | ЕГ    | 3               | 12 | 19 | 76 | 3 | 12 | 2                  | 8  | 17 | 68 | 6  | 24 | -0,857 |
|                           | КГ    | 1               | 4  | 20 | 80 | 4 | 16 | 1                  | 4  | 19 | 76 | 5  | 20 | -0,531 |
|                           | t-кр. | -1,230          |    |    |    |   |    | -0,681             |    |    |    |    |    |        |
| Внутрішня конфліктність   | ЕГ    | 4               | 16 | 20 | 80 | 1 | 4  | 7                  | 28 | 18 | 72 | 0  | 0  | 2,336* |
|                           | КГ    | 6               | 24 | 16 | 64 | 3 | 12 | 4                  | 16 | 18 | 72 | 3  | 12 | -,147  |
|                           | t-кр. | -,155           |    |    |    |   |    | -2,491*            |    |    |    |    |    |        |
| Самозвинувачення          | ЕГ    | 2               | 8  | 20 | 80 | 3 | 12 | 5                  | 20 | 20 | 80 | 0  | 0  | 2,108* |
|                           | КГ    | 2               | 8  | 21 | 84 | 2 | 8  | 4                  | 16 | 19 | 76 | 2  | 8  | -,332  |
|                           | t-кр. | ,519            |    |    |    |   |    | -1,848*            |    |    |    |    |    |        |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$



Серед них не виявлено жодної особи з високим рівнем внутрішньої конфліктності. Це сприятиме узгодженості їхньої діяльності, свідомій і активній включеності у взаємодію з іншими та світом й об'єктивному сприйманні власних можливостей до перетворення оточуючої дійсності.

Серед учасників експериментальної групи після впровадження комплексної програми розвитку суб'єктності відсутні особи, які б мали високий рівень розвитку самозвинувачення, а відсоток тих, у кого низький рівень його розвитку, зріс з 8 % до 20 %.

Ці результати є статистично значущими ( $t = 2,108$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, юнаки і дівчата, з якими була проведена корекційно-розвивальна робота, виявляють більше довіри до себе при плануванні власної діяльності. Такі особи рідше відчувають провину за те, що відбулося з ними в минулому, а тому можуть активніше й сміливіше виявляти себе в теперішньому. Порівнюючи рівні розвитку самозвинувачення учасників експериментальної та контрольної груп, варто зазначити, що різниця між ними зросла і є статистично значущою ( $t = - 1,848$  при  $p \leq 0,05$ ).

Значущої динаміки рівнів вираженості показників самоствалення учасників контрольної групи не виявлено.

Вивчення динаміки *самоповаги* засвідчило, що в експериментальній групі зріс відсоток учасників з високим рівнем її розвитку (з 4 % до 16 %) та знизився з дуже низьким (з 16 % до 12 %). Однак такі результати статистично незначущі ( $t = - 1,090$  при  $p \geq 0,05$ ). Серед учасників контрольної групи немає жодної особи з високим рівнем розвитку самоповаги. Значуща різниця між показниками експериментальної та контрольної груп ні перед проведенням розвивального впливу, ні після нього виявлена не була (Див. табл. 3. 5).

Ми це пояснюємо складністю та системністю досліджуваного психологічного феномену, що вимагає більш тривалої й, головне, постійної роботи над її збереженням в динамічних процесах життєдіяльності юнаків і

дівчат. Головне, що в процесі дослідження ми спостерігаємо позитивні тенденції її збереження.

Таблиця 3. 5

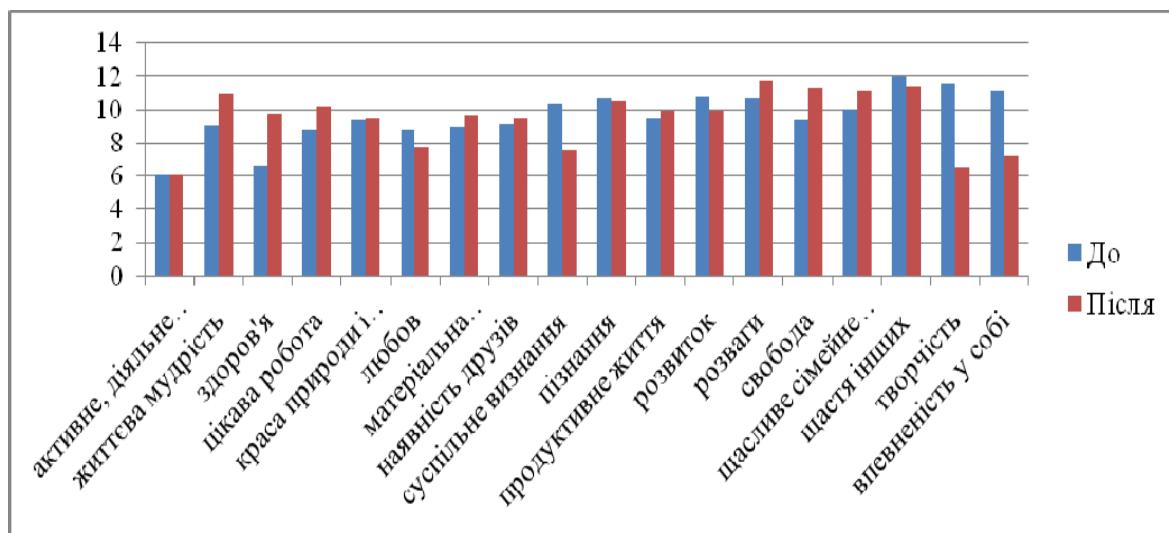
**Динаміка рівнів самоповаги учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту**

|         | До експерименту |    |   |    |    |    |   |   | Після експерименту |    |   |    |    |    |   |    | t-крит |
|---------|-----------------|----|---|----|----|----|---|---|--------------------|----|---|----|----|----|---|----|--------|
|         | ДН              |    | Н |    | С  |    | В |   | ДН                 |    | Н |    | С  |    | В |    |        |
|         | N               | %  | N | %  | N  | %  | N | % | N                  | %  | N | %  | N  | %  | N | %  |        |
| ЕГ      | 4               | 16 | 5 | 20 | 15 | 60 | 1 | 4 | 3                  | 12 | 5 | 20 | 13 | 48 | 4 | 16 | -1,090 |
| КГ      | 5               | 20 | 7 | 28 | 13 | 52 | 0 | 0 | 5                  | 20 | 3 | 12 | 18 | 72 | 0 | 0  | -1,556 |
| t-крит. | 1,043           |    |   |    |    |    |   |   | -1,574             |    |   |    |    |    |   |    |        |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$

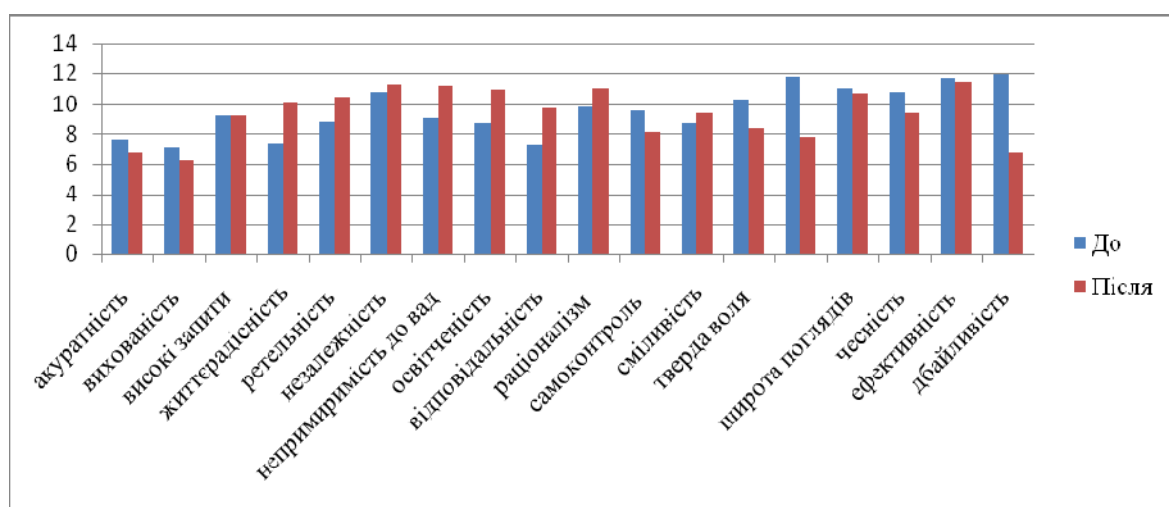
Аналіз результатів дослідження динаміки показників складових *мотиваційного чинника* розвитку суб'єктності в юнацькому віці, зокрема *ціннісних орієнтацій* юнаків та дівчат, які брали участь в експерименті, дозволяє зробити висновки про статистично значущі зміни в їх цінностях. Так дослідження термінальних цінностей за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича засвідчило, що після проведеного розвивального впливу серед учасників експериментальної групи зросла важливість *суспільного визнання* ( $t = 2,071$  при  $p \leq 0,05$ ), *творчості* ( $t = 2,957$  при  $p \leq 0,01$ ) та *впевненості* в собі ( $t = 2,759$  при  $p \leq 0,05$ ). Статистично значущих змін інших термінальних ціннісних орієнтацій в експериментальній групі не виявлено (Див. рис. 3. 2.).

У контрольній групі важливість термінальних ціннісних орієнтацій значуще не змінилася.



**Рис. 3. 2. Середні значення термінальних цінностей у експериментальній групі до та після формульованого експерименту**

Після проведеного соціально-психологічного тренінгу для учасників експериментальної групи стали важливішими *терпимість до думок інших* ( $t = 1,895$  при  $p \leq 0,05$ ) та *піклування про інших* ( $t = 2,905$  при  $p \leq 0,01$ ). У своїй діяльності вони почали виявляти більшу толерантність та чуйність до оточуючих, а при плануванні подальших дій орієнтуватися не лише на власні потреби й бажання. Зміна значень інших інструментальних цінностей у досліджуваній цієї групи не значуща (Див. рис. 3. 3.).

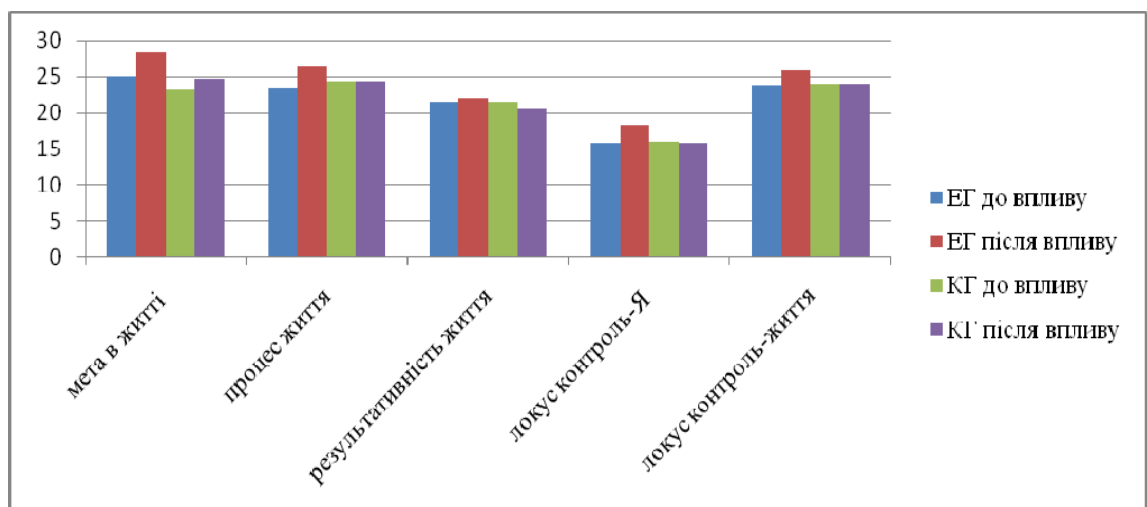


**Рис. 3. 3. Середні значення інструментальних ціннісних орієнтацій у експериментальній групі до та після формульованого експерименту**

У юнаків, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін інструментальних цінностей після впровадження комплексної розвивальної програми не відбулось.

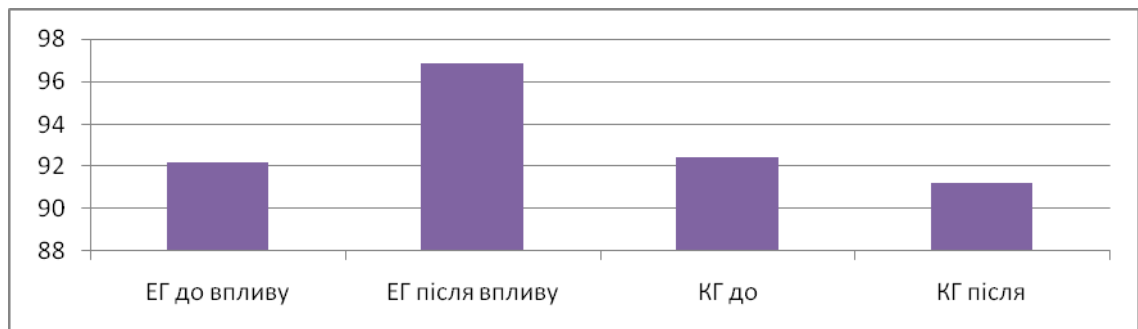
Вивчення динаміки *смисложиттєвих орієнтацій* юнаків і дівчат експериментальної групи виявило значущі зміни їх вираження. Зокрема, у них зросли середні показники за такими шкалами: *мета в житті* ( $t = -1,734$  при  $p \leq 0,05$ ) та *локус контролю Я* ( $t = -1,947$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, ці студенти стали осмисленіше ставитись до власного майбутнього, будувати плани реалізації задумів, а також вірити у свою спроможність впливати на події власного життя. Середні значення за іншими шкалами значуще не змінилися (Див. рис. 3. 4.).

При порівнянні показників експериментальної та контрольної груп було виявлено, що хоча до впровадження комплексної програми розвитку суб'єктності різниця між такими показниками *смисложиттєвих орієнтацій* їх учасників, як *мета в житті* та *локус контролю Я*, була незначною (відповідно  $t = -1,250$  при  $p \leq 0,05$  та  $t = -1,369$  при  $p \leq 0,05$ ), однак після розвивального впливу групи статистично значуще різняться між собою (відповідно  $t = -1,840$  при  $p \leq 0,05$  та  $t = -2,366$  при  $p \leq 0,05$ ).



**Рис. 3. 4. Динаміка середніх значень показників смисложиттєвих орієнтацій в учасників експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

Загальний показник *життєвих орієнтацій* учасників експериментальної групи до та після проведення соціально-психологічного тренінгу значуще змінився ( $t = 1,822$  при  $p \leq 0,05$ ). Середні значення загального показника *життєвих орієнтацій* юнаків і дівчат означеної групи зросли на 4,67 балів, у той час як в учасників контрольної групи вони знизились на 1,23 бали (Див. рис. 3. 5.).



**Рис. 3. 5. Динаміка загального показника життєвих орієнтацій учасників експериментальної та контрольної груп до та після розвивального впливу**

Також виявлена значуща різниця між експериментальною та контрольною групами після розвивального впливу ( $t = 2,366$  при  $p \leq 0,05$ ).

Наступний крок нашого повторного аналізу стосувався зміни показників складових *конативного чинника* розвитку суб'єктності юнаків і дівчат. Так аналіз результатів дослідження динаміки *самоконтролю* юнаків і дівчат експериментальної групи дозволив зробити висновки про статистично значуще підвищення його рівня ( $t = - 2,813$  при  $p \leq 0,01$ ). Кількість студентів з високим рівнем самоконтролю у цій групі зросла з 28 % до 44 %, а з низьким знизилась з 24 % до 4 % (Див. табл. 3.6).

Отже, учасники експериментальної групи стали більше контролювати вияви власних емоцій та почуттів, менше спонтанно реагувати на незадоволення потреб, що сприятиме їхній взаємодії з оточуючими та усвідомленому здійсненню життєвого шляху.

Водночас серед учасників контрольної групи наполовину зріс (за рахунок перерозподілу середнього рівня) відсоток осіб з низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні (з 8 % до 16 %), а кількість тих, у кого виявлено високий рівень його розвитку, залишилась незмінною (36 %).

Різниця рівнів експериментальної та контрольної груп виявилась статистично значущою ( $t = - 1,836$  при  $p \leq 0,05$ ).

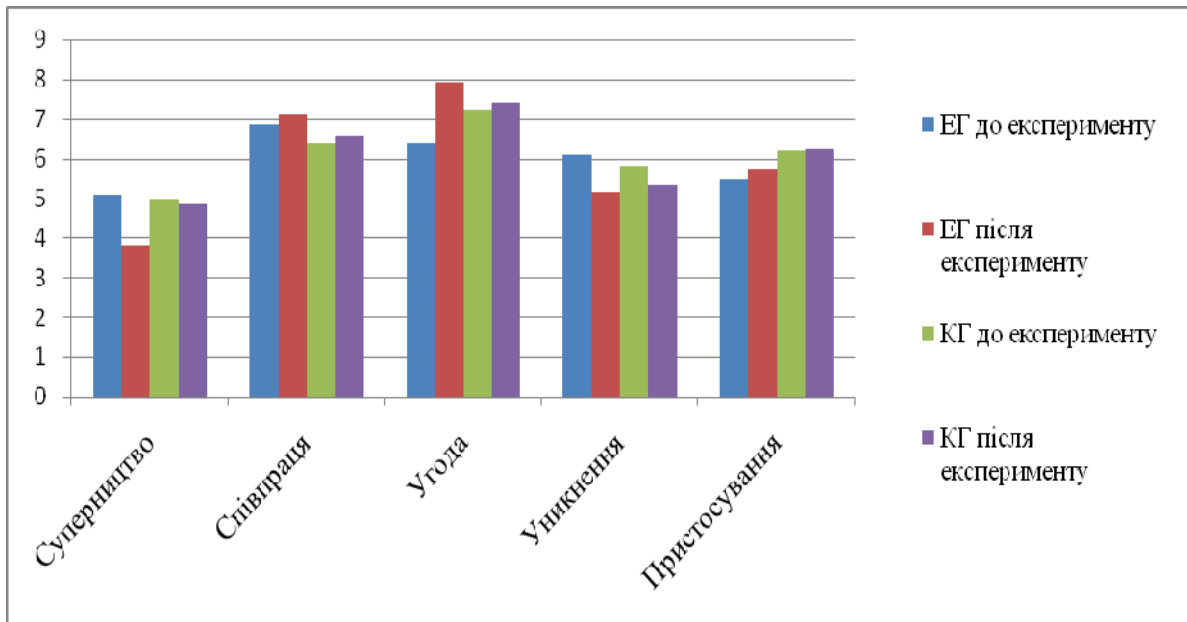
Таблиця 3.6

**Порівняльна характеристика рівнів розвитку самоконтролю у спілкуванні студентів експериментальної та контрольної груп до та після впровадження комплексної програми розвитку суб'єктності**

|        | До експерименту |    |    |    |   |    | Після експерименту |    |    |    |    |    | t-крит    |
|--------|-----------------|----|----|----|---|----|--------------------|----|----|----|----|----|-----------|
|        | Н               |    | С  |    | В |    | Н                  |    | С  |    | В  |    |           |
|        | N               | %  | N  | %  | N | %  | N                  | %  | N  | %  | N  | %  |           |
| ЕГ     | 6               | 24 | 12 | 48 | 7 | 28 | 1                  | 4  | 13 | 52 | 11 | 44 | - 2,813** |
| КГ     | 2               | 8  | 14 | 56 | 9 | 36 | 5                  | 16 | 12 | 48 | 9  | 36 | 1,329     |
| t-крит | - 0,226         |    |    |    |   |    | 1,836*             |    |    |    |    |    |           |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$

За результатами дослідження *самоуправління* студентів експериментальної групи виявлено, що після проведення з ними соціально-психологічного тренінгу з актуалізації потенціалу їхньої суб'єктності значуще знизились середні показники такого способу регулювання конфліктів, як *суперництво* з 5,05 до 3,82 ( $t = 2,075$  при  $p \leq 0,05$ ), та зросли показники *угоди* з 6,84 до 7,08 ( $t = - 2,663$  при  $p \leq 0,05$ ) (Рис. 3. 6.).



**Рис. 3. 6. Середні значення показників самоуправління юнаків та дівчат експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту**

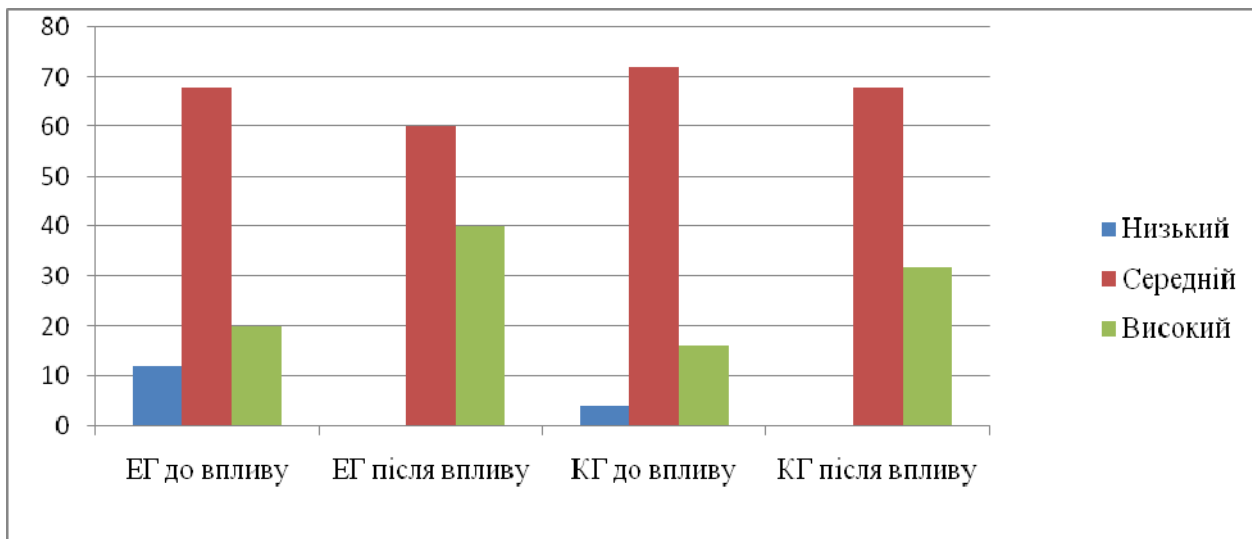
Повторне дослідження за шкалою *самоуправління* виявило, що юнаки та дівчата експериментальної групи стали значно частіше та ефективніше при виникненні конфліктних ситуацій використовувати такі способи її врегулювання, як *співпрацю* ( $t = -1,865$  при  $p \leq 0,05$ ) та *угоду* ( $t = -1,953$  при  $p \leq 0,05$ ) й рідше *уникати* її вирішення ( $t = 1,797$  при  $p \leq 0,05$ ) порівняно з учасниками контрольної групи.

У юнаків і дівчат контрольної групи значення способів регулювання конфліктів статистично значуще не змінилися.

Отже, при виникненні конфліктної ситуації студенти, з якими була проведена розвивальна робота, будуть ефективніше її долати, активно вирішувати суперечності, вступаючи у діалог з опонентами й узгоджуючи свої потреби й бажання з потребами й бажаннями інших.

Вивчення рівнів *самореалізації потреб в саморозвитку* в студентів експериментальної групи виявило тенденцію до їх позитивної динаміки після здійснення розвивального впливу ( $t = 2,484$  при  $p \leq 0,05$ ). Зокрема, наполовину зріс відсоток осіб з високим рівнем самореалізації потреби в саморозвитку (з

20 % до 40 %), а відсоток тих, хто має низький її рівень розвитку, знизився з 12 % до 0 %. (Див. рис. 3. 7.).



**Рис. 3. 7. Рівні самореалізації потреби в саморозвитку учасників експериментальної та контрольної груп до та після впровадження програми розвитку суб'єктності у юнацькому віці**

Повторна діагностика рівнів самореалізації потреби в саморозвитку учасників контрольної групи засвідчила, що серед них відсутні особи з низьким рівнем її розвитку, а кількість осіб з високим рівнем зросла порівняно з попереднім тестуванням (з 16 % до 32 %). Однак така динаміка рівнів самореалізації потреби в саморозвитку не є статистично значущою ( $t = 0,335$  при  $p \geq 0,05$ ).

Отже, після проведеного розвивального впливу рівень самореалізації потреби в саморозвитку юнаків і дівчат експериментальної групи став значно вищим, ніж рівень розвитку цього показника в учасників контрольної групи ( $t = - 1,761$  при  $p \leq 0,05$ ).

Вивчення особистісної автономії студентів експериментальної групи виявило тенденцію до зростання рівня розвитку поведінкової ( $t = - 1,733$  при  $p \leq 0,05$ ) та емоційної ( $t = -1,835$  при  $p \leq 0,05$ ) її складових (Табл. 3. 7).



Таблиця 3. 7

**Рівні особистісної автономії юнаків і дівчат експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

| Показник      |        | До експерименту |    |    |    |   |    | Після експерименту |    |    |    |   |    | t-крит  |
|---------------|--------|-----------------|----|----|----|---|----|--------------------|----|----|----|---|----|---------|
|               |        | Н               |    | С  |    | В |    | Н                  |    | С  |    | В |    |         |
|               |        | N               | %  | N  | %  | N | %  | N                  | %  | N  | %  | N | %  |         |
| Поведінкова   | ЕГ     | 5               | 20 | 20 | 80 | 0 | 0  | 4                  | 16 | 12 | 48 | 9 | 36 | -1,733* |
|               | КГ     | 9               | 36 | 12 | 48 | 4 | 16 | 7                  | 28 | 14 | 56 | 4 | 16 | - 0,265 |
|               | t-крит | 0,232           |    |    |    |   |    | 1,762*             |    |    |    |   |    |         |
| Емоційна      | ЕГ     | 7               | 28 | 14 | 56 | 4 | 16 | 1                  | 4  | 19 | 76 | 4 | 16 | -1,835* |
|               | КГ     | 9               | 36 | 13 | 52 | 3 | 12 | 6                  | 24 | 18 | 72 | 1 | 8  | - 0,148 |
|               | t-крит | 0,032           |    |    |    |   |    | 1,770*             |    |    |    |   |    |         |
| Функціональна | ЕГ     | 6               | 24 | 17 | 68 | 2 | 8  | 4                  | 16 | 17 | 68 | 4 | 16 | -1,502  |
|               | КГ     | 7               | 28 | 16 | 64 | 2 | 8  | 9                  | 36 | 13 | 52 | 3 | 12 | - 0,434 |
|               | t-крит | 0,169           |    |    |    |   |    | 1,224              |    |    |    |   |    |         |

\*-  $p < 0,05$     \*\*-  $p < 0,01$

Так, якщо до здійснення розвивального впливу у цій групі не було жодного досліджуваного з високим рівнем розвитку *поведінкової автономності*, то після його проведення відсоток таких осіб зріс до 36 %. Відсоток досліджуваних з низьким її рівнем навпаки зменшився з 20 % до 16 %. Це свідчить про зростання здатності учасників експериментальної групи до самостійного прийняття рішень і їх реалізації відповідно до задумів.

Рівень *емоційної автономності* студентів експериментальної групи також значно підвищився: якщо при попередній діагностиці серед них було виявлено 28% з низьким рівнем її розвитку та 56 % з середнім рівнем та 16 % з високим, то після проведення соціально-психологічного тренінгу відсоток досліджуваних з низьким рівнем склав лише 4 % за рахунок перерозподілу між середнім 76 % та високим 16 % рівнями. Отже, студенти цієї групи стали більш

емоційно незалежними, почали менше орієнтуватись на оцінку інших. Це дозволить їм самостійно приймати рішення та здійснювати дії без почуття провини та схвалення з боку інших.

Також рівень розвитку *функціональної автономності* після здійснення розвивального впливу у юнаків та дівчат експериментальної групи підвищився для високого рівня (з 8 % до 16 %), передусім, за рахунок перерозподілу показників низького (з 24 % до 16 %) рівня, проте така зміна не є статистично значущою ( $t = -1,502$  при  $p \geq 0,05$ ).

У студентів контрольної групи також спостерігаються певні зміни показників *поведінкової* ( $t = -0,265$  при  $p \geq 0,05$ ), *емоційної* ( $t = -0,148$  при  $p \geq 0,05$ ) та *функціональної* ( $t = -0,434$  при  $p \geq 0,05$ ) автономності, проте вони не є статистично значущими.

Порівняння результатів повторної діагностики *особистої автономності* учасників дослідження дозволяє зробити висновки про статистично значущу різницю рівнів *поведінкової* ( $t = 1,762$  при  $p \leq 0,05$ ) та *емоційної* ( $t = 1,770$  при  $p \leq 0,05$ ) її складових в експериментальної та контрольної груп після здійснення формувально-розвивального впливу.

За допомогою факторного аналізу після впровадження комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці ми виявили динаміку в досліджуваних рівня розвитку кожного фактора та за допомогою t-критерія Стьюдента порівняли його значення до та після експериментального впливу.

У результаті дослідження рівнів розвитку фактора «*Особливості ставлення студентів до себе*» виявлено, що після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросла кількість осіб з середнім (з 44 % до 52 %) та високим (з 24% до 36%) рівнями цього фактору та зменшилась з низьким (з 32% до 12%) ( $t = -1,714$  при  $p \leq 0,05$ ). Дослідження також засвідчило значущу різницю між рівнями розвитку цього фактору в експериментальної та контрольної груп ( $t = 1,886$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, у студентів експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи зріс рівень

розвитку чинників суб'єктності, які базуються на оцінці себе, що сприятиме активній взаємодії цих юнаків та дівчат зі світом.

У студентів контрольної групи при цьому рівні розвитку фактору «Особливості ставлення студентів до себе» статистично значуще не змінилися ( $t= 0,36$  при  $p \geq 0,05$ ).

Порівняння показників фактору «Особливості уявлень студентів про себе» в учасників експериментальної групи до та після реалізації комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці виявило, що серед них зросла кількість тих, хто має високий його рівень розвитку (з 8% до 36 %) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким (з 32% до 16%) та середнім рівнем (з 60% до 48 %). Такі зміни є статистично значущими ( $t= -2,686$  при  $p \leq 0,05$ ).

В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку фактора «Особливості уявлень студентів про себе» (з 12% до 16%) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким його рівнем (з 32% до 28%), однак ці результати не є статистично значущими ( $t= -0,625$  при  $p \geq 0,05$ ).

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «Особливості мотивації студентів» у студентів, які утворили експериментальну групу, дозволив зробити висновки, що хоча серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 28 % до 20 %) і зросла з середнім (з 48 % до 52 %) та високим (з 24 % до 28 %), однак такі зміни не є значущими ( $t= -0,437$  при  $p \geq 0,05$ ). Статистично значущих змін рівнів означеного фактору в учасників контрольної групи також не відбулось ( $t= 0,523$  при  $p \geq 0,05$ ).

Вивчення динаміки змін рівнів фактора «Особливості регуляції поведінки студентами» засвідчило, що після експериментального впливу не відбулося їх значущих змін ні в експериментальній ( $t= 0,376$  при  $p \geq 0,05$ ), ні в контрольній ( $t= 0,818$  при  $p \geq 0,05$ ) групі.

Таблиця 3. 8.

**Динаміка показників рівнів факторного навантаження складових чинників розвитку суб'єктності у студентів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту n = 50**

| Фактор                          |        | До експерименту |    |    |    |   |    | Після експерименту |    |    |    |   |    | t-крит  |
|---------------------------------|--------|-----------------|----|----|----|---|----|--------------------|----|----|----|---|----|---------|
|                                 |        | Н               |    | С  |    | В |    | Н                  |    | С  |    | В |    |         |
|                                 |        | N               | %  | N  | %  | N | %  | N                  | %  | N  | %  | N | %  |         |
| Особливості ставлення до себе   | ЕГ     | 8               | 32 | 11 | 44 | 6 | 24 | 3                  | 12 | 13 | 52 | 9 | 36 | -1,714* |
|                                 | КГ     | 6               | 24 | 12 | 48 | 7 | 28 | 7                  | 28 | 11 | 44 | 7 | 28 | 0,360   |
|                                 | t-крит | -0,584          |    |    |    |   |    | 1,886*             |    |    |    |   |    |         |
| Особливості уявлень про себе    | ЕГ     | 8               | 32 | 15 | 60 | 2 | 8  | 4                  | 16 | 12 | 48 | 9 | 36 | -2,686* |
|                                 | КГ     | 8               | 32 | 14 | 56 | 3 | 12 | 7                  | 28 | 14 | 56 | 4 | 16 | -0,625  |
|                                 | t-крит | -0,433          |    |    |    |   |    | 1,056              |    |    |    |   |    |         |
| Особливості мотивації           | ЕГ     | 7               | 28 | 12 | 48 | 6 | 24 | 5                  | 20 | 13 | 52 | 7 | 28 | -0,437  |
|                                 | КГ     | 6               | 24 | 13 | 52 | 6 | 24 | 6                  | 24 | 14 | 56 | 5 | 20 | 0,523   |
|                                 | t-крит | -0,468          |    |    |    |   |    | 0,551              |    |    |    |   |    |         |
| Особливості регуляції поведінки | ЕГ     | 8               | 32 | 10 | 40 | 7 | 28 | 7                  | 28 | 12 | 48 | 6 | 24 | 0,376   |
|                                 | КГ     | 7               | 28 | 11 | 44 | 7 | 28 | 9                  | 36 | 11 | 44 | 5 | 20 | 0,818   |
|                                 | t-крит | -0,397          |    |    |    |   |    | 0,536              |    |    |    |   |    |         |

\*-  $p < 0,05$

Таким чином, виявлення рівнів психологічних чинників розвитку суб'єктності учасників дослідження та особливостей їх прояву в процесах життєдіяльності особистості юнацького віку дозволяє зробити висновки, що студенти, в роботі з якими була впроваджена програма психологічного тренінгу «Актуалізація потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці», мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводилось таких занять.

Студенти експериментальної групи стали менше залежними від інших, самостійними, активними, здатними приймати самостійні рішення та брати на

себе відповідальність за власні вчинки. Вони об'єктивніше сприймають себе та власні можливості, їх орієнтація на майбутнє є більш визначеною та менш емоційною. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що всі прийоми та засоби корекційно-розвивального впливу виявилися адекватними меті та основним завданням дисертаційного дослідження, що й забезпечило їх успішну реалізацію. Про це свідчить динаміка показників рівнів розвитку суб'єктності студентів експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих даних.

### **Висновки до 3 розділу**

За результатами теоретичного дослідження та у відповідності до результатів констатувального експерименту розроблено *«Програму актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці»*, яка включає психологічний тренінг, самостійну роботу досліджуваних за рекомендованим планом завдань та психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації суб'єктного потенціалу особистості юнацького віку.

Запропонована програма є ефективним засобом вирішення наступних завдань: підвищення рівня загальної рефлексивності; вдосконалення здатності самоусвідомлення та саморозуміння; розвиток самосвідомості; корекція та вдосконалення здатності до самоконтролю та саморегуляції; формування та корекція самоприйняття, розвиток позитивного самоствавлення, самоповаги, підвищення самооцінки; аналіз та усвідомлення власної системи ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій; визначення та усвідомлення основних життєвих цілей; розвиток здатності цілепокладання, планування та розробки стратегії досягнення поставлених цілей; аналіз та визначення можливостей індивідуального, творчого підходу до самореалізації та реалізації власного життя; усвідомлення наявних ресурсів та визначення шляхів саморозвитку; визначення та усвідомлення власних мотивацій та особистісних стимулів

реалізації мети; усвідомлення себе в якості суб'єкта власного життя та суб'єкта саморозвитку.

У цілому, порівняльний аналіз динаміки рівневих показників складових основних чинників розвитку суб'єктності юнаків і дівчат до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі порівняно з контрольною групою відбулися значущі кількісні та якісні позитивні зміни. Зокрема, у юнаків та дівчат експериментальної групи серед складових **когнітивного чинника** статистично значуще підвищились рівні розвитку компонентів *образу Я – активності* ( $t = - 3,482$  при  $p \leq 0,01$ ) та *сили* ( $t = - 3,1$ , де  $p \leq 0,01$ ), а також з'явилась тенденція до зростання рівня розвитку *оцінки* ( $t = - 2,076$ , де  $p \leq 0,05$ ) та *цілепокладання* ( $t = - 1,734$  при  $p \leq 0,05$ ); також виявлено значущу різницю між експериментальною та контрольною групою щодо складових **афективного чинника** ( $t = 2,682$  при  $p \leq 0,05$ ), де на значущому рівні відбулося зростання показників *самооцінки* (з 36% до 60%) ( $t = - 3,636$  при  $p \leq 0,01$ ) та значуще знизилась показники *внутрішньої конфліктності* ( $t = 2,336$  при  $p \leq 0,05$ ) і *самозвинувачення* ( $t = 2,108$  при  $p \leq 0,05$ ) досліджуваних, при цьому різниця рівнів розвитку самозвинувачення учасників експериментальної та контрольної груп зросла і є статистично значущою ( $t = 1,848$  при  $p \leq 0,05$ ); незначуще збільшився відсоток осіб з високим рівнем самоприйняття ( $t = 1,768$  при  $p \geq 0,05$ ), однак відмінність рівнів його розвитку між експериментальною та контрольною групою є значущою ( $t = 1,768$  при  $p \leq 0,05$ ); щодо складових **мотиваційного чинника**, то після проведеного розвивального впливу серед учасників експериментальної групи зросла важливість *суспільного визнання* ( $t = 2,071$  при  $p \leq 0,05$ ), *творчості* ( $t = 2,957$  при  $p \leq 0,01$ ) та *впевненості в собі* ( $t = 2,759$  при  $p \leq 0,05$ ); стали важливішими *терпимість до думок інших* ( $t = 1,895$  при  $p \leq 0,05$ ) та *піклування про інших* ( $t = 2,905$  при  $p \leq 0,01$ ); зросли середні показники за шкалами - *мета в житті* ( $t = - 1,734$  при  $p \leq 0,05$ ) та *локус контролю Я* ( $t = - 1,947$  при  $p \leq 0,05$ ),

при цьому показники експериментальної та контрольної груп статистично різняться між собою (відповідно  $t = -1,840$  при  $p \leq 0,05$  та  $t = -2,366$  при  $p \leq 0,05$ ); значуще змінився ( $t = 1,822$  при  $p \leq 0,05$ ) загальний показник життєвих орієнтацій учасників експериментальної групи; щодо складових **конативного чинника** спостерігається значуще підвищення показників рівня *самоконтролю* досліджуваних експериментальної групи ( $t = -2,813$  при  $p \leq 0,01$ ), при цьому різниця рівнів експериментальної та контрольної груп виявилась статистично значущою ( $t = -1,836$  при  $p \leq 0,05$ ); за результатами дослідження *самоуправління* значуще знизилась середні показники такого способу регулювання конфліктів, як *суперництво* з 5,05 до 3,82 ( $t = 2,075$  при  $p \leq 0,05$ ) та зросли показники *угоди* з 6,84 до 7,08 ( $t = -2,663$  при  $p \leq 0,05$ ); юнаки та дівчата експериментальної групи стали значно частіше та ефективніше при виникненні конфліктних ситуацій використовувати такі способи її врегулювання, як *співпрацю* ( $t = -1,865$  при  $p \leq 0,05$ ) та *угоду* ( $t = -1,953$  при  $p \leq 0,05$ ) й рідше *унікати* її вирішення ( $t = 1,797$  при  $p \leq 0,05$ ); у них виявлена тенденція до позитивної динаміки рівнів *самореалізації потреб в саморозвитку* ( $t = 2,484$  при  $p \leq 0,05$ ); виявлені тенденції до зростання рівня розвитку *особистісної автономії* досліджуваних експериментальної групи - *поведінкової* ( $t = -1,733$  при  $p \leq 0,05$ ) та *емоційної* ( $t = -1,835$  при  $p \leq 0,05$ ) її складових, а також статистично значущу різницю рівнів *поведінкової* ( $t = 1,762$  при  $p \leq 0,05$ ) та *емоційної* ( $t = 1,770$  при  $p \leq 0,05$ ) її складових у досліджуваних експериментальної та контрольної груп.

За допомогою факторного аналізу (Див. Додаток Д) після впровадження комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці ми виявили в досліджуваних *динаміку рівня розвитку* кожного фактора та за допомогою  $t$ -критерія Стьюдента порівняли його значення до та після експериментального впливу (Див. Додаток Ж).

У результаті дослідження рівнів розвитку фактора «*Особливості ставлення студентів до себе*» виявлено, що після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросла кількість осіб з середнім (з 44 % до 52 %) та високим (з 24 % до 36 %) рівнями цього фактору та зменшилась з низьким (з 32 % до 12 %) ( $t = -1,714$  при  $p \leq 0,05$ ). Дослідження також засвідчило значущу різницю між рівнями розвитку цього фактору в експериментальної та контрольної груп ( $t = 1,886$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, у студентів експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи зріс рівень розвитку чинників суб'єктності, які базуються на оцінці себе, що сприятиме активній взаємодії цих юнаків та дівчат зі світом.

У студентів контрольної групи при цьому рівні розвитку фактору «*Особливості ставлення студентів до себе*» статистично значуще не змінилися ( $t = 0,36$  при  $p \geq 0,05$ ).

Порівняння показників фактору «*Особливості уявлень студентів про себе*» в учасників експериментальної групи до та після реалізації комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці виявило, що серед них зросла кількість тих, хто має високий його рівень розвитку (з 8% до 36 %) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким (з 32 % до 16 %) та середнім (з 60% до 48%). Такі зміни є статистично значущими ( $t = -2,686$  при  $p \leq 0,05$ ).

В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку фактора «*Особливості уявлень студентів про себе*» (з 12 % до 16 %) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким його рівнем (з 32 % до 28 %), однак ці результати не є статистично значущими ( $t = -0,625$  при  $p \geq 0,05$ ).

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «*Особливості мотивації студентів*» у студентів, які утворили експериментальну групу, дозволив зробити висновки, що хоча серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 28 % до 20 %) і зросла з середнім (з 48 % до 52 %) та високим (з 24 % до 28 %), однак такі зміни не є значущими ( $t = -0,437$



при  $p \geq 0,05$ ). Статистично значущих змін рівнів означеного фактору в учасників контрольної групи також не відбулось ( $t = 0,523$  при  $p \geq 0,05$ ).

Вивчення динаміки змін рівнів фактора «*Особливості регуляції поведінки студентами*» засвідчило, що після експериментального впливу не відбулося їх значущих змін ні в експериментальній ( $t = 0,376$  при  $p \geq 0,05$ ), ні в контрольній ( $t = 0,818$  при  $p \geq 0,05$ ) групах.

Таким чином, порівняння рівнів психологічних чинників розвитку суб'єктності учасників дослідження до та після формувального експерименту та особливостей їх прояву в процесах життєдіяльності особистості юнацького віку дозволяє зробити висновки, що студенти, у роботі з якими була впроваджена програма психологічного тренінгу «*Актуалізація потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці*» мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводили таких занять.

Студенти експериментальної групи стали менше залежними від інших, самостійними, активними, здатними приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки. Вони об'єктивніше сприймають себе та власні можливості, їх орієнтація на майбутнє є більш визначеною та менш емоційною. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що всі прийоми та засоби корекційно-розвивального впливу виявилися адекватними меті та основним завданням дисертаційного дослідження, що й забезпечило їх успішну реалізацію. Про це свідчить динаміка показників рівнів розвитку суб'єктності студентів експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих даних.

Отже, теоретично обґрунтована та практично розроблена і впроваджена «*Програма актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці*» дозволила юнакам та дівчатам визначити та усвідомити свої індивідуально-особистісні особливості; підвищити активність та усвідомити особистісну відповідальність за власні рішення та їх наслідки; стати менш

емоційно залежними від інших, об'єктивніше сприймати себе та власні можливості в процесі орієнтації на майбутнє; визначити власні мотиваційні чинники саморозвитку та побудови життєвого шляху; виявляти більше довіри до себе при плануванні власної життєдіяльності; активніше проявляти волювільності при реалізації власних задумів; усвідомити власну систему ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій; підвищити рівень самооцінки, позитивного самоствавлення, самоприйняття; підвищити рівень самоконтролю власних емоцій та поведінки; ефективніше вирішувати суперечності в міжособистісній взаємодії за рахунок розвитку здатності до самоуправління; підвищити рівень саморефлексії, цілепокладання, осмисленіше ставитися до свого майбутнього; підвищити рівень автономності та рівень самореалізації потреби в саморозвитку.

Результати формувального експерименту доводять ефективність розробленого та впровадженого психологічного тренінгу з актуалізації потенціалу суб'єктності юнаків та дівчат та вказують на доцільність його проведення зі студентами з метою розвитку суб'єктного потенціалу їх особистості. Усі прийоми та засоби експериментального впливу виявилися адекватними до мети та основних завдань дисертаційного дослідження. Про це свідчить динаміка рівневих показників складових основних чинників розвитку суб'єктності юнаків і дівчат до та після формувального експерименту в досліджуваних експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих даних.

Розроблені за результатами теоретичного та експериментального дослідження *психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці* стосуються організаційних та змістових аспектів розробки та впровадження комплексної програми, спрямованої на розвиток суб'єктності в юнацькому віці, а також висвітлюють психологічні умови ефективної реалізації запропонованої програми.

Застосування в практичній навчально-виховній діяльності запропонованих методичних рекомендацій сприятиме актуалізації особистісної активності в юнацькому віці щодо розвитку власної суб'єктності, а також допоможе педагогам та психологам спрямовувати практичну взаємодію з юнаками й дівчатами в напрямку позитивного впливу на розвиток їх суб'єктності.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми феномену суб'єктності; проаналізовано основні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці; визначено та науково обґрунтовано критерії, рівні, механізми та психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку; розроблено, апробовано та впроваджено програму актуалізації суб'єктності потенціалу юнаків і дівчат, що включає психологічний тренінг та психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку суб'єктності в юнацькому віці. Результати проведеного дослідження дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Здійснено аналіз теоретичних підходів до вивчення проблеми психологічних чинників розвитку суб'єктності особистості юнацького віку. Констатовано: як зарубіжні, так і вітчизняні теорії психічного розвитку поклали початок суб'єктному підходу щодо розуміння чинників розвитку суб'єктності особистості.

У зарубіжних теоріях розвиток суб'єктності в юнацькому віці пов'язують з інтеріоризацію батьківського авторитету; набуттям особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності; самоідентичністю, самоконтролем та самоефективністю; незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки; самовираженням та самоздійсненням; розвитком когнітивних процесів; внутрішніми силами особистості.

У вітчизняній психології розвиток суб'єктності в юнацькому віці розглядається як процес привласнення цінностей, зразків поведінки; відкриття межі між реальною та ідеальною формою дорослості, що носить авторський характер; активністю, яка виступає основою розвитку особистості в якості суб'єкта; ідеєю саморозвитку як вільного спричинення; континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення та самоусвідомлення; зі здатністю не тільки відображати світ і відповідати на його впливи, а й творити,

бути його автором; з полісуб'єктною взаємодією, спрямованою на перебудову себе й оточуючого світу.

2. Юнацький вік є періодом стрімкого розвитку самосвідомості особистості, що забезпечує розвиток її суб'єктності. Найбільш інтенсивно розвиток самосвідомості особистості відбувається в юнацький період її розвитку. Тому основні психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості юнацького віку можна співвіднести з базовими структурними компонентами її самосвідомості. Суб'єктний рівень самосвідомості - це якісно інший рівень розвитку особистості, яка аналізує, осмислює, переосмислює власні задуми, змінює та ставить перед собою проміжні цілі, планує шляхи їх досягнення, несе відповідальність за власні рішення перед собою й суспільством, а потім реалізує їх у своєму житті.

Доведено, що суб'єктність - це складна інтегративна властивість особистості, яка відображає здатність особистості до активного перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності, визначає людину як суб'єкта життєдіяльності, робить її автономною. Розвиток самосвідомості та особистісної автономії детермінується певними психологічними чинниками як внутрішніми умовами, які й визначають розвиток суб'єктності особистості юнаків і дівчат. Такі чинники одночасно є компонентами в структурі самосвідомості їх особистості: *когнітивні* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); *афективні* (самооцінка, самоствалення, самоповага); *мотиваційні* (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації,); *конативні* (самоконтроль, самоуправління, автономність).

Встановлено, що найбільш значуще навантаження (у порядку зменшення значущості) на динаміку показників суб'єктності й відповідно рівнів її розвитку в юнацькому віці мають складові *афективного чинника*, зокрема динаміка показників *самоствалення* за шкалами: *відображене самоствалення, самоприйняття, самоприв'язаність та внутрішня конфліктність*;

когнітивного чинника за показниками пізнавальної активності; мотиваційного чинника за показниками реалізації потреб в саморозвитку та показниками смисложиттєвих орієнтацій за шкалами: «процес життя» та «результативність життя»; конативного чинника за шкалою «приспосовання», де суттєво відрізняється стиль поведінки юнацтва в конфліктній ситуації.

3. Критеріями розвитку суб'єктності в юнацькому віці визначено: *диспозиційність* – здатність юнаків і дівчат бачити спосіб досягнення своїх дій, планувати досягнення поставленої мети; *самопотенціювання* - здатність знаходити, обирати й створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації того, що замислено; *атрибутивність* – усвідомлене цілісне сприйняття й наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта.

Складовими психологічних чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці є (в порядку зменшення значущості показників): особливості ставлення студентів до себе (*самооцінка, самоприйняття та самоставлення*); особливості уявлень студентів про себе (*рефлексивність, цілепокладання та образ-Я*, який представлений уявленнями юнацтва про наявність у себе соціально бажаних і вольових якостей та рівень власної активності); особливості мотивації студентів (*смисложиттєві та ціннісні орієнтації студентів*, зокрема - продуктивне життя, освіченість, активне життя, сміливість у відстоюванні своєї думки та впевненість у собі, почуття гумору, незалежність, турбота про інших та пізнання); особливості саморегуляції поведінки (*самоконтроль, самоуправління та автономність*, а також спосіб, у який вони зазвичай врегульовують конфлікти – *співпраця, суперництво*, їх особистісна автономія - *функціональна емоційна та поведінкова*).

Доведено, що рівень сформованості складових психологічних чинників розвитку суб'єктності (високий, середній, низький) та особливості їх змістових характеристик визначають рівні та особливості розвитку суб'єктності в

юнацькому віці. Механізмами розвитку суб'єктності як складної інтегративної властивості особистості в юнацькому віці виступають: *самопізнання* (визначає динаміку складових когнітивного чинника), *самовизначення* (визначає динаміку складових афективного чинника), *саморегуляція* (визначає динаміку складових конативного чинника) та *саморозвиток* (визначає динаміку складових мотиваційного чинника). Складові чинників є показниками суб'єктності, а це означає, що актуалізація складових чинників призводить до розвитку суб'єктності.

4. Методологічним підґрунтям розвитку суб'єктності юнацького віку виступають ключові наукові положення суб'єктно-діяльнісного підходу, представники якого розглядають особистість з точки зору активно-творчої позиції щодо власного життя, самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції та ініціювання процесів самовдосконалення й самореалізації, досягнення особистісної автономії як рушійних сил усвідомленого та цілеспрямованого самоздійснення особистості.

Результати апробації авторської програми «*Актуалізація потенціалу суб'єктності в юнацькому віці*» доводять ефективність розробленого та впровадженого психологічного тренінгу, вказують на доцільність його впровадження з метою розвитку суб'єктного потенціалу особистості юнаків і дівчат. Ефективною щодо розвитку суб'єктності є програма, спрямована на актуалізацію складових провідних психологічних чинників (когнітивного, афективного, мотиваційного, конативного), яка реалізується через вправи-розминки, вправи-моделювання, вправи-релаксації, міні-лекції, групові дискусії, групові творчі завдання, групова рефлексія, метафоричні історії, ситуаційно-рольові ігри, анкетування, медитації-візуалізації. Застосовані форми практичної тренінгової роботи було спрямовано на активізацію психологічних механізмів розвитку суб'єктності, а саме: саморозвитку (мотиваційні чинники), самопізнання (когнітивні чинники), самовизначення (афективні чинники) та саморегуляції (конативні чинники). У свою чергу, активізація зазначених

механізмів, яку було здійснено шляхом організації цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, передбачала якісні та кількісні зміни складових психологічних чинників, що зумовлюють розвиток суб'єктності в юнацькому віці, а саме: самооцінки, самоствавлення, самоповаги (*афективний чинник*), рефлексивності, образу-Я, цілепокладання (*когнітивний чинник*), потреби в саморозвитку, ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій (*мотиваційний чинник*), самоконтролю, самоуправління, автономності (*конативний чинник*).

Розроблені за результатами теоретичного та експериментального дослідження *психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації потенціалу суб'єктності особистості в юнацькому віці* висвітлюють психологічні умови ефективної реалізації запропонованої програми, що сприятиме актуалізації особистісної активності юнацтва щодо розвитку власної суб'єктності, а також допоможе педагогам та психологам спрямовувати практичну взаємодію з юнаками й дівчатами в напрямку позитивного впливу на розвиток їх суб'єктності.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку суб'єктності особистості юнацького віку. Перспективу подальшої науково-дослідницької роботи ми вбачаємо у вивченні внутрішніх індивідуально-особистісних та зовнішніх соціальних умов розвитку суб'єктності в юнацькому віці.



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова / Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997. – С. 56-75.
3. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с. – (АН СССР / Ин-т философии).
4. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты). - М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 36-53.
5. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта в современной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія у ціннісному вимірі : Мат. III Костюківських читань (20-22 грудня 1994р.) : [в 2-х томах]. – К., 1994. - Т.1. – С. 4-10.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер // Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – [5-е изд.]. – М. : Научно-практическое объединение «Прагма», 1993. – 175 с.
8. Алексеев В. А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста / В. А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. – М., 1984. – С. 103-107.

9. Алексеева Л. В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления / Л. В. Алексеева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2003. – №4. - С. 216-228.
10. Ананьев Б. Г. Выступление на обсуждении книги «Человек как предмет познания» / Б. Г. Ананьев // Художественное творчество. – Л. : Наука, 1983. – С. 262-268.
11. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев ; [В 2-х т.]. – Т.1. – М.: Педагогика. – 1980. – 230 с.
12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. - 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – (Мастера психологии).
13. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. - Л., 1967. – Вып. 2. – 249 с.
14. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. - 339с. – (ЛГУ им. А. А. Жданова фак-т. психологии).
15. Анисимов О. С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 31-44.
16. Анисимов О. С. Сущность деятельность и субъективность / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2006. - № 3. – С.30-40.
17. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 271 с.
18. Антонова Н. О. Дослідження взаємозв'язку особливостей темпераменту та показників особистісної зрілості студентів-психологів (з використанням нових авторських методик дослідження) // Н. О. Антонова, Л. І. Рибачук // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 12. – С. 1 - 25.
19. Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методологии психологии / Л. И. Анцыферова // Методологические и теоретические

- проблемы психологи / [Под ред Е.В. Шороховой]. – М. : Наука, 1969. – С. 57 - 117.
20. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / [отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин]. – М. : «Акад. Проект», 2000. – С. 27-42.
21. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева, Ин-т психологии АН СССР. – М. : «Наука», 1977. – 184 с.
22. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов.- М. : Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
23. Асмолов А. Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности / А. Г. Асмолов, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. - № 1. – С. 70-80.
24. Базыма Б. А. К вопросу о природе психики / Б. А. Базыма // Вестник Харьковского университета. – 1999. - № 432. – С. 9-18. – (Серия «Психология»).
25. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – №1. – С. 2-4.
26. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1997. - № 2. – С. 21-35.
27. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Бал // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. - № 5. – С. 7-19.
28. Бариев П. Т. Конструировании субъектности в педагогическом дискурсе : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагог. наук : спец. 13.00.07 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / П. Т. Бариев. – Ижевск, 2004. – 19 с.

29. Белошитский А. В. Проблема субъекта и субъектности специалиста в военном образовании: теоретико-методологический аспект / А. В. Белошитский // Мир психологии. – 2006. - № 4. – С. 187-197.
30. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.], [общ. редакция В. Я. Пелиновского]. – М.: «Прогресс», 1986. – 420 с.
31. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : «Україна. – Віта», 1995. – 220 с.
32. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / І. Д. Бех; М-во освіти України. Ін-т змісту і методів навч. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
33. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2002. – 344 с.
34. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн., Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : [Навч.-метод. Видання] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
35. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Вісник Академії педагогічних наук України. : Педагогіка і психологія – 2011. – № 3 (72). – С. 5-16.
36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - СПб. : Питер, 2008. - 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
37. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
38. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [За заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 52-69.

- 39.Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності : Монографія / М. Й. Боришевський . – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
- 40.Бороздина Л. В. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости / Л. В. Бороздина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. - № 2. – С. 9-14.
- 41.Бошунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. / Н. Я. Бошунова // Электронная библиотека диссертаций – Режим доступа до автореф.: [www/dissercat.com/content/usloviya-i-sredstva-razvitiya-subektnosti/](http://www/dissercat.com/content/usloviya-i-sredstva-razvitiya-subektnosti/)
- 42.Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманистической психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9-16.
- 43.Брушлинский А. В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / А. В. Брушлинский // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 366 с.
- 44.Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. - № 6. – С. 3-11.
- 45.Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. - М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1994. – 109 с.
- 46.Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; [Отв.ред. проф. В. В.Знаков]. – М. : ИП РАН; СПб. : Издат. «Алетейя», 2003. – 272 с.
- 47.Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
- 48.Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. С. Булах. – К., 2004. – 42 с.

- 49.Бушай І. М. Психодіагностика «Я-образу» учнів підліткового віку : навчально-методичний посібник / І. М. Бушай. – Чернігів, 1999. – 44 с. – С. 17-19.
- 50.Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: [Пер. с нем.] / А. Бююль, П. Цефель. – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2005. – 608 с.
- 51.В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / Составитель А. Е. Мачехин : [Изд. 2-е перераб. и доп.]. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 912 с.
- 52.Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В 18 М. Й. Варій – 3-тє вид. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
- 53.Васильєва О. М. Професійно-рефлексивний практикум розвитку позитивної Я-концепції у військовослужбовців на етапі професійного становлення / О. М. Васильєва // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 2. – С. 24-36.
- 54.Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
- 55.Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризисы: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – №3. – С.90-101.
- 56.Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
- 57.Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
- 58.Весна Е. Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека / Е. Б. Весна // Мир психологии. - 1999. - №4 (20). - С. 279-295.

59. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С.; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
60. Выготский Л. С. Педология подростка: проблемы возраста / Л. С. Выготский; [Собр. соч. в 6. т]. - Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 504 с.
61. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Институт практич. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – 512 с.
62. Винославська О. В. Саморегуляція у педагогічній творчості як умова розвитку психологічної культури викладача технічного університету / О. В. Винославська // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – № 3. – Вип. 12. – С. 71-82.
63. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. - дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. - М., 1998. - 308 с.
64. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика [Электронный ресурс]: автореф. дис. ...доктора. психол. Наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова // Открытая Русская Электронная библиотека – Режим доступа до автореф.: <http://orel.rsl.ru/diss/19.html>
65. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособие / Б. С. Волков. – М. : Академический проект: Трикста, 2006. – 256 с. – С. 245.
66. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т.25, № 2. – С. 2-26.
67. Воробьева Л. И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии); [дискуссии и обсуждения] / Л. И. Воробьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 149-158.
68. Габай Т. Л. Педагогическая психология : учебное пособие / Т. Л. Габай. – [2-е изд. испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 240с.

69. Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии / П. Я. Гальперин // Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1977. – С. 22.
70. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духу / Георг Вільгельм Фридрих Гегель; [пер. з нім. Тарашук]; наук. ред. пер. Ю. Кушаков. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 548 с.
71. Годник С. М. Процесс приемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : ВГПУ, 1981. – 208 с.
72. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб : Питер, 2000. – С. 256-269.
73. Головей Л. А. Психологическое становление субъекта деятельности в период юности и взрослости: дис. ... доктора психол. наук. : 19.00.01 / Лариса Арсеньевна Головей. – СПб., 1996. – 526 с.
74. Грабовець І. В. Соціальна мотивація та стимулювання самоосвіти молодих фахівців / І. В. Грабовець // Нова парадигма. Альманах наукових праць. – Запоріжжя, 2002. – Вип. 26. – С. 163-170.
75. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции : Учебно-методическое пособие. – А. Г. Грецов / [Под общ. ред. проф. Евсеева С. П.]. – СПб. : СПбНИИ физической культуры, 2006. – 44 с.
76. Гріньова О. М. Проблема смисложиттєвих орієнтацій в українській та зарубіжній психології / Гріньова О. М. // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2013. – Випуск 21. – С. 93-105.
77. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Алла Анатольевна Гудзовская. - Самара, 1998. - 230 с.
78. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.



79. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : Монография / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с. – С. 383, С. 388.
80. Деркач А. А. Деятельность в развитии субъекта и субъект в развитии деятельности / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 193-205.
81. Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3 – С. 205-219.
82. Долинська Л. В. Умови забезпечення особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Духовність як основа консолідації суспільства. – К. : НДІ «Проблеми людини», 1999. – Т. 16. – С. 503-506.
83. Дьяков С. І. Психосемантичні критерії та принципи системогенезу в моделюванні суб'єктності особистості / С. І. Дьяков // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 1. – С. 57-65.
84. Дьяков С. І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Сергій Іванович Дьяков. – К., 2006. – 197 с.
85. Дьяков С. І. Суб'єктність особистості за характеристиками самостійності й активності / Дьяков С. І. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 10. – С. 8-16.
86. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов, СПб. : Издательство «Речь», 2007. – 256 с.
87. Егорычева И. Д. Самореализация подростка: квазифеномен развития или норма возраста / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 37-49.
88. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев – М. : Проспект, 2010. – 560с.

- 89.Ермолаева М. В. Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста / М. В. Ермолаева, П. В. Кондратьев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С.79-86.
- 90.Ермолаева М. В. К проблеме периодизации развития личности на протяжении жизненного пути / М. В. Ермолаева // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С.119-127.
- 91.Эксакусто Т. В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т. В. Эксакусто : [Изд. 3-е.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 339, [1] с. – (Психологический практикум).
- 92.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. – Педагогика, 1989. - 560 с.
- 93.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.], [общ. ред. А.В. Толстых]. - 2-е изд. – М. Флинта «Прогресс», 2006. – 352 с. - (Библиотека зарубежной психологии).
- 94.Журавлев А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. - № 5. – С.72-80.
- 95.Журавлев А. Л. Психология индивидуального и группового субъекта / А. Л. Журавлев; [под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.
- 96.Заброцький М. М. Основи вікової психології : навчальний посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 112 с.
- 97.Завгородня О. В. Особистість: шляхи досягнення зрілості / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №12. – С.11-17.
- 98.Завгородня О. В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №5. – С. 1-7.

99. Завгородня О. В. Дослідження ціннісної сфери художньо обдарованих студентів / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №12 (105). – С. 76-80.
100. Загальна психологія: Практикум : навч. посібник / В. В. Волошина, Л. В. Долинська, С. О. Ставицька, О. В. Темрук. – К. : Каравела, 2006. – 280 с.
101. Заняття психолога з підлітками / [упоряд., Т. Гончаренко]. – К. : Вид. дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с., [4] арк. – (Б -ка «Шкіл. Світу»).
102. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.
103. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 346 с.
104. Иванов Е. М. Материя и субъективность / Е. М. Иванов. – Саратов : Изд-во Сарат. Университета, 1998 – 168 с.
105. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ... кандидата. психол. наук : 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – М. – 2008. – 243 с.
106. Казанская Л. А. Сущность и особенности самоуправления личности [Электронный ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата соціолог. наук : спец. 22.00.08 / Л. А. Казанская. – Уфа, 2005 – Режим доступу до автореф.: <http://cheloveknauka.com/suschnost-i-osobennosti-samoupravleniya-lichnosti>.
107. Кальба Я. До проблеми визначення понять «учинок» і «учинковий потенціал підростаючої особистості» / Я. Кальба // Науковий журнал «Психологічні перспективи». – Луцьк. : Вид.-во «Вежа» Волинського педагогічного університету, 2003. – Вип. 3. – 113-123 с.

108. Карпенко Є. В. Феномен самоактуалізації в екзистенційно-гуманістичній психологічній традиції / Є.В. Карпенко // Проблеми сучасної психології : Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський «Аксиома», 2011. – 928 с. - С. 334 – 343.
109. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості : Монографія / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. Фін. Агенція», 1998. – 216 с.
110. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / З. С. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 157-175.
111. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : Монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
112. Карпинский К. В. Взаимосвязь самоотношения и смыслового кризиса в развитии личности / К. В. Карпинский // Мир психологи. – 2010. – № 4. – С. 152 – 167.
113. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С.29-37.
114. Киричук, О. Психологічне забезпечення системи громадянського виховання студентської молоді / О. Киричук // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства : Збірник наукових статей за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару. м. Черкаси, 19-21 травня 1998 року. – Черкаси, 1998. - С. 14-23.
115. Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / У. Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 120-130.

116. Клее М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) : Монография / М. Клее ; [пер с фр.]. - М. : Педагогика, 1991. – Пер. изд. : Бельгия, 1986. – 176 с.
117. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – РнД. : Феникс, 1996. – 512 с.
118. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура / В. О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10. – С. 52-58.
119. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : Монография / [Под ред. А. А. Орлова, В. В. Грачева]. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 378 с.
120. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с: ил. – (Психол. наука - школе).
121. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. - М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
122. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) : учебное пособие [для студентов пед. ин-тов] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
123. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С.128-135.
124. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22-34.
125. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Изд-во «Наука», 1980. – 256 с.
126. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. - № 3. – С. 38-48.

127. Корчікова І. В. Адаптація і стандартизація опитувальника особистісної автономії для підлітків і юнаків / І. В. Корчікова // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. - № 2. – С. 47-52.
128. Корчікова І. В. Особистісна автономія як чинник визначення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Корчікова. – Київ, 2014. – 24 с.
129. Косов Б. Б. О закономерностях развития личности / Б. Б. Косов / Психология как система направлений : Ежегодник Российского психологического общества. – 2002. – Т. 9. – Вып. 2. – С. 231-233.
130. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
131. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: дис кандидата психол. наук : 19.00.01 / Котик Інна Олександрівна. - К., 2004. – 209 с.
132. Котова И. Б. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса / И. Б. Котова, Е.Н. Шиянов // Изв. Рос. акад. образования. – 1999. – № 3. – С. 10-22.
133. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.] – СПб. : Питер, 2011. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
134. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]; [под общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського]. - М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
135. Кудрявцев В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14-30.
136. Кузікова С. Б. Дослідження особливостей саморозвитку студентської молоді / С. Б. Кузікова, О. А. Шульженко [Електронний

- ресурс] – Режим доступу до публікації:  
[www.rusnauka.com/14\\_NPRT\\_2011/Psihologia/9\\_87142.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Psihologia/9_87142.doc.htm).
137. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія / С. Б. Кузікова: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
138. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
139. Кутішенко В. П. Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум / В. П. Кутішенко, С. О. Ставицька. – К.: Каравела, 2009. – 447с.
140. Лавров О. В. Глубинная типологическая психотерапия: идеи о трансформации. Введение в философскую психологию : Монография / О. В. Лавров. – СПб. : «Издательство ДНК», 2001. – 424.
141. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: дисер. кандидата. психол. наук : 19.00.07 / Лановенко Юлія Іванівна. – К., 2005. – 217 с.
142. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304с.
143. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии.- 1972. - № 9. – С.95-108.
144. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев/ - [3 е изд.]. – М., Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
145. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. - 2000. - Т.21. - №1. - С.15-25.
146. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев, [2-е изд.]. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

147. Логинова Н. А. Антропологическая психология Б. Г. Ананьева. (К 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева) / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 127-137.
148. Ложкин Г. В. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержание их жизненных проектов / Г. В. Ложкин, А. Ю. Рождественский // Психологический журнал. – Т. 25. – 2004. – № 2. – С.27-33.
149. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
150. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1996. – 684 с.
151. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т] / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с.
152. Максименко С. Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С. Д. Максименко // Психолог. – 2004. – Лют. (№ 5). – С. 2-5.
153. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота – 2006. – № 7. – С. 1-7.
154. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєстворення / С. Д. Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4 (26). – С.8-53.
155. Максименко С. Д. Персогенез як онтопсихологічна трансформація нужди / С. Д. Максименко // Психологія особистості. - 2010. - № 1. – С.6-10.
156. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології / С. Д. Максименко // Психолог. – 2013. – № 1 (505). – С.5-11.
157. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – К. : Изд-во «Стимул», 1995. – 256 с.



158. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Издательство: «Совершенство», 1998. – 208 с.
159. Мареев С. Н. Зачем человеку личность? / С. Н. Мареев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С.114-125.
160. Маркин В. Н. Личность в категориальном ряду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (Психолого-акмеологический анализ) / В. Н. Маркин // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 45-54.
161. Мартынова Е. В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е. В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109-113.
162. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире: контакты и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. - № 4. – С. 142-149.
163. Марюков А. М. Деятельностный подход к исследованию поступка / А. М. Марюков // Вопросы психологии. – 2008. - № 6. – С. 3-12.
164. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Меднікова Ганна Ігорівна. – Одесса., 2002. – 194 с.
165. Мельничук А. С. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен / А. С. Головей // Акмеология. – 2010. - № 4 (36). – С. 56-58.
166. Меньшикова Л. В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева / Л. В. Меньшикова / Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. - № 5. – с. 40-50.
167. Мерзлякова О. Л. Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації / О. Л. Мерзлякова // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – С.423-432.
168. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Л. Мерзлякова; Університет менеджменту освіти. – К., 2010. – 20 с.
169. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин. – М. : МПСИ; Воронеж МОДЭК, 2005. – 544 с.
170. Мешко О. І. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції / О. І. Мешко // Освіта регіону. – 2010. - № 2. – С. 169-173.
171. Мешко О. І. Професійна позиція педагога як необхідна умова успішної педагогічної взаємодії в системі «вчитель-учень» / О. І. Мешко // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [За ред. С.Д. Максименка]. – Т. XV, част. 1. – К. : «Гнозис», 2013. – С. 183-190.
172. Митькин А. А. Пути психологического поиска: Претензии и возможности / А. А. Митькин. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 240 с. (Достижения в психологии).
173. Мудрик В. А. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Известия РАО. – М. - 2008. - № 8. – С. 48-57.
174. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – М., Воронеж : МПСИ: НПО «МОДЭК», 1999. – 635 с.
175. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – Спб. : Питер, 2005. – 416 .: ил.
176. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
177. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття: автореф. дис. на здобуття, наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. В. Нікітіна. – К., 2000. - 18 с.

178. Новик Л. М. Психологічні детермінанти становлення та розвитку суб'єктної позиції сучасного юнацтва / Л. М. Новик // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави : Зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України ; [за заг. ред. М. М. Слюсаревського], [упоряд. Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна]. – К. : Толком, 2013. – Вип. 14. – С. 152-160.
179. Новик Л. М. Вплив психологічних чинників на процес соціалізації особистості юнацького віку / Л. М. Новик // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка : Зб. наук. праць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. – Вип. 6. – С. 42-44. - (Серія Психологія, педагогіка, соціальна робота).
180. Носков В. И. Технология формирования творческой самостоятельности личности студента / В. И. Носков, Е. М. Левченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 9. – С. 8-19.
181. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – [8-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с.: ил. – («Мастера психологии»).
182. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие / Л. Ф. Обухова [4-е изд.].- М. : Педагогическое общество России, 2004. – 442с.
183. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 360 с.
184. Обуховский К. Психология влечений человека; [пер. с польск.] / К. Обуховский. – М. : «Прогресс», 1972. – 247 с.
185. Овсяннікова В. В. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу / В. В. Овсяннікова, Л. С. Іванова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 4. – С. 16-19.

186. Огнев А. С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности : Монография / А. С. Огнев. – М. : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 188 с.
187. Ольхова Т. А. Критическое мышление как основа развития информационно-познавательной самостоятельности / Т. А. Ольхова, Елисеев В. Н. // Высшее образование сегодня. – 2013. – Вип. 9. – С. 46-51.
188. Ольшанская С. А. Развитие психологических предпосылок субъектности у спортсменов старшего школьного возраста: дис. ... кандидата психол. наук: 13.00.04 / Ольшанская Светлана Алексеевна. – Краснодар, 2004. – 197 с.
189. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
190. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий // Психологические исследования. — 2009. - № 5 (7) – режим доступа до публікації : [psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7](http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7).
191. Оуэн Н. Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Н. Оуэн; [пер с англ. Е. Рачковой]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
192. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98-120.
193. Павліченко А. А. Фахове становлення студента-психолога у контексті системної дії ціннісних орієнтацій / А. А. Павліченко (контури дослідницького проекту) // Психологія і суспільство. – 2010. - № 1. – С. 112-119.
194. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд.-во МГУ, 1991. – 108 с.

195. Пасічняк Р. Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р. Ф. Пасічняк. – К., 1999. – 16 с.
196. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии) / Перлз Ф. ; [пер с англ.]. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.
197. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. - Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. - 512 с.
198. Петровский В. А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории / В. А. Петровский // Мир психологии – 2007. - № 1. – С. 13-30.
199. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. - №3. – С. 100-110.
200. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.11 «Психология личности» / Вадим Артурович Петровский. - М.,1993. – 76 с.
201. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; [пер с франц. и англ.], [Сост. – комм. ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия: «Психология: Классические труды»).
202. Підласа І. А. Життєвий шлях особистості в теорії психології / І. А. Підласа // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - № 3. – С.13-17.
203. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20-33.

204. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие [для студ. высш. пед. заведений] / К. Н. Поливанова . – М. : Издат. центр, 2000. – 184 с.
205. Поливанова К. Н. Становление возрастной психологии в психологическом институте / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 2004. - № 2. – С. 63-73.
206. Пономарев Я. А. Психология творчества: [Изб. психол. тр.] / Я. А. Пономарев. – Воронеж МОДЭК, 1999. – 475 с.
207. Пономаренко Л. И. Тренинг развития рефлексивности у подростков / Л. И. Пономаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 8-18.
208. Попелюшко Р. П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студенської молоді / Р. П. Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 55-65.
209. Просандєєва Л. Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації.: дис. ... доктора психол. наук.: спец. 19.00.07. / Л. Є. Просандєєва. – К., 2012. – 468 с.
210. Просандєєва Л. Є. Концептуальні засади теорії самоцінності // Актуальні проблеми психології : Зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. 7. – Вип. 13. – К., 2007. – С. 282-288.
211. Протасова Н. И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. И. Протасова. – М. 1999. – 24 с.
212. Пряжников Н. С. Перспективы рассмотрения проблемы актуализации профессионального самоопределения [Электронный ресурс]: – Режим доступа до публікації.: <http://www.fpo.ru/trud/profsamoopred.html>

213. Психология подростка: Хрестоматия / [упорядкув. : Ю. И. Фролов]. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 526 с.
214. Психология подростка. Полное руководство / [Под общей редакцией А. А. Реана]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504, [8] с., с ил.
215. Психология. Словарь / [Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярощевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
216. Психологічні тренінги в школі / [упоряд., Т. Шаповал]. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
217. Психологія особистості: словник-довідник / [за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
218. Психологические тесты для профессионалов: [авт. / сост. Н. Ф. Гребень]. – Минск: Соврем. шк., 2007. – 496 с.
219. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб. : Издательство «Речь», 2007. – 224 с.
220. Райгородский Д. Я. Психологическая диагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский – Самара : Издательский дом « БАХРАМ. – М», 2002. – 672 с.
221. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – [12-е изд.]. – СПб. : Питер, 2010. – 816с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
222. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Евروزнак, 2001. – 656с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
223. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И. И. Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. - 141с.

224. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; [пер. с нем.]. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
225. Рибалко В. В. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості / В. В. Рибалко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 3. – С. 1-5.
226. Рыбачеко В. Ф. Экзистенциальное понимание свободной индивидуальности / В. Ф. Рыбачеко. // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : Матеріали ІІІ Костюківських читань (20-22 грудня 1994 р.) : [В 2-х томах]. – Т 1. - К., 1994. – С.79-85.
227. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : Рефл-бук, Киев : Ваклер, 1997. – 320 с. (Актуальная психология).
228. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха [2-е стереотипне вид.]. – К. : Либідь, 2003. – 992с.
229. Роменець В. А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психології / В. А. Роменець Психологія суб'єктної активності особистості. – К. : Ін-т. психології АПН України. – К., 1993. – С. 81-82.
230. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
231. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб.пособие / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.: ил. – («Мастера психологии»).
232. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. - 424 с.
233. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.



234. Сайко Э. В. Творческая определяющая человека в его человеческом осуществлении / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2010. - № 2. – С. 3-11.
235. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2006. – 656 с.
236. Селезнева Е. В. Жизненные отношения личности как мера ее субъектности / Е. В. Селезнева // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 260-270.
237. Селезнева Е. В. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни / Е. В. Селезнева, А. С. Мельничук // Мир психологии. – 2009. - № 4 (40) – С. 215-223.
238. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В. В. Селиванов: Психология индивидуального и группового субъекта / [Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 400 с. - С. 310-328, С. 322-327.
239. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : Монография. / В. В. Сериков. – М. : 1998. – 289 с.
240. Серегина И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога : автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. А. Серегина. – М., 1999. – 24 с.
241. Семенов Д. И. Субъектный опыт ученика: его содержание и технология использования при организации личностно-ориентированного образования / Д. И. Семенов // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - №8. - С. 40-45.
242. Скальська Л. О. Ціннісні орієнтації особистості / Л. О. Скальська // Актуальні проблеми психології : Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Том X. Випуск 4/ [За ред. академіка С. Д. Максименка]. – К. : Главник, 2008.- 392с. - С. 207-212.

243. Скутина Т. В. Развитие ресурсов субъектной, управляющей позиции подростка в общении через пробы режессирования / Т. В. Скутина // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 6. – С. 16-22.
244. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Сластенин // Психология труда и личности учителя. – Л., 1976. – Вып. 1. – С. 30-46.
245. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105.
246. Слободчиков В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. - № 2. - С. 42-53.
247. Слободчиков В. И. Интегральная переодизация психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. - № 5. – С. 38-50.
248. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
249. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. - М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
250. Справочник практического психолога / Психодиагностика [под общ. редакц. С. Т. Посоховой]. – М. : Изд. АСТ; СПб Сова. – 2005. – 671 с., [1].: ил.
251. Ставицька С. О. Теоретичний аналіз проблеми становлення і розвитку індивідуально-особистісних характеристик в юнацькому віці / С. О. Ставицька // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України: в 4-х т. / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 4. – 2005. – 400 с. – С. 88-95.

252. Ставицька С. О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій сучасного юнацтва / С. О. Ставицька // Актуальні проблеми психології : Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Том Х., Випуск 4 / [ За редакцією академіка С. Д. Максименка]. – К. : Главник, 2008. – 392 с. - С. 236-242.
253. Ставицька С. О. Соціально-психологічні проблеми становлення та розвитку особистості в юнацькому віці / С. О. Ставицька // Людина і політика : Український соціально-гуманітарний науковий журнал. – 2008. – № 2 (37). – 96с. – С. 77-89.
254. Ставицька С. О. Визначення життєвих цінностей в юнацькому віці / С. О. Ставицька // Науковий Часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12 Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I. - 426 с. – С. 366-374.
255. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці : Монографія / С. О. Ставицька. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 727 с.
256. Ставицька С. О. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у процесі розвитку самосвідомості / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Психологічні науки : Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - № 37 (61). – 356 с. – С. 14-20.
257. Ставицька С. О. Соціально-психологічні особливості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоствавлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці / С. О. Ставицька // Проблеми сучасної психології, 2014. - Випуск 23. – С.595- 607.
258. Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Стахнева Людмила Александровна. - Иркутск, 2005. – 316 с.

259. Степанский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопросы психологии. - 1991. - №5. - С.98-103.
260. Столин В. В. Самосознание личности : Монография / В. В. Столин. – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
261. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону, «Феникс», 2000. – 672 с.
262. Суходольський Г. В. Понятійна система психологічної теорії діяльності / Г. В. Суходольський // Психологічний журнал – 1981. - Т. 2. - № 3.- С. 12-24.
263. Татенко В. Канонічна психологія Володимира Роменця: вчинок, історія, особистість / Татенко В., Титаренко Т. // Психологія і суспільство. - 2011. – № 2 (44) – С. 22-38.
264. Татенко В. А. Суб'єкт психічної активності: пошук нової парадигми / В. А. Татенко // Психологічний журнал. – 1995. – Т. 16. - № 3. – С. 23-34.
265. Татенко В. А. Психологія в суб'єктному вимірюванні : Монографія / В. А. Татенко. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
266. Тимошенко О. А. Формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. А. Тимошенко. – К., 2010. – 21 с.
267. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь», 2003. — 376 с.
268. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. - № 4. – С.83-96.

269. Титаренко Т. М. Пошук шляху: майбутнє у мріях, цілях, домаганнях, завданнях // Як побудувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. монографія] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
270. Титов В. М. Бісуб'єктна взаємодія в механізмах розвитку особистості / В. М. Титов // Психологія суб'єктної активності особистості / АПН України Ін-т психології. – К., 1993. – С. 97-98.
271. Третяк Т. М. Методичні рекомендації щодо освоєння культурного середовища міста та культурного саморозвитку особистості / Т. М. Третяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. - № 3. – С. 54-57.
272. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (Опыт феноменологического исследования) / А. Ш. Тхостов // Вестник Московского Университета. – 1994. - № 2. – С. 3-13. – (Сер. 14, Психология).
273. Узнадзе Д. М. Психологические исследования / Д. М. Узнадзе. - М. : Наука, 1966 - 460с.
274. Ульянич І. В. Розвиток рефлексивної компетентності вчителів-початківців (Програма семінару-тренінгу) / І. В. Ульянич // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 8. – С. 35-39, № 9. – С. 14-28, № 10. – С. 11-19.
275. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн // Избранные труды. – М. : МПСИ ; Флинта, 1999. – 672 с.
276. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В В., Мануйлов Г. М. – 2-е изд. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с. - С. 421.

277. Философская энциклопедия / [гл. ред. Ф. В. Константинов]. – Т. 4 – М. : Изд-во Советская энциклопедия. – 1967. – 592 с. – (Серия энциклопедические словари и справочники).
278. Философский словарь / [под ред. М. М. Розенталя П. Ф. Юдина].- [2-е изд., испр. и доп.], - М. : Политиздат, 1968. – 432 с. - С.172.
279. Фопель Клаус В. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения / Клаус В. Фопель. – М. : Генезис, 2011. – 240 с.
280. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Пашука, Е. В. Эйдмана]. - М. : Прогресс, 1990. - 368 с. – (Б-ка зарубежной психологии).
281. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
282. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Прогресс, 1993. - 144 с.
283. Фромм Э. Душа человека / Э Фромм – М. : Республика, 1992. - 430с.
284. Фурман А. В Типологічний підхід у системі професійного методологування / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2 – С. 78–92.
285. Фурман В. О. Психодинаміка особистісної рефлексії : від першопричин до механізмів здійснення / В. О. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. - № 1. – С. 112-119.
286. Хайдеггер М. Цолликонеровские семинары / М. Хайдеггер; [пер. О. В. Никифорова] // Логос (3). - М., 1992. – № 3. – С. 82-97.
287. Хилл Дж. Расстройства поведения детского и подросткового возраста [Электронный ресурс] / Дж. Хилл, Б. Моэн. – К. : Сфера, 2005. – 540 с. – режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1258946/>
288. Холл З. Последствия сексуально и психологически травматического детства / З. Холл // Психологический журнал. – 1992. - Т.13. - № 5. – С. 120-129.

289. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / О. В. Хухлаева. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
290. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер.- 3-е изд. - СПб. : Питер, 2011. – 607 с.
291. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров – М. : Интерпракс, 1995 – 286 с.
292. Цукерман Г. А. Поисковая активность в учебной деятельности / Г. А. Цукерман, Ю. И. Суховерша // Вопросы психологии. – 2007. - №5. – С. 25-38.
293. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов : Пособие для учителей / Г. А. Цукерман. - М.–Рига, ПЦ «Эксперимент», 1995 – 239 с.
294. Чернобривкіна В. А. Особистісна свобода людини як предмет психологічного дослідження / В. А. Чернобривкіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - № 2. – С.8-19.
295. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 121-127.
296. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1997. – 248 с.
297. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – №5. – С. 3-12.
298. Шадриков В. Д. Духовные способности / В. Д. Шадриков . – М. : Магистр, 1996. – 104 с.
299. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. - Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

300. Шастко І. М. Тренінг підвищення рівня впевненості у дівчат юнацького віку / І. М. Шастко // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. - № 5. – С. 65-68.
301. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152с.
302. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с. - С. 475-479.
303. Штепа О. С. Тренінг «Атуалізація особистісної зрілості» / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 2. – С. 42-46; № 3. – С. 48-62; № 4. – С. 22-36.
304. Шустова І. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества [Электронный ресурс] : автореферат дис на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 «История педагогики и образования» / И. Ю. Шустова. – М., 2009. – 50 с. - Режим доступа до автореф. : <http://www.dissercat.com/content/faktor-detsko-vzrosloi-obshchnosti-v-vozpitanii-i-razvitii-subektnosti-yunoshestva>.
305. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. - М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
306. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – Тюмень, 2004. – 168 с.
307. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг ; [пер. Е. Рузера]. – М : Алфавит, 1992. - 104с.
308. Ядов В. А. Социальная психология личности // Социология и современность. - 2003. - Т. 1. - № 2. - С. 75-120.
309. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. монографія / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.], [за наук. ред. Т. М. Титаренко]; Національна академія педагогічних наук



- України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
310. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированого обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995.- № 2. – С. 31-41.
311. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Ямницький. – К., 2005. – 40 с.
312. Ansbacher B. L. Alfred Adler and humanistic psychology // J. of Humanistic Psvchol. 1971. – V. II. P. 53-63.
313. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / Albert Bandura // Psychological review, 1977. - Vol / 84 (2)/ - P. 191-215.
314. Fromme E / Psychoanalysis and Zen Budalism. – Zen Budalism and Psychoanalysis. – W.Y. – 1960. – P. 87-88.
315. Hoffman. J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents / J. A. Hoffman // Journal of Counseling Psychology/ - 1984. – Vol. 31. - № 2. – P. 170-178.
316. Markus H. The dynamic self-concept: A social psychological perspective / H. Markus, E. Wurf // Annual Review of Psysiology. – 1987. – Vol. 38. - P. 299-337.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

### ТЕСТ 20-ТИ ВИСЛОВЛЮВАНЬ (МОДИФІКОВАНИЙ НА ОСНОВІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕМПІРИЧНИХ УСТАНОВОК ОСОБИСТОСТІ М. КУНА, Т. МАКПАРЛЕНДА).

**Мета:** вивчення рівня рефлексивності підлітків (юнаків).

**Хід виконання:** Досліджуваним роздаються аркуші з інструкцією: «Напишіть на кожній (по можливості) пронумерованій лінійці відповідь на прості запитання «Хто Я? Який Я?» Відповідайте так, наче ви спілкуєтесь з самим собою, а не з кимось іншим. Розміщуйте відповіді в тій послідовності, в якій вони приходять Вам на думку. Час роботи 12 хвилин».

#### Робочий аркуш має такий вигляд:

П.І.П. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Школа (Навчал. Заклад) \_\_\_\_\_ Клас (Група) \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

.....

19. \_\_\_\_\_

20. \_\_\_\_\_

#### Обробка та аналіз одержаних даних

Загальна кількість відповідей у різних респондентів варіює від 1 до 20-ти. Чим вища здатність людини до рефлексії, тим їх більше. За нашими даними середня кількість відповідей юнаків становить від 1 до 27. Аналізуючи їх ми визначили такі рівні рефлексивності юнаків:

Низький рівень рефлексивності: від 0 до 5 віповідей

Середній рівень рефлексивності: від 6 до 19 віповідей

Високий рівень рефлексивності: від 20 і більше віповідей.

## **МЕТОДИКА ОСОБИСТІСНОГО ДИФЕРЕНЦІАЛУ АДАПТОВАНА В НДІ ІМЕНІ В. М. БЕХТЕРЕВА**

Методика особистісного диференціалу (ОД) розроблена на базі сучасної російської мови і відбиває сформовані в нашій культурі уявлення про структуру особистості. Метою її розробки було створення компактного і валідного інструмента вивчення певних властивостей особистості, її самосвідомості, міжособистісних відносин, який міг би бути застосований в клініко-психологічній та психодіагностичній роботі, а також у соціально-психологічній практиці.

### **Процедура відбору шкал ОД**

ОД сформований шляхом репрезентативної вибірки слів сучасної російської мови, що описують риси особистості, з подальшим вивченням внутрішньої факторної структури своєрідною «моделі особистості», яка існує в культурі і розвивається у кожної людини в результаті засвоєння соціального і мовного досвіду. З тлумачного словника російської мови Ожегова були відібрані 120 слів, що позначають риси особистості. Із цього вихідного набору відібрані риси, які найбільшою мірою характеризують полюси 3-х класичних факторів семантичного диференціала:

1. Оцінки
2. Сили
3. Активності.

Випадковим чином вихідний набір рис був розбитий на 6 списків по 20 рис.

Застосовувалося три паралельних методи класифікації рис всередині кожного з цих списків.

1. Оцінка випробуваними (за 100-бальною шкалою) вірогідності того, що людина, що володіє властивостями особистості А, володіє і властивостями особистості В. В результаті усереднення ймовірностей індивідуальних оцінок отримано узагальнені показники уявлень про пов'язаності рис особистості, що

складають так звану імпліцитну структуру особистості, властиву для всієї вибірки в цілому.

2. Кореляції між самооцінками за рисами особистості. Випробовувани заповнювали 6 бланків самооцінок, кожен з яких був складений з 20 рис особистості і вимагав оцінити їх наявність у випробуваного за 5-бальною шкалою.

3. 120 рис особистості оцінювалися по 3 шкалами (7-бальних), що представляють фактори семантичного диференціалу, оцінки усереднювалися.

У ОД відібрано 21 особистісна риса. У кількох випадках вихідний список не містив одного з членів необхідної антонімічної пари і був доповнений. Шкали ОД заповнювалися піддослідними з інструкцією оцінити самих себе за відібраними рисами особистості.

### БЛАНК ОД І КЛЮЧ

|                               |   |                      |               |   |               |
|-------------------------------|---|----------------------|---------------|---|---------------|
| Фамилия И. О. _____ пол _____ |   |                      |               |   |               |
| возраст _____                 |   |                      |               |   |               |
| О                             | + | 1. Привабливий       | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Непривабливий |
| С                             | - | 2. Слабкий           | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Сильний       |
| А                             | + | 3. Балакучий         | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Мовчазний     |
| О                             | - | 4. Безвідповідальний | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Сумлінний     |
| С                             | + | 5. Упертий           | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Поступливий   |
| А                             | - | 6. Замкнутий         | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Відкритий     |
| О                             | + | 7. Добрий            | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Егоїстичний   |
| С                             | - | 8. Залежний          | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Незалежний    |
| А                             | + | 9. Діяльний          | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Пасивний      |
| О                             | - | 10. Черствий         | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Чуйний        |
| С                             | + | 11. Рішучий          | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Нерішучий     |
| А                             | - | 12. Млявий           | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Енергійний    |

|   |   |                   |               |   |                 |
|---|---|-------------------|---------------|---|-----------------|
| О | + | 13. Справедливий  | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Несправедливий  |
| С | - | 14. Розслаблений  | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Напружений      |
| А | + | 15. Метушливий    | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Спокійний       |
| О | - | 16. Ворожий       | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Доброзичливий   |
| С | + | 17. Впевнений     | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Невпевнений     |
| А | - | 18. Відлюдний     | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Комунікабельний |
| О | + | 19. Честний       | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Нещирий         |
| С | - | 20. Несамостійний | 3 2 1 0 1 2 3 | + | Самостійний     |
| А | + | 21. Дратівливий   | 3 2 1 0 1 2 3 | - | Незворушний     |

### Інтерпретація факторів ОД

При застосуванні ОД для дослідження самооцінок значення фактора Оцінки (О) результати свідчать про рівень самоповаги. Високі значення цього фактору говорять про те, що випробуваний приймає себе як особистість, схильний усвідомлювати себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик, задоволений собою.

Низькі значення фактора (О) вказують на критичне ставлення людини до самої себе, її незадоволеність власною поведінкою, рівнем досягнень, особливостями особистості, на недостатній рівень прийняття самого себе. Особливо низькі значення цього чинника в самооцінках свідчать про можливі невротичні або інші проблеми, пов'язаних з відчуттям малої цінності своєї особистості.

При використанні ОД для вимірювання взаємних оцінок фактор (О) інтерпретується як свідчення рівня привабливості, симпатії, яким володіє одна людина в сприйнятті іншої. При цьому позитивні (+) значення цього чинника відповідають перевазі, що надається об'єкту оцінки, негативні (-) - його відкиданні.

Фактор Сили (С) в самооцінці свідчить про розвиток вольових сторін особистості, як вони усвідомлюються самим піддослідним. Його високі

значення говорять про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у важких ситуаціях. Низькі значення свідчать про недостатній самоконтроль, не здатність триматися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок. Особливо низькі оцінки свідчать і вказують на астенизацію і тривожність. У взаємних оцінках фактор (С) виявляє відносини домінування-підпорядкування, як вони сприймаються суб'єктом оцінки.

Фактор Активності (А) в самооцінках інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Позитивні (+) значення вказують на високу активність, товариськість, імпульсивність; негативні (-) - на інтравертованість, визначену пасивність, спокійні емоційні реакції. У взаємних оцінках відображається сприйняття людьми особистісних особливостей один одного.

При інтерпретації даних, отриманих за допомогою ОД, завжди слід пам'ятати про те, що в них відбиваються суб'єктивні, емоційно-сміслові уявлення людини про саму себе та інших людей, її відносини, які можуть лише частково відповідати реальному стану справ, але часто самі по собі мають першочергове значення.

### **Використання методу ОД**

ОД може бути використаний у всіх тих випадках, коли необхідно отримати інформацію про суб'єктивні аспекти відносин випробуваного до себе і до інших людей. У цьому відношенні ОД зіставимо з двома категоріями психодіагностичних методів - з особистісними опитувальниками і соціметричними шкалами. Від особистісних опитувальників він відрізняється стислістю і прямою, направленістю на дані самосвідомості. Деякі традиційні, одержувані за допомогою опитувальників характеристики особистості, можуть бути отримані і за допомогою ОД. Рівень самоповаги, домінантності-тривожності і екстраверсії-інтроверсії є досить важливим показником в таких клінічних завданнях, як діагностика неврозів, пограничних станів, диференціальна діагностика, дослідження динаміки стану в процесі

реабілітації, контроль ефективності психотерапії і т. д. Стислість методу дозволяє використовувати його не тільки самостійно, але і в комплексі з іншими діагностичними процедурами.

Від соціометрических методів ОД відрізняється багатомірністю характеристик відносин і більшою їх узагальненістю. Як метод отримання взаємних оцінок ОД можна рекомендувати до застосування в двох областях: у груповій та сімейній психотерапії. У груповій психотерапії ОД може бути використаний для дослідження таких сторін особистості і групового процесу в цілому, як підвищення рівня прийняття членами групи один одного, зближення реальних і очікуваних оцінок, зменшення залежності від психотерапевта і т. д. В сімейній психотерапії може виявитися корисною та можливість зіставлення різних точок зору на членів сім'ї (наприклад, дитини), між собою, яку представляє ОД, а також можливість диференційованої оцінки емоційної привабливості, статусу домінування-підпорядкування та рівня активності членів сім'ї (наприклад, подружжя). Корисним може виявитися варіювання предметів оцінки (наприклад, «яким має бути батько», «ідеальна дружина», «моя дружина думає, що я ...») з подальшим обчисленням відстані між ідеальним і реальним, очікуваним і реальним і т. д. ОД може допомогти у визначенні дійсної природи невдоволення подружніми взаєминами (недостатня емоційна привабливість, уникнення відповідальності і т. д.), усвідомити роль дитини у сімейному конфлікті.

## **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТАВЛЕННЯ**

**С. Р. ПАНТЕЛЄВА**

Методика призначена для виявлення структури самоствавлення особистості, а також вираженості окремих компонентів самоствавлення: закритості, самовпевненості, самокурівництва, відображеного самоствавлення, самоцінності, самоприв'язанності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

Самоставлення розуміється в контексті уявлень особистості про сенс «Я» як вираження сенсу «Я», як узагальнене почуття на адресу власного «Я». В основу розуміння самоставлення покладена концепція самосвідомості В. В. Столина, який виділяв три виміри самоставлення: симпатію, повагу, близькість. Методика допускає індивідуальне та групове застосування без обмеження часу. У разі групового обстеження кількість учасників не повинно перевищувати 15 осіб. Тривалість виконання завдання - 30 - 40 хвилин.

**Інструкція** Вам запропоновано перелік суджень, які характеризують ставлення людини до себе, до своїх вчинків і дій. Уважно прочитайте кожне судження. Якщо Ви згодні зі змістом судження, то в бланку для відповідей, поруч з порядковим номером судження поставте "+", якщо не згодні, то "-". Працюйте швидко і уважно, не пропускайте жодного судження. Можливо, що деякі судження здадуться Вам надмірно особистими, що зачіпають інтимні сторони Вашої особистості. Постарайтеся визначити їх відповідність собі якомога правдивіше. Ваші відповіді нікому не будуть демонструватися.

#### **Опитувальник**

1. Мої слова досить рідко розходяться зі справами.
2. Випадковій людині я, швидше за все, здамся людиною приємною.
3. До чужих проблем я завжди ставлюся з тим же розумінням, що і до своїх.
4. У мене нерідко виникає відчуття, що те, про що я з собою подумки розмовляю, мені неприємно.
5. Думаю, що всі мої знайомі ставляться до мене з симпатією.
6. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті, це не противитися власній долі.
7. У мене достатньо здібностей і енергії втілити в життя задумане.
8. Якби я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.



9. Я не здатний завдавати душевний біль найулюбленішим і рідним мені людям.
10. Я вважаю, що не гріх іноді пожаліти самого себе.
11. Зробивши якийсь промах, я часто не можу зрозуміти, як же мені могло прийти в голову, що із задуманого могло вийти щось добре.
12. Найчастіше я схвалюю свої плани і вчинки.
13. У моєї особистості є, напевно, щось таке, що здатне викликати у інших гостру неприязнь.
14. Коли я намагаюся оцінити себе, насамперед я бачу свої недоліки.
15. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
16. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.
17. Мій внутрішній голос рідко підказує мені те, з чим би я, зрештою, не погодився.
18. Багато моїх знайомих не приймають мене так вже всерйоз.
19. Бувало, і не раз, що я сам гостро ненавидів себе.
20. Мені дуже заважає нестача енергії, волі і цілеспрямованості.
21. У моєму житті виникали такі обставини, коли я йшов на угоду з власною совістю.
22. Іноді я сам себе погано розумію.
23. Часом мені буває боляче спілкуватися з самим собою.
24. Думаю, що без зусиль зміг би знайти спільну мову з будь-яким розумним і знаючим людиною.
25. Якщо я і ставлюся до кого-небудь з докором, то передусім до самого себе.
26. Іноді я сумніваюся, чи можна любити мене по-справжньому.
27. Нерідко мої суперечки з самим собою обриваються думкою, що все одно вийде не так, як я вирішив.
28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
29. Навряд чи знайдуться люди, яким я не до душі.

30. Часто я не без глузування жартують над собою.
31. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би досить нудний партнер по спілкуванню.
32. Мені видається, що я достатньо склався як особистість, і тому не витрачаю багато сил на те, щоб у чомусь стати іншим.
33. В цілому мене влаштовує те, яким я є.
34. На жаль, занадто багато не поділяють моїх поглядів на життя.
35. Я цілком можу сказати, що поважаю сам себе.
36. Я думаю, що маю розумного і надійного порадника в собі самому.
37. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
38. Я часто, але досить безуспішно намагаюся в собі щось змінити.
39. Я думаю, що моя особистість набагато цікавіше і багатше, ніж це може здатися на перший погляд.
40. Мої чесноти цілком переважають мої недоліки.
41. Я рідко залишаюся незрозумілим в найважливішому для мене.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.
44. Якщо я сперечаюся з собою, то завжди впевнений, що знайду єдино правильне рішення.
45. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я кажу: «Так тобі».
46. Я не вважаю, що достатньо духовно цікавий для того, щоб бути привабливим для багатьох людей.
47. У мене нерідко виникає сумнів: а чи такий я насправді, яким себе уявляю?
48. Я не здатний на зраду навіть у думках.
49. Найчастіше я думаю про себе з дружньою іронією.
50. Мені здається, що мало хто може подумати про мене погано.

51. Упевнений, що на мене можна покластися в найвідповідальніших справах.
52. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.
53. Я ніколи не видаю вподобані мені чужі думки за свої.
54. Яким би я не здавався оточуючим, я то знаю, що в глибині душі я краще, ніж більшість інших.
55. Я хотів би залишатися таким, який я є.
56. Я завжди радий критики на свою адресу, якщо вона обґрунтована і справедлива.
57. Мені здається, що якби таких людей, як я, було більше, то життя змінилося б на краще.
58. Моя думка має достатню вагу в очах оточуючих.
59. Щось заважає мені зрозуміти себе по-справжньому.
60. У мені є чимало такого, що навряд чи викликає симпатію.
61. У складних обставинах я зазвичай не чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою.
62. Іноді я намагаюся видати себе не за того, хто я є.
63. Бути поблажливим до власних слабкостей - цілком природно.
64. Я переконався, що глибоке проникнення в себе - малоприємне і досить ризиковане заняття.
65. Я ніколи не дратуюся і не злюся без особливих на те причин.
66. У мене бувають такі моменти, коли я розумів, що мене є за що зневажати.
67. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.
68. Саме багатство і глибина мого внутрішнього світу і визначають мою цінність як особистості.
69. Довгі суперечки з собою найчастіше залишають гіркий осад у моїй душі, ніж приносять полегшення.

70. Думаю, що спілкування зі мною доставляє людям щире задоволення.
71. Якщо говорити відверто, іноді я буваю дуже неприємний.
72. Можна сказати, що я собі подобаюся.
73. Я людина надійна.
74. Здійснення моїх бажань мало залежить від везіння.
75. Моє внутрішнє «Я» завжди мені цікаво.
76. Мені дуже просто переконати себе не засмучуватися через дрібниці.
77. Близьким людям властиво мене недооцінювати.
78. У мене в житті нерідко бувають хвилини, коли я сам собі огидний.
79. Мені здається, що я все-таки не вмю злитися на себе по-справжньому.
80. Я переконався, що в серйозних справах на мене краще не розраховувати.
81. Часом мені здається, що я якийсь дивний.
82. Я не схильний пасувати перед труднощами.
83. Моє власне «Я» не представляється мені чимось гідним глибокої уваги.
84. Мені здається, що, глибоко обдумуючи свої внутрішні проблеми, я навчився набагато краще себе розуміти.
85. Сумніваюся, що викликаю симпатію в більшості оточуючих.
86. Мені траплялося робити такі вчинки, яким навряд чи можна знайти виправдання.
87. Десь у глибині душі я вважаю себе слабаком.
88. Якщо я щиро і звинувачую себе в чомусь, то, як правило, викривального запалу вистачає ненадовго.
89. Мій характер, яким би він не був, цілком мене влаштовує.
90. Я цілком уявляю собі, що мене чекає попереду.

91. Іноді мені буває важко знайти спільну мову зі своїм внутрішнім «Я».
92. Мої думки про себе здебільшого зводяться до звинувачень на власну адресу.
93. Я не хотів би сильно змінюватися навіть в кращу сторону, тому що кожна зміна - це втрата якоїсь дорогої частинки самого себе.
94. У результаті моїх дій занадто часто виходить зовсім не те, на що я розраховував.
95. Навряд чи в мені є щось, чого б я не знав.
96. Мені ще багато чого не вистачає, щоб з упевненістю сказати собі: «Так, я цілком дозрів як особистість».
97. У мені цілком мирно уживаються як мої переваги, так і мої недоліки.
98. Іноді я надаю «безкорисливу» допомога людям тільки для того, щоб краще виглядати у власних очах.
99. Мені дуже часто і безуспішно доводиться виправдовуватися перед самим собою.
100. Ті, хто мене не любить, просто не знають, яка я людина.
101. Переконати себе в чомусь не складає для мене великої праці.
102. Я не відчуваю нестачі в близьких і розуміють мене людях.
103. Мені здається, що мало хто поважає мене по-справжньому.
104. Якщо не розмінюватися на дрібниці, то в цілому мене немає в чому дорікнути.
105. Я сам створив себе таким, який я є.
106. Думка інших про мене цілком збігається з моїм власним.
107. Мені б дуже хотілося багато в чому себе переробити.
108. До мене ставляться так, як я того заслуговую.
109. Думаю, що моя доля складеться все одно не так, як би мені хотілося тепер.

110. Упевнений, що в житті я на своєму місці.

Бланк для відповідей

Прізвище, ім'я, по батькові (або символ) \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Інші відомості \_\_\_\_\_

Дата обстеження \_\_\_\_\_

| <b>Судження</b> |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1               | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  |
| 11              | 12  | 13  | 14  | 15  | 16  | 17  | 18  | 19  | 20  |
| 21              | 22  | 23  | 24  | 25  | 26  | 27  | 28  | 29  | 30  |
| 31              | 32  | 33  | 34  | 35  | 36  | 37  | 38  | 39  | 40  |
| 41              | 42  | 43  | 44  | 45  | 46  | 47  | 48  | 49  | 50  |
| 51              | 52  | 53  | 54  | 55  | 56  | 57  | 58  | 59  | 60  |
| 61              | 62  | 63  | 64  | 65  | 66  | 67  | 68  | 69  | 70  |
| 71              | 72  | 73  | 74  | 75  | 76  | 77  | 78  | 79  | 80  |
| 81              | 82  | 83  | 84  | 85  | 86  | 87  | 88  | 89  | 90  |
| 91              | 92  | 93  | 94  | 95  | 96  | 97  | 98  | 99  | 100 |
| 101             | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 | 110 |

### **Обробка результатів та інтерпретація**

При обробці використовується спеціальний «ключ», за допомогою якого отримують так звані «сирі» бали. Збіг відповіді обстежуваного з «ключем» оцінюється в 1 бал. Спочатку підраховуються збігу відповідей за ознакою «згоден», потім - за ознакою «не згоден». Отримані результати сумуються.

Потім сума «сирих» балів по кожній із шкал за допомогою спеціальної таблиці переводиться в стени. Стени служать підставою для інтерпретації.

### Ключ

| Шкали                         | Згоден                                      | Не згоден      |
|-------------------------------|---|----------------|
| 1. Замкнутість                | 1,3,9,48,53,56,65                           | 21,62,86,98    |
| 2. Самовпевненість            | 7,24,30,35,36,51,52,58,61,73,82             | 20,80,103      |
| 3. Самокерівництво            | 43,44,45,74,76,84,90,105,106,108,110        | 109            |
| 4. Відображене самоствавлення | 2,5,29,41,42,50,102                         | 13,18,34,85    |
| 5. Самоцінність               | 8,16,39,54,57,68,70,75,100                  | 15,26,31,46,83 |
| 6. Самоприйняття              | 10,12,17,28,40,49,63,72,77,79,88,97         | -              |
| 7. Самоприв'язаність          | 6,32,33,55,89,93,95,101,104                 | 96,107         |
| 8. Внутрішня конфліктність    | 4,11,22,23,27,38,47,59,64,67,69,81,91,94,99 | -              |
| 9. Самозвинувачення           | 14,19,25,37,60,66,71,78,87,92               | -              |

### Таблиця переведення «сирих» балів в стени

| Шкали                         | Стени |   |     |     |     |     |       |      |    |    |
|-------------------------------|-------|---|-----|-----|-----|-----|-------|------|----|----|
|                               | 0     | 0 | 1   | 2-3 | 4-5 | 6-7 | 8     | 9    | 10 | 11 |
| 1. Замкнутість                | 0     | 0 | 1   | 2-3 | 4-5 | 6-7 | 8     | 9    | 10 | 11 |
| 2. Самовпевненість            | 0-1   | 2 | 3-4 | 5-6 | 7-8 | 9   | 10-11 | 12   | 13 | 14 |
| 3. Самокерівництво            | 0-1   | 2 | 3   | 4-5 | 6   | 7   | 8     | 9-10 | 11 | 12 |
| 4. Відображене самоствавлення | 0     | 1 | 2   | 3-4 | 5   | 6-7 | 8     | 9    | 10 | 11 |

|                            |     |   |     |     |     |      |       |    |    |       |
|----------------------------|-----|---|-----|-----|-----|------|-------|----|----|-------|
| 5. Самоцінність            | 0-1 | 2 | 3   | 4-5 | 6-7 | 8    | 9-10  | 11 | 12 | 13-14 |
| 6. Самоприйняття           | 0-1 | 2 | 3-4 | 5   | 6-7 | 8    | 9     | 10 | 11 | 12    |
| 7. Самоприв'язаність       | 0   | 1 | 2   | 3   | 4-5 | 6    | 7-8   | 9  | 10 | 11    |
| 8. Внутрішня конфліктність | 0   | 1 | 2   | 3-4 | 5-7 | 8-10 | 11-12 | 13 | 14 | 15    |
| 9. Самозвинувачення        | 0   | 1 | 2   | 3-4 | 5   | 6-7  | 8     | 9  | 10 | 10    |

Для перекладу «сирого» бали в стандартне значення (стен) необхідно знайти в першому стовпці потрібну шкалу і рухатися по рядку до перетину зі стовпцем, в якому знаходиться індивідуальний «сирій» бал або інтервал індивідуальних «сирих» балів. У верхньому рядку знайденого стовпця вказаний відповідний стен. Наприклад, якщо «сирій» бал за шкалою «Самоприйняття» дорівнює 7, то в рядку 6 знаходимо інтервал 6 - 7. У верхньому рядку даного стовпця вказано значення стена - 5.

Самоставлення розглядається як уявлення особистості про сенс власного «Я». Самоставлення значною мірою визначається переживанням власної цінності, зреалізованій в досить широкому діапазоні почуттів: від самоповаги до самоприниження.

Інтерпретація показників здійснюється залежно від їх вираженості. При цьому значення 1-3 стена умовно вважаються низькими, 4-7 - середніми, 8-19 - високими. Нище наводиться коротка інтерпретація кожної з шкал.

1. **Шкала «Закритість»** визначає переважання однієї з двох тенденцій: або конформності, вираженої мотивації соціального схвалення, або критичності, глибокого усвідомлення себе, внутрішньої чесності та відкритості.

Високі значення (8-10 стенів) відображають виражену захисну поведінку особистості, бажання відповідати загальноприйнятим нормам поведінки і взаємин з оточуючими людьми. Людина схильна уникати відкритих стосунків з



самим собою; причиною може бути або недостатність навичок рефлексії, поверхнєве бачення себе, або усвідомлене небажання розкривати себе, визнавати існування особистих проблем.

Середні значення (4-7 стенів) означають вибіркєве ставлення людини до себе; подолання деяких психологічних захистів при актуалізації інших, особливо в критичних ситуаціях.

Низькі значення (1-3 стенів) вказують на внутрішню чесність, на відкритість відносин людини з самим собою, на досить розвинену рефлексію та глибоке розуміння себе. Людина критична по відношенню до себе. У взаємовідносинах з людьми домінує орієнтація на власне бачення ситуації, що відбувається.

**2. Шкала «Самовпевненість»** виявляє самоповагу, ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової і надійної людини, яка знає, що їй є за що себе поважати.

Високі значення (8-10 стенів) характеризують виражену самовпевненість, відчуття сили власного «Я», високу сміливість у спілкуванні. Домінує мотив успіху. Людина вважає себе, задоволена собою, своїми починаннями й досягненнями, відчуває свою компетентність і здатність вирішувати багато життєвих питань. Перешкоди на шляху до досягнення мети сприймаються як переборні. Проблеми зачіпають неглибоко, переживаються недовго.

Середні значення (4-7 стенів) властиві тим, хто в звичних для себе ситуаціях зберігає працездатність, впевненість у собі, орієнтацію на успіх починань. При несподіваній появі труднощів впевненість у собі знижується, наростають тривога, неспокій.

Низькі значення (1-3 стенів) відображають неповагу до себе, пов'язану з невпевненістю в своїх можливостях, з сумнівом у своїх здібностях. Людина не довіряє своїм рішенням, часто сумнівається в здатності долати труднощі і перешкоди, досягати намічені цілі. Можливі уникнення контактів з людьми, глибоке занурення у власні проблеми, внутрішня напруженість.

**3. Шкала «Самокерівництво»** відображає уявлення особистості про основні джерела власної активності, результатів і досягнень, про джерело розвитку власної особистості, підкреслює домінування або власного «Я», або зовнішніх обставин.

Високі значення (8-10 стенів) характерні для тих, хто основним джерелом розвитку своєї особистості, регулятором досягнень і успіхів вважає себе. Людина переживає власне "Я" як внутрішній стрижень, який координує та спрямовує всю активність, організовує поведінку і відносини з людьми, що робить її здатною прогнозувати свої дії і наслідки виникаючих контактів з оточуючими. Вона відчуває себе здатною чинити опір зовнішнім впливам, опиратися долі і стихії подій. Людині властивий контроль над емоційними реакціями і переживаннями з приводу себе.

Середні значення (4-7 стенів) розкривають особливості ставлення до свого "Я" залежно від ступеня адаптованості в ситуації. У звичних для себе умовах існування, в яких всі можливі зміни знайомі і добре прогнозовані, людина може проявляти виражену здатність до особистого контролю. У нових для себе ситуаціях регуляційні можливості «Я» слабшають, посилюється схильність до підпорядкування середовищним впливам.

Низькі значення (1-3 стенів) описують віру суб'єкта в залежність свого "Я" зовнішнім обставинам і подіям. Механізми саморегуляції ослаблені. Вольовий контроль недостатній для подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до досягнення мети. Основним джерелом того, що відбувається з людиною визнаються зовнішні обставини. Причини, які полягають в собі, або заперечуються, або, що зустрічається досить часто, витісняються в підсвідомість. Переживання щодо власного «Я» супроводжуються внутрішньою напругою.

**4. Шкала «Відображене самоствавлення»** характеризує уявлення суб'єкта про здатність викликати в інших людей повагу, симпатію. При інтерпретації необхідно враховувати, що шкала не відображає справжнього

змісту взаємодії між людьми, це лише суб'єктивне сприйняття сформованих відносин.

Високі значення (8-10 стенів) відповідають людині, яка сприймає себе прийнятої оточуючими людьми. Вона відчуває, що її люблять інші, цінують за особистісні та духовні якості, за здійснювані вчинки і дії, за прихильність груповим нормам і правилам. Вона відчуває в собі товариськість, емоційну відкритість для взаємодії з оточуючими, легкість встановлення ділових та особистих контактів.

Середні значення (4-7 стенів) означають вибіркоче сприйняття людиною ставлення оточуючих до себе. З її точки зору, позитивне ставлення оточуючих поширюється лише на певні якості, на певні вчинки; інші особистісні прояви здатні викликати у них роздратування і неприйняття.

Низькі значення (1-3 стенів) вказують на те, що людина ставиться до себе як до нездатної викликати повагу в оточуючих та відчуває, що викликає в інших людей осуд. Схвалення, підтримка від інших не очікується.

**5. Шкала «Самоцінність»** передає відчуття цінності власної особистості і передбачувану цінність власного «Я» для інших.

Високі значення (8-10 стенів) належать людині, яка високо оцінює свій духовний потенціал, багатство свого внутрішнього світу, людина схильна сприймати себе як індивідуальність і високо цінувати власну неповторність. Впевненість у собі допомагає протистояти середовищним впливам, раціонально сприймати критику на свою адресу.

Середні значення (4-7 стенів) відображають вибіркоче ставлення до себе. Людина схильна високо оцінювати ряд своїх якостей, визнавати їх унікальність. Інші ж якості явно недооцінюються, тому зауваження оточуючих можуть викликати відчуття малоцінності, особистої неспроможності.

Низькі значення (1-3 стенів) говорять про глибокі сумнівах людини в унікальності своєї особистості, недооцінки свого духовного «Я». Невпевненість у собі послаблює опір середовищним впливам. Підвищена чутливість до

зауважень і критики оточуючих на свою адресу робить людину образливою і вразливою, схильною не довіряти своїй індивідуальності.

**6. Шкала «Самоприйняття»** дозволяє судити про вираженість почуття симпатії до себе, злагоди зі своїми внутрішніми спонуканнями, прийняття себе таким, який є, незважаючи на недоліки і слабкості.

Високі значення (8-10 стенів) характеризують схильність сприймати всі сторони свого «Я», приймати себе у всій повноті поведінкових проявів. Загальний фон сприйняття себе позитивний. Людина часто відчуває симпатію до себе, до всіх якостей своєї особистості. Свої недоліки вважає продовженням власних переваг. Невдачі, конфліктні ситуації не дають підстави для того, щоб вважати, себе поганою людиною.

Середні значення (4-7 стенів) відображають вибірковість ставлення до себе. Людина схильна приймати не всі свої переваги і критикувати не всі свої недоліки.

Низькі значення (1-3 стенів) вказують на загальний негативний фон сприйняття себе, на схильність сприймати себе надто критично. Симпатія до себе недостатньо виражена, виявляється епізодично. Негативна оцінка себе існує в різних формах: від опису себе в комічному світлі до самознищення.

**7. Шкала «Самопривязанність»** виявляє ступінь бажання змінюватися стосовно наявного стану.

Високі значення (8-10 стенів) відображають високу ригідність «Я – концепції», прагнення зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне - бачення та оцінку себе. Відчуття самодостатності і досягнення ідеалу заважає реалізації можливості саморозвитку та самовдосконалення. Перешкодою для саморозкриття може бути також високий рівень особистісної тривожності, схильність сприймати навколишній світ як загрозливий самооцінці.

Середні значення (4-7 стенів) вказують на вибірковість ставлення до своїх особистісних якостей, на прагнення до зміни лише деяких своїх якостей при збереженні інших.

Низькі значення (1-3 стенів) фіксують високу готовність до зміни "Я"-концепції, відкритість новому досвіду пізнання себе, пошуки відповідності реального і ідеального «Я». Бажання розвивати й удосконалювати власне "Я" яскраво виражено, джерелом чого може бути, незадоволеність собою. Легкість зміни уявлень про себе.

**8. Шкала «Внутрішня конфліктність»** визначає наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, вираженість тенденцій до самокопання і рефлексії.

Високі значення (8-10 стенів) відповідають людині, у якої переважає негативний фон ставлення до себе. Вона знаходиться в стані постійного контролю над своїм "Я", прагне до глибокої оцінки всього, що відбувається в її внутрішньому світі. Розвинена рефлексія переходить в самокопання, що приводить до знаходження засуджуваних в собі якостей і властивостей. Відрізняється високими вимогами до себе, що нерідко призводить до конфлікту між «Я» реальним і «Я» ідеальним, між рівнем домагань і фактичними досягненнями, до визнання своєї малоцінності. Справжнім джерелом своїх досягнень і невдач вважається перевага себе.

Середні значення (4-7 стенів) характерні для людини, у якої ставлення до себе, установка бачити себе залежить від ступеня адаптованості в ситуації. У звичних для себе умовах, особливості яких добре знайомі і прогнозовані, спостерігаються позитивний фон ставлення до себе, визнання своїх переваг і висока оцінка своїх досягнень. Несподівані труднощі, що виникають додаткові перешкоди можуть сприяти посиленню недооцінки власних успіхів.

Низькі значення (1-3 стенів) найбільш часто зустрічаються у тих, хто в цілому позитивно ставиться до себе, відчуває баланс між власними можливостями і вимогами навколишньої дійсності, між домаганнями і

досягненнями, задоволений склалася життєвою ситуацією і собою. При цьому можливі заперечення своїх проблем і поверхнєве сприйняття себе.

**9. Шкала «Самозвинувачення»** характеризує вираженість негативних емоцій на адресу власного «Я».

Високі значення (8-10 стенів) можна спостерігатися у тих, хто бачить у собі насамперед недоліки, хто готовий поставити собі в провину всі свої промахи і невдачі. Проблемні ситуації, конфлікти у сфері спілкування актуалізують психологічний захист, який склався, серед них домінують реакції захисту власного «Я» у вигляді осуду, осуду себе або залучення пом'якшуючих обставин. Установка на самозвинувачення супроводжується розвитком внутрішнього напруження, відчуттям неможливості задоволення основних потреб.

Середні значення (4-7 стенів) вказують на вибіркєве ставлення до себе. Звинувачення себе за ті чи інші вчинки і дії поєднується з виразом гніву, досади на адресу оточуючих.

Низькі значення (1-3 стенів) виявляють тенденцію до заперечення власної провини в конфліктних ситуаціях. Захист власного «Я» здійснюється шляхом звинувачення переважно інших, перенесенням відповідальності на оточуючих за усунення бар'єрів на шляху до досягнення мети. Відчуття задоволеності собою, поєднання з осудженням інших, пошуками в них джерел усіх неприємностей і бід.

### **МЕТОДИКА «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ». М. РОКИЧА**

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону направленості особистості і складає основу її ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до самої себе, основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Найбільш поширеною на сьогоднішній день є методика вимірювання ціннісних орієнтацій М. Рокича, яка заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

- *термінальні* - переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути:
- *інструментальні* - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації.

Цей розподіл відповідає традиційному розподілові на цінності-мети і цінності-засоби.

Респондентові пред'являється два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах папера за алфавітом, або на картках. У списках випробуваний привласнює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає в порядку значимості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

**Інструкція.** «Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваша задача - розкласти їх в порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчите картки і вибравши ту, котра для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значимості цінність і помістіть її слідом за першою. Потім проробіть теж із усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинний відбивати Вашу щирі позицію".

**Список А (термінальні цінності):**

- активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)

- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)
- здоров'я (фізичне і психічне)
- цікава робота
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві)
- любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень)
- наявність гарних і вірних друзів
- суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі)
- пізнання (можливість розширення свого утворення, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання)
- розваги (приємний, необтяжливий плин часу, відсутність обов'язків)
- воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
- щасливе сімейне життя
- щастя інших (добробут, розвиток і удосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому)
- творчість (можливість творчої діяльності)
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, воля від внутрішніх протиріч, сумнівів)

#### **Список Б (інструментальні цінності):**

- акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах
- вихованість (гарні манери)



- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання)
- життєрадісність (почуття гумору)
- ретельність (дисциплінованість)
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)
- непримиренність до недоліків у собі й інших
- освіченість (широта знань, висока загальна культура)
- відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримувати слова)
- раціоналізм (вміння реалістично і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення)
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна)
- сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів
- тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)
- терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки й омани)
- широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
- чесність (правдивість, щирість)
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
- чуйність (дбайливість).

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ ЗА ПРОЦЕДУРОЮ ТЕСТУВАННЯ (опитувальник Г. М. Казанцевої)**

ІНСТРУКЦІЯ: «Вам будуть зачитані деякі положення. Вам потрібно записати номер положення і проти нього - один з трьох варіантів відповіді: «так» (+), «ні» (-), «не знаю» (?), Вибравши ту відповідь, яка найбільшою мірою відповідає Вашій власній поведінці в аналогічній ситуації. Відповідати потрібно швидко, не замислюючись».

### ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Зазвичай я розраховую на успіх у своїх справах.
2. Велику частину часу я перебуваю в пригніченому настрої.
3. Зі мною більшість хлопців радяться (вважаються).
4. У мене відсутня впевненість в собі.
5. Я приблизно так само здатний і меткий, як більшість оточуючих мене людей (хлопців у класі).
6. Часом я відчуваю себе нікому не потрібним.
7. Я все роблю добре (будь-яка справа).
8. Мені здається, що я нічого не досягну в майбутньому (після школи).
9. У будь-якій справі я вважаю себе правим.
10. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.
11. Коли я дізнаюся про успіхи кого-небудь, кого я знаю, то відчуваю це як власну поразку.
12. Мені здається, що оточуючі дивляться на мене осудливо.
13. Мене мало турбують можливі невдачі.
14. Мені здається, що успішному виконанню доручень або справ мені заважають різні перешкоди, які мені не подолати.
15. Я рідко шкодую про те, що вже зробив.
16. Навколишні мене люди набагато більш привабливі, ніж я сам.
17. Я сам думаю, що я постійно кому-небудь необхідний.
18. Мені здається, що я займаюся набагато гірше, ніж інші.
19. Мені частіше щастить, чому не щастить.
20. У житті я завжди чогось боюся.

### ОПАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Підраховується кількість згод (відповіді «так») з положеннями під непарними номерами, потім - кількість згод з положеннями під парними номерами. Від першого результату віднімається другий. Кінцевий результат може знаходитися в інтервалі від - 10 до +1.

Результат від -10 до -4 свідчить про низьку самооцінку; від -3 до +3 – про середню самооцінку; від +4 до +10 - про високу самооцінку.

## **МЕТОДИКА «ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПОВАГИ» ШКАЛА М. РОЗЕНБЕРГА**

**Мета:** вивчення рівня самоповаги особистості.

**Матеріал та обладнання:** аркуш паперу для записів, ручка або олівець.

**Інструкція досліджуваному:** «На запропоновані Вам судження потрібно вибрати відповідь наступним чином: повністю погоджуюся, погоджуюся, не погоджуюся, абсолютно не погоджуюся».

### **Судження**

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні, не менше ніж інші.
2. Я завжди схильний відчувати себе невдахою.
3. Мені здається, у мене є низка позитивних якостей.
4. Я здатний дещо робити не гірше, ніж більшість.
5. Мені здається, що мені особливо нічим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.
7. В цілому я задоволений собою.
8. Мені б хотілося більше поважати себе.
9. Іноді я ясно відчуваю свою нікчемність.
10. Іноді я думаю, що я в усьому поганий.

### **Опрацювання та аналіз результатів**

Код запитальника: прямі запитання – 1, 3, 4, 6, 7; зворотні запитання – 2, 5, 8, 9, 10.

Максимально можлива сума – 40 балів, мінімально можлива сума – 10 балів.

| Відповіді               | Прямі судження (бали) | Зворотні судження (бали) |
|-------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Повністю погоджуюся     | 4                     | 1                        |
| Погоджуюся              | 3                     | 2                        |
| Не погоджуюся           | 2                     | 3                        |
| Абсолютно не погоджуюся | 1                     | 4                        |

10-19 балів – низький рівень самоповаги

20-29 балів – середній рівень самоповаги

30-40 балів – високий рівень самоповаги.

## ДІАГНОСТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТРЕБ В САМОРОЗВИТКУ

**Інструкція.** Відповідаючи на питання **анкети**, поставте, будь-ласка, бали, які відповідають вашій думці:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 - скоріше відповідає, ніж ні;

3 - і так, і ні;

2 - швидше не відповідає;

1 - не відповідає.

### Тестовий матеріал.

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотний зв'язок, так як це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.

8. Я широко дискутую з питань, які мене цікавлять.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Відповідальність, яка весь час збільшується не лякає мене.
15. Я позитивно ставився (лася) б до просування по службі.

### **Обробка результатів.**

Підрахуйте загальну суму балів.

### **Ключ та інтерпретація.**

Якщо у вас набралось 55 і більше балів, значить, ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку;

діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас відсутня сформована система саморозвитку;

результат від 15 до 35 балів дає підставу вважати, що саморозвиток на даний момент зупинився.

## **ТЕСТ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ (СЖО) ДЖЕЙМС КРАМБ (Crumbaugh J., 1968) І ЛЕОНАРД МАХОЛІК, АДАПТАЦІЯ Д. О. ЛЕОНТЬЄВА**

Тест смисложиттєвих орієнтації (методика СЖО Д. О. Леонтьєва) дозволяє оцінити «джерело» сенсу життя, яке може бути знайдене людиною або в майбутньому (мета), або в теперішньому (процес), або в минулому (результат), або в усіх трьох складових життя. Тест смисложиттєвих орієнтації є адаптованою версією тесту «Мета у житті»

(Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамб і Леонарда Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до сенсу і логотерапії Віктора Франкла і мала на меті емпіричну валідацію ряду уявлень цієї теорії.

На основі факторного аналізу адаптованої Д. О. Леонтєва версії цієї методики вітчизняними дослідниками (Леонтєв, Калашніков, Калашнікова) був створений тест СЖО, що включає, поряд із загальним показником осмисленості життя, також п'ять субшкал, що відображають три конкретних змістовних орієнтації (мета в житті, насиченість життя і задоволеність самореалізацією) і два аспекти локусу контролю (локус контролю-Я і локус контролю-життя).

Тест СЖО містить 20 пар протилежних тверджень, що відбивають уявлення про фактори осмисленості життя особистості. У тесті СЖО життя вважається осмисленим при наявності цілей, задоволенні, одержуваному при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати завдання з готівкових, і добиватися результатів. Важливим є чітке співвіднесення цілей - з майбутнім, емоційної насиченості - з сьогоденням, задоволення - з досягнутим результатом, минулим. Ситуація надає кожній людині можливість зробити в сьогоденні певний вибір у вигляді вчинку, дії або бездіяльності. Основою такого вибору є сформоване уявлення про сенс життя або його відсутність. Сукупність здійснених, актуалізованих виборів формує «минуле», яке незмінно, варіаціям схильні лише його інтерпретації. «Майбутнє» є сукупність потенційних, очікуваних результатів зусиль, здійснюваних в сьогоденні, в цьому зв'язку майбутнє принципово відкрито, а різні варіанти очікуваного майбутнього мають різну мотивуючу привабливість.

### **Інструкція до тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтєва**

Вам запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання вибрати одне з тверджень, яке на Вашу думку більше відповідає дійсності, і відзначити

одну з цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження на Ваш погляд однаково вірні).

**Тестовий матеріал до методики (СЖО) Д. О. Леонтєва.**

|    |   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Зазвичай мені дуже нудно.   |   |   |   |   |   |   |   | Зазвичай я повний енергії.  |
| 2. | Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим.                             |   |   |   |   |   |   |   | Життя здається мені абсолютно спокійним і рутинним.                       |
| 3. | У житті я не маю певних цілей і намірів.  |   |   |   |   |   |   |   | У житті я маю дуже ясні цілі і наміри.                                    |
| 4. | Моє життя видається мені вкрай безглуздим і безцільним.                         |   |   |   |   |   |   |   | Моє життя видається мені цілком осмисленим і цілеспрямованим.             |
| 5. | Кожен день здається мені завжди новим і несхожим на інші.                       |   |   |   |   |   |   |   | Кожен день здається мені абсолютно схожим на всі інші.                    |
| 6. | Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв зайнятися. |   |   |   |   |   |   |   | Коли я піду на пенсію, я постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами. |
| 7. | Моє життя склалося саме так, як я мріяв.  |   |   |   |   |   |   |   | Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв.                             |
| 8. | Я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів.                        |   |   |   |   |   |   |   | Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановано в житті.          |

|     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 9.  | Моє життя порожнє і нецікаве.   |  |  |  |  |  |  |  | Моє життя наповнене цікавими справами.   |
| 10. | Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим. |  |  |  |  |  |  |  | Якби мені довелося сьогодні підводити підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало сенсу. |
| 11. | Якби я міг вибрати, то я б побудував своє життя зовсім інакше.  |  |  |  |  |  |  |  | Якби я міг вибрати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз.                          |
| 12. | Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто викликає у мене розгубленість і занепокоєння.               |  |  |  |  |  |  |  | Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості.  |
| 13. | Я людина дуже обов'язкова.  |  |  |  |  |  |  |  | Я людина зовсім не обов'язкова.  |
| 14. | Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням.                       |  |  |  |  |  |  |  | Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибрати через вплив природних здібностей і обставин.   |
| 15. | Я безумовно можу назвати себе цілеспрямованою людиною.  |  |  |  |  |  |  |  | Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною.  |



|     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 16. | У житті я ще не знайшов свого покликання і ясних цілей.            |  |  |  |  |  |  |  |  | У житті я знайшов своє покликання і цілі.                                  |
| 17. | Мої життєві погляди ще не визначилися.                             |  |  |  |  |  |  |  |  | Мої життєві погляди цілком визначилися.                                    |
| 18. | Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті. |  |  |  |  |  |  |  |  | Я навряд чи здатен знайти покликання і цікаві цілі в житті.                |
| 19. | Моє життя в моїх руках, і я сам керую ним.                         |  |  |  |  |  |  |  |  | Моє життя не підвладне мені і воно управляється зовнішніми обставинами.    |
| 20. | Мої повсякденні справи приносять мені задоволення і наснагу.       |  |  |  |  |  |  |  |  | Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності й переживання. |

### Ключ до тесту СЖО

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного балу в стандартні значення (процентилю).

Для підрахунку балів необхідно перевести відмічені випробувані позиції на симетричній шкалою 3210123 в оцінки по висхідній або низхідній асиметричній шкалі. Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) - полюсу її відсутності.

При підрахунку балів по ключу дотримуються наступного правила:

- У висхідну шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводяться пункти 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

- В спадну шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводяться пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20. Після цього підсумовуються бали асиметричних шкал, що відповідають позиціям, відзначених випробуванним.

Субшкала 1 (мети в житті) - 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процес життя) - 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат життя) - 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контролю - Я) - 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контролю - життя) - 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Загальний показник - осмисленість життя (ОЖ) - всі 20 пунктів.

У таблиці нижче наведені середні і стандартні відхилення за загальним показником СЖО і всім п'яти субшкалам окремо для чоловіків і жінок, отримані на вибірці 200 чоловік у віці від 18 до 29 років (за даними Д. А. Леонт'єва, 2000).

**Середні і стандартні відхилення субшкал і загального показника СЖО (за даними Д. О. Леонт'єва, N=200 чол.)**

| Субшкала |                        | Серед. знач. ± Станд відхилення |             |
|----------|------------------------|---------------------------------|-------------|
|          |                        | Чоловіки                        | Жінки       |
| 1        | Мета в житті           | 32,90±5,92                      | 29,38±6,24  |
| 2        | Процес життя           | 31,09±4,44                      | 28,80±6,14  |
| 3        | Результативність життя | 25,46±4,30                      | 23,30±4,95  |
| 4        | Локус контролю — Я     | 21,13±3,85                      | 18,58±4,30  |
| 5        | Локус контролю — життя | 30,14±5,80                      | 28,70±6,10  |
|          | Загальний показник ОЖ  | 103,10±15,03                    | 95,76±16,54 |

Інтерпретація до методики СЖО.

**У тесті використовуються наступні субшкали:**

1. **Мета у житті.** Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті випробуваного цілей у майбутньому, які надають життю

осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Низькі бали за цією шкалою навіть при загальному високому рівні свідомості життя (ОЖ) будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямованої людини, а й прожектера, плани якого не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники по інших шкалах СЖО.

**2. Процес життя** або інтерес та емоційна насиченість життя Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, що щоб жити. Цей показник говорить про те, сприймає чи випробовуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою - ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні; при цьому, однак, їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість на майбутнє.

**3. Результативність життя** або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита її частину. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якого все в минулому, але минуле здатне надавати сенс залишку життя. Низькі бали - незадоволеність прожитого частиною життя.

**4. Локус контролю - Я** (Я - хазяїн життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями і уявленнями про його сенс. Низькі бали - невіра в свої сили контролювати події власного життя.

**5. Локус контролю - життя** або керованість життя. При високих балах - переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно

приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали - фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладна свідомому контролю, що свобода ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

## **МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ОЦІНКИ САМОКОНТРОЛЮ В СПІЛКУВАННІ М. СНАЙДЕРА**

Американським психологом М. Снайдером розроблений тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні.

**Інструкція:** «Уважно прочитайте десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як вірно або невірно стосовно себе. Якщо пропозиція здається вам вірною або переважно вірною, поставте поруч із порядковим номером букву «В», якщо невірним або переважно невірним - букву «Н»».

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поводжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

**Підрахунок результатів:** по 1 балу нараховується за відповідь «Н» на запитання № 1, 5 і 7 і за відповідь «В» на всі інші. Підрахуйте суму балів. Якщо ви щиро відповідали на питання, то про вас, напевно, можна сказати наступне:

*0-3 бали* - у вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійка і ви не вважаєте за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Деякі вважають вас «незручними» у спілкуванні внаслідок вашої прямолінійності.

*4-6 балів* - у вас середній комунікативний контроль, ви щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, зважаєте в своїй поведінці з оточуючими людьми.

*7-10 балів* - у вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і навіть в змозі передбачити враження, яке ви проводите на оточуючих.

Люди з високим комунікативним контролем, по Снайдеру, постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе вести, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція: «Я такий, який я є в даний момент». Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, в них стійкіше «Я», мало піддається змінам в різних ситуаціях.

## **МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ТАКТИКИ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ**

Методика є адаптованим варіантом теста К. Томаса «Як ти чиниш в конфліктній ситуації».

Учасникам пропонується 30 пар варіантів поведінки в конфліктній ситуації. У кожній парі вони повинні вибрати один із двох варіантів поведінки («а» або «б») і зафіксувати це в протоколі.

**Я В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ**

1. А / Іноді я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б / Чим обговорювати те, у чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому згодні ми обидва.

2.

А / Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б / Я намагаюся улагодити справу з урахуванням всіх інтересів іншого і моїх власних.

3

А / Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б / Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, головним чином, зберегти наші стосунки.

4

А / Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б / Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5

А / Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

Б / Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

6

А / Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б / Я намагаюся домогтися свого.

7

А / Я намагаюся відкласти рішення складного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

Б / Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися чогось іншого.

8

А / Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б / Першою справою я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

9

А / Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якихось розбіжностей.

Б / Я прикладаю зусилля, щоб домогтися свого.

10

А / Я твердо прагну досягти свого.

Б / Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11

А / Першою справою я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

Б / Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, головним чином, зберегти наші стосунки.

12

А / Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б / Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде назустріч мені.

13

А / Я пропоную середню позицію.

Б / Я намагаюся переконати іншого в перевагах своєї позиції.

14

А / Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.

Б / Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу своїх поглядів.

15

А / Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, головним чином, зберегти наші стосунки.

Б / Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16

А / Я намагаюся не зачепити почуття іншого.

Б / Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17

А / Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б / Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18

А / Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

Б / Я дам можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19

А / Першою справою я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

Б / Я намагаюся відкласти рішення складного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

20

А / Я намагаюся негайно дозволити наші розбіжності.

Б / Я намагаюся знайти найкраще сполучення вигод і втрат для нас обох.

21

А / Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

Б / Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22

А / Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і тією, яка відстоюється іншим.

Б / Я відстоюю свої бажання.



23

А / Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б / Іноді я надаю іншим можливість узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24

А / Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б / Я намагаюся переконати іншого в необхідності прийти до компромісу.

25

А / Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу своїх поглядів.

Б / Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

26

А / Я пропоную середню позицію.

Б / Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного.

27

А / Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б / Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

28

А / Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б / Улагоджуючи спірну ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

29

А / Я пропоную середню позицію.

Б / Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якихось розбіжностей.

30

А / Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

Б / Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми могли спільно з іншим зацікавленим людиною домогтися успіху.

### Ключ до опитувальника

| № п/п | Назва тактики поведінки в конфліктній ситуації |           |       |           |               |
|-------|--|-----------|-------|-----------|---------------|
|       | Суперництво                                    | Співпраця | Угода | Уникнення | Пристосування |
| 1     |  |           |       | а         | б             |
| 2     |  | б         | а     |           |               |
| 3     | а  |           |       |           | б             |
| 4     |  |           | а     |           | б             |
| 5     |  | а         |       | б         |               |
| 6     |  | б         |       | а         |               |
| 7     |  |           | б     | а         |               |
| 8     | а  | б         |       |           |               |
| 9     | б  |           |       | а         |               |
| 10    | а  |           | б     |           |               |
| 11    |  | а         |       |           | б             |
| 12    |  |           | б     | а         |               |
| 13    | б  |           | а     |           |               |
| 14    | б  | а         |       |           |               |
| 15    |  |           |       | б         | а             |
| 16    | б  |           |       |           | а             |
| 17    | а  |           |       | б         |               |
| 18    |  |           | б     |           | а             |
| 19    |  | а         |       | б         |               |

|    |          |          |          |          |          |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|
| 20 |          | <b>а</b> | <b>б</b> |          |          |
| 21 |          | <b>б</b> |          | <b>а</b> |          |
| 22 | <b>б</b> |          | <b>а</b> |          |          |
| 23 |          | <b>а</b> |          | <b>б</b> |          |
| 24 |          |          | <b>б</b> |          | <b>а</b> |
| 25 | <b>а</b> |          |          |          | <b>б</b> |
| 26 |          |          | <b>а</b> |          | <b>б</b> |
| 27 | <b>а</b> | <b>б</b> |          |          |          |
| 28 |          |          | <b>а</b> | <b>б</b> |          |
| 29 |          | <b>а</b> |          |          | <b>б</b> |
| 30 |          | <b>б</b> |          |          | <b>а</b> |
|    |          |          |          |          |          |

**ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ АВТОНОМІЇ (для підлітків та юнаків  
М. Нума, адаптація і стандартизація І. В. Корчікової)**

**Інструкція.** Вам потрібно оцінити, наскільки кожне з тверджень підходить Вам. Оцінювати треба у балах від 1 до 5:

1. Це абсолютно не про мене.
2. Це погано підходить до мене.
3. У середньому це про мене.
4. Це добре описує мене.
5. Це точно описує мене.

**Твердження опитувальника**

1. Мені важко зрозуміти, чого я насправді хочу.
2. Ситуації вибору мені даються легко.
3. Я часто буваю розгубленим у важких ситуаціях.
4. Коли хтось запитує мене, чого я хочу, я зазвичай впевнено знаю

відповідь.

5. Я часто буваю нерішучим.
6. Коли я йду проти волі інших, зазвичай нервую.
7. Я зазвичай погоджуюся з думкою оточуючих.
8. Якщо я з кимось не згоден, прямо кажу йому про це.
9. Я часто погоджуюся з іншими, навіть якщо невпевнений у їх

правоті.

10. Я часто змінюю своє рішення, вислухавши думку іншої людини.
11. Я впевнено йду до своєї мети.
12. Мені важко розпочати нову діяльність самому.
13. Мені легко приступати до нової діяльності самостійно.
14. Я постійно шукаю нових вражень.
15. Я в нових ситуаціях швидко пристосовуюся і відчуваю себе

комфортно.

#### Ключ для підрахунку балів

Поведінкова автономія: №2+№4+18-(№1+№3+№5).

Емоційна автономія: №8+24-(№6+№7+№9+№10).

Функціональна автономія: №11+№13+№14+№15+6-№12.

#### Нормативні показники тесту

| Види автономії | Нормативні інтервали   | Перерахунок у Т - бали | Надійність |
|----------------|--|------------------------|------------|
| Поведінкова    | Низькі: від 6 до 13<br>Середні: від 14 до 20<br>Високі: від 21 до 25 | $T = 2,86X + 2,11$     | 0,7        |
| Емоційна       | Низькі: від 9 до 14<br>Середні: від 15 до 21<br>Високі: від 22 до 25 | $T = 3,48X - 13,26$    | 0,55       |
| Функціональна  | Низькі: від 7 до 14<br>Середні: від 15 до 20<br>Високі: від 21 до 25 | $T = 3,06X - 3,19$     | 0,57       |

## Додаток Б

## Факторна матриця чинників розвитку суб'єктності в юнацькому віці

| Чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці          | Кількісні показники факторного навантаження |        |   |   |
|---|---|--------|---|---|
|   | 1   | 2      | 3 | 4 |
| <b>Фактор «Особливості ставлення студентів до себе»</b> |   |        |   |   |
| самооцінка  | 0,956                                       |        |   |   |
| самоприйняття   | 0,819                                       |        |   |   |
| відображене<br>самоствалення                            | 0,806                                       |        |   |   |
| самоповага  | 0,607                                       |        |   |   |
| самовпевненість   | 0,532                                       |        |   |   |
| самоцінність  | 0,471                                       |        |   |   |
| внутрішня<br>конфліктність                              | -0,400                                      |        |   |   |
| самозвинувачення  | -0,390                                      |        |   |   |
| самоприв'язаність                                       | 0,360                                       |        |   |   |
| самокерівництво   | 0,350                                       |        |   |   |
| замкнутість   | -0,227                                      |        |   |   |
| <b>Фактор «Особливості уявлень студентів про себе»</b>  |   |        |   |   |
| рефлексивність  |   | 0,813  |   |   |
| фактор О  |   | 0,738  |   |   |
| фактор А  |   | 0,581  |   |   |
| мета в житті  |   | 0,573  |   |   |
| фактор С  |   | -0,318 |   |   |

| <b>Фактор «Особливості мотивації студентів»</b>                     |  |  |        |  |
|---|--|--|--------|--|
| загальний показник ОЖ   |  |  | 0,804  |  |
| локус контроль-життя  |  |  | 0,800  |  |
| локус контроль-Я  |  |  | 0,760  |  |
| результативність життя  |  |  | 0,631  |  |
| процес життя  |  |  | 0,629  |  |
| продуктивне життя<br>(ЦО)   |  |  | 0,571  |  |
| освітченість (ЦО)   |  |  | 0,518  |  |
| активне, діяльне<br>життя(ЦО)                                       |  |  | 0,448  |  |
| сміливість та<br>відстоювання своєї<br>думки, своїх<br>поглядів(ЦО) |  |  | 0,445  |  |
| впевненість у собі (ЦО)   |  |  | 0,402  |  |
| терпимість до поглядів<br>інших (ЦО)                                |  |  | 0,363  |  |
| життєрадісність (ЦО)  |  |  | 0,361  |  |
| незалежність (ЦО)   |  |  | 0,333  |  |
| непримиримість до вад,<br>недоліків (ЦО)                            |  |  | 0,330  |  |
| дбайливість (ЦО)  |  |  | -0,306 |  |
| пізнання (ЦО)   |  |  | 0,299  |  |
| щасливе сімейне<br>життя(ЦО)  |  |  | -0,299 |  |
| чесність (ЦО)   |  |  | 0,297  |  |
| свобода як  |  |  | 0,296  |  |

|   |  |  |        |  |
|---|--|--|--------|--|
| незалежність вчинків<br>(ЦО)                |  |  |        |  |
| ефективність у справах<br>(ЦО)              |  |  | 0,293  |  |
| ретельність (ЦО)                            |  |  | 0,292  |  |
| вихованість (ЦО)                            |  |  | 0,289  |  |
| широта поглядів (ЦО)                        |  |  | -0,286 |  |
| суспільне визнання<br>(ЦО)                  |  |  | 0,280  |  |
| акуратність (ЦО)                            |  |  | 0,277  |  |
| високі запити (ЦО)                          |  |  | 0,274  |  |
| раціоналізм (ЦО)                            |  |  | -0,268 |  |
| тверда воля (ЦО)                            |  |  | -0,245 |  |
| відповідальність (ЦО)                       |  |  | -0,239 |  |
| розвиток (ЦО)                               |  |  | 0,238  |  |
| матеріальна<br>забезпеченість життя<br>(ЦО) |  |  | 0,230  |  |
| цікава робота(ЦО)                           |  |  | -0,229 |  |
| щастя інших (ЦО)                            |  |  | 0,225  |  |
| самостійність                               |  |  | 0,224  |  |
| самоконтроль (ЦО)                           |  |  | 0,219  |  |
| любов (ЦО)                                  |  |  | -0,216 |  |
| життєва мудрість (ЦО)                       |  |  | 0,209  |  |
| наявність хороших,<br>вірних друзів (ЦО)    |  |  | -0,168 |  |
| краса природи і<br>мистецтва (ЦО)           |  |  | -0,153 |  |

|  |  |  |        |        |
|--|--|--|--------|--------|
| здоров'я (ЦО)  |  |  | -0,152 |        |
| творчість (ЦО)   |  |  | 0,142  |        |
| розваги (ЦО)   |  |  | 0,088  |        |
| <b>Фактор «Особливості регуляції поведінки студентами»</b> |  |  |        |        |
| самоконтроль в спілкуванні                                 |  |  |        | -0,477 |
| самореалізація потреб в саморозвитку                       |  |  |        | -0,427 |
| співпраця  |  |  |        | 0,468  |
| суперництво  |  |  |        | -0,458 |
| угода  |  |  |        | 0,328  |
| поведінкова автономія                                      |  |  |        | 0,319  |
| уникнення  |  |  |        | -0,235 |
| функціональна автономія                                    |  |  |        | 0,196  |
| емоційна автономія   |  |  |        | 0,153  |
| пристосування  |  |  |        | 0,101  |

Метод виділення: Аналіз методом головних компонент. Метод обертання: Варімакс з нормалізацією Кайзера. Обертання зійшло за 6 ітерацій.



## Додаток В

Виявлення рівнів розвитку чинників (факторне наповнення)  
суб'єктності

## 1. Знаходження міри центральної тенденції (медіани)

|                |         | REGR factor score 1 for analysis 2 | REGR factor score 2 for analysis 2 | REGR factor score 3 for analysis 2 | REGR factor score 4 for analysis 2 |
|----------------|---------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| N              | Valid   | 196                                | 196                                | 196                                | 196                                |
|                | Missing | 4                                  | 4                                  | 4                                  | 4                                  |
| g              |         |                                    |                                    |                                    |                                    |
| Mean           |         | #####                              | #####                              | #####                              | #####                              |
| Median         |         | <b>,2796157<sup>a</sup></b>        | <b>-,0356602<sup>a</sup></b>       | <b>,0920525<sup>a</sup></b>        | <b>-,0131150<sup>a</sup></b>       |
| Mode           |         | <b>-3,91735<sup>b</sup></b>        | <b>-2,44317<sup>b</sup></b>        | <b>-2,59255<sup>b</sup></b>        | <b>-2,75938<sup>b</sup></b>        |
| Std. Deviation |         | #####                              | #####                              | #####                              | #####                              |
| Variance       |         | 1,000                              | 1,000                              | 1,000                              | 1,000                              |
| Percentiles    | 10      | -1,3201216 <sup>c</sup>            | -1,4170129 <sup>c</sup>            | -1,2986752 <sup>c</sup>            | -1,2019673 <sup>c</sup>            |
|                | 20      | -0,851                             | -0,806                             | -0,818                             | -0,939                             |
|                | 25      | -0,583                             | -0,725                             | -0,620                             | -0,731                             |
|                | 30      | -0,344                             | -0,628                             | -0,432                             | -0,555                             |
|                | 40      | -0,027                             | -0,330                             | -0,189                             | -0,334                             |
|                | 50      | 0,280                              | -0,036                             | 0,092                              | -0,013                             |
|                | 60      | 0,394                              | 0,355                              | 0,335                              | 0,343                              |
|                | 70      | 0,546                              | 0,592                              | 0,614                              | 0,623                              |
|                | 75      | 0,673                              | 0,700                              | 0,761                              | 0,774                              |
|                | 80      | 0,769                              | 0,877                              | 0,839                              | 0,964                              |
| 90             | 1,023   | 1,285                              | 1,199                              | 1,264                              |                                    |

## 2. Виявлення стандартного відхилення

|                         |         | REGR factor score 1 for analysis 2 | REGR factor score 2 for analysis 2 | REGR factor score 3 for analysis 2 | REGR factor score 4 for analysis 2 |
|-------------------------|---------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 2-3 ст                  | відх    | 0,667                              | 0,667                              | 0,667                              | 0,667                              |
| $m - \frac{2}{3}\sigma$ | низький | -0,387                             | -0,703                             | -0,575                             | -0,680                             |
| $m + \frac{2}{3}\sigma$ | високий | 0,947                              | 0,631                              | 0,759                              | 0,654                              |

## Рівень фактору 1

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 59        | 29,5    | 29,5          | 29,5               |
| середній      | 89        | 44,5    | 44,5          | 74                 |
| високий       | 52        | 26,0    | 26,0          | 100,0              |
| Total         | 200       | 100,0   | 100,0         |                    |

## Рівень фактору 2

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 55        | 27,5    | 27,5          | 27,5               |
| середній      | 119       | 59,5    | 59,5          | 87                 |
| високий       | 26        | 13      | 13            | 100,0              |
| Total         | 200       | 100,0   | 100,0         |                    |

## Рівень фактору 3

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 54        | 27      | 27            | 27                 |
| середній      | 95        | 47,5    | 47,5          | 74,5               |
| високий       | 51        | 25,5    | 25,5          | 100,0              |
| Total         | 200       | 100,0   | 100,0         |                    |

## Рівень фактору 4

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 62        | 31      | 31            | 31                 |
| середній      | 87        | 43,5    | 43,5          | 74,5               |
| високий       | 51        | 25,5    | 25,5          | 100,0              |
| Total         | 200       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Узагальнені показники рівнів розвитку чинників суб'єктності у юнаків та дівчат за визначеними факторами (у %)**

| № з/п | Фактор                                       | Рівні   |          |         |
|-------|--|---------|----------|---------|
|       |  | Низький | Середній | Високий |
| 1     | «Особливості ставлення студентів до себе»    | 30      | 44       | 26      |
| 2     | «Особливості уявлень студентів про себе»     | 27      | 60       | 13      |
| 3     | «Особливості мотивації студентів»            | 27      | 48       | 25      |
| 4     | «Особливості регуляції поведінки студентами» | 31      | 43       | 26      |

Брунер С.Ю. <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/97-stahdartizacia>

Багузін С.В. <http://baguzin.ru/wp/?p=5381>

**Програма психологічного тренінгу  
«Актуалізація потенціалу суб'єктності в юнацькому віці»  
Заняття № 1**

**Мета заняття:** знайомство з учасниками; визначення правил групової роботи; розкриття змістової спрямованості тренінгу; створення позитивного налаштування на тренінгову роботу.

**1. Вправа «Знайомство».**

**Мета вправи:** презентація себе учасниками групи, виявлення індивідуальних особливостей юнаків та дівчат.

**Хід проведення:** учасники обрають собі тренінгове ім'я та записують його на бейджі, який необхідно прикріпити на видному місці на одязі. Протягом всього тренінгу учасники звертаються один до одного за цими іменами. Основне завдання вибору імені – підкреслити власну індивідуальність. Необхідно назвати себе так, щоб інші учасники одразу запам'ятали це ім'я. Учасники сідають у коло і по черзі називають себе та пояснюють, чому обрали саме таке ім'я. При цьому слід підкреслити власні особливості (звички, якості, вміння, інтереси тощо), які дійсно відрізняють учасника від інших. Після представлення, кожний по черзі згадує і називає індивідуальні особливості, хто сидить поруч. Якщо виникають труднощі у пригадуванні, бажані учасники можуть допомогти назвати ім'я [91, с. 189].

**Час проведення:** 25 хвилин.

**2. Групове обговорення проблеми суб'єктності особистості.**

**Хід проведення:** групі на обговорення пропонуються наступні питання: Як ви вважаєте чим характеризується суб'єкт життя?; Які найважливіші риси роблять людину суб'єктом власного життя? Як ви розумієте поняття «суб'єктність»?; Як ви вважаєте, в чому виражається суб'єктність особистості?

**Час виконання:** 40 хвилин.

**3. Визначення правил роботи в групі.**

Ведучий тренінгу оголошує правила, які приймаються за згодою групи та записуються на фліпчарті або на дошці й зберігаються протягом всього тренінгу. Правила роботи в групі: 1) активна участь у груповій роботі; 2) збереження конфіденційності; 3) усвідомлене включення в роботу; 4) дотримання індивідуальних висловлювань (говорячи про щось, починати фразу з: «з моєї точки зору», «я вважаю», «з мого особистого досвіду», «на мою думку» тощо); 5) толерантне ставлення та повага до точки зору один одного; 6) недопустимість оцінок особистості (оцінювати поведінку чи дії, а не саму особистість); 7) за учасниками зберігається право відмовитись від виконання завдання, якщо воно торкається особистих травматичних переживань та може активізувати тривогу. За потреби, групі пропонується колективно узгодити та встановити й інші правила роботи, які вони вважають необхідними.

**Час проведення:** 25 хвилин.

**4. Вправа-розминка «День народження».**

Для виконання вправи спочатку обирається один учасник, який стає всередину кола. Завдання для всіх інших уявити, що сьогодні у цього учасника день народження і по черзі порадувати його подарунками. Кожний учасник протягом хвилини невербально презентує свій подарунок, використовуючи міміку, рухи тіла, жести. Група має здогадатись, який це подарунок і, якщо вгадує, тоді той, хто дарував, стає «іменинником». Так відбувається, доки всі не побувають «іменинниками» [91, с. 192-195].

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **5. Метафорична історія «Молитва святого Августина».**

**Мета:** усвідомлення через метафору унікальності та неповторності своєї внутрішньої сутності.

**Хід проведення:** ведучий: «Одного разу святий Августин звернувся до Бога зі словами: «Господи, як так виходить, що ми подорожуємо, дивуючись і захоплюючись висотою гір, просторами морів, течією річок, красою неба та зірок. А коли ми заглядаємо всередину себе – не помічаємо Великого Чуда?». Далі, групове обговорення метафоричної історії [191].

**Час проведення:** 35 хвилин.

## **Заняття № 2**

**Мета заняття:** розкриття психологічного змісту понять «суб'єкт життя», «суб'єктність особистості», висвітлення особливостей розвитку суб'єктності в юнацькому віці; виявлення індивідуальних особливостей юнаків та дівчат, спрямування їх на саморефлексію.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати якнайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **2. Вправа-розминка «Компліменти».**

**Хід проведення:** ведучий пропонує учасникам тренінгу по черзі підходити до інших членів групи та говорити щось приємне. Наприкінці вправи юнаки та дівчата висловлюються, за бажанням, що було складно, що легко, що приємно і що не приємно говорити [216].

**Час проведення:** 15 хвилин.

### **3. Вправа «Хто Я?».**

**Мета вправи:** усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей, формування уявлень про власну Я-концепцію, спрямування юнаків та дівчат на самоаналіз власної особистості.

**Хід проведення:**

Кожна людина має власну теорію про те, що саме робить її унікальною, чим вона відрізняється від інших. При цьому виникає питання: чи поділяють оточуючі мою думку про себе? Якщо вони бачать мене інакше, тоді що лежить в основі цього сприйняття та оцінки? Ведучий пропонує групі визначити це в ході виконання вправи. Для цього необхідно взяти декілька аркушів паперу і

написати на одному з них у правому верхньому кутку те зі своїх імен, до якого ви звикли більш за все (це може бути просто ім'я, прізвище, ім'я та по-батькові, зменшувально-пестливе ім'я тощо).

Після цього:

1) Дайте десять відповідей на питання: «Хто я такий?». Зробіть це швидко, записуючи відповіді у тій послідовності, як вони спадають на думку.

2) Дайте відповідь на це ж питання так, як, на вашу думку, про вас сказали б ваші батьки (оберіть тато або маму).

3) Дайте відповідь на це ж питання так, як, на вашу думку, про вас сказав би найкращий друг (подруга).

Тепер необхідно порівняти три списки відповідей і у письмовій формі вказати наступне:

1) В чому полягає схожість?

2) Які відмінності?

3) Якщо є відмінності, то як ви їх пояснюєте стосовно самого себе? В якій мірі ви поводите себе по-різному з різними людьми та, які ролі граєте під час спілкування з близькими людьми?

4) Як можна пояснити ці відмінності, виходячи з індивідуальних особливостей цих людей, тобто яким чином їх очікування формують ті судження про вас, які ви їм приписуєте?

5) Вкажіть, які 10 відповідей вашої самохарактеристики стосувалися:

а) фізичних якостей (зовнішність сила, здоров'я тощо);

б) психологічних особливостей (інтелект, емоційна сфера тощо);

в) соціальних ролей (ролі в сім'ї, у групі, у сіспільстві тощо).

Тепер встановіть ту послідовність перерахування цих трьох груп якостей, яку ви вважаєте найбільш доцільною. Чи зберегли ви свою початкову позицію стосовно власної самохарактеристики? Якщо ні, то запишіть у новій послідовності свої якості, які були названі вами напочатку.

Якщо ви успішно виконали вправу, то зроблений вами у письмовій формі висновок і є вербальне визначення вашої Я-концепції [91, с. 192-195].

**Час проведення:** 40 хвилин.

**4. Міні-лекція** «Суб'єкт життя, суб'єктність особистості та її розвиток в юнацькому віці».

Поняття «суб'єкт» визначається як людина, що пізнає зовнішній світ і впливає на нього у своїй практичній діяльності; людина як носій будь-яких властивостей; особистість. Людина є суб'єктом, передусім, основних соціальних видів діяльності: праці, спілкування, пізнання; носієм активності, який творчо, продуктивно виконує певну діяльність, розвивається в цій діяльності та наділений свідомою саморегуляцією. Опановуючи певні види діяльності, застосовуючи творчий підхід при її виконанні, людина дістає можливість стати суб'єктом певної діяльності: учбової, трудової тощо. Суб'єктність є здатністю людини до змін у собі і світі. Основні характеристики

суб'єктності: здатність до самореалізації, самовдосконалення. Найважливішим показником розвитку суб'єктності є автономність.

У юнацькому віці відбувається процес становлення соціальної та особистісної емансипації, що виражається через різні форми особистісної автономії. Поняття «автономія» розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення. Усвідомлення своєї автономності дає можливість індивіду бути вільним в прийнятті рішень, завжди дотримуватись власної позиції в різних умовах соціального середовища.

В юнацькому віці формується якісно інший рівень самосвідомості, а саме усвідомлення себе як неповторної, своєрідної особистості, яка має власні переконання, почуття, оцінки. Відкриття власного внутрішнього світу викликає значні зміни в самосвідомості юнаків, власна свідомість стає об'єктом самоаналізу особистості юнака.

Юнацький вік є періодом самовизначення. Самовизначення особистості це смислотворення, чітке усвідомлення мети свого життя, мотивів своєї діяльності. Визначення свого місця у власному житті та суспільстві, виражається в активному ставленні людини до себе та свого оточення. Самовизначення не можливе, якщо юнак не усвідомлює себе суб'єктом власного життя, розвитку, саморозвитку.

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **5. Метафора «Мікеланджело».**

Ведучий: Один хлопчик спостерігав, як молодий чоловік зосереджено відколює шматки від величезної скельної глиби.

- Навіщо ти це робиш? – спитав хлопчик.

- Тому що всередині схований янгол і він хоче вибратися назовні. – відповів Мікеланджело [56].

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **Заняття № 3**

**Мета заняття:** розвиток самосвідомості; самоусвідомлення особистих станів «Я»; тренування гнучкості поведінки, підвищення самоконтролю та саморегуляції поведінки.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати якнайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **2. Вправа-розминка «Мінлива кімната».**

**Хід проведення:** всі учасники повільно, хаотично рухаються по кімнаті. Далі учасники мають рухатися відповідно до настанов ведучого. Ведучий говорить: «Уявіть, що ...: 1) кімната помаранчевого кольору і ви відчуваєтеся наповненими енергією, щастям, легкістю; 2) йде дощ, усе сіре і похмуре, вам

дуже сумно; 3) по підлозі плазують змії; 4) з неба падають гроші; 5) прохолодний вечір, віє свіжий вітерець, сонечко заходить за обрій і ви мрієте про ... » [216, с. 92].

**Час проведення:** 10 хвилин.

### **3. Вправа «Майка хіппі».**

**Мета вправи:** розвиток навичок самоаналізу, розвиток самосвідомості, усвідомлення власної індивідуальності.

**Хід проведення:** ведучий починає вправу з розповіді: «Певний час у всьому світі був дуже розповсюджений рух хіппі. Хіппі мали різні звички, традиції, звичаї, які відрізняли їх від інших людей. Одним з таких звичаїв було робити написи на своєму одязі, які, зазвичай, відображали життєву позицію, девіз її власника. Зараз ми будемо кидати один одному м'яч зі словами: «Якщо б я був хіппі, то на моїй футболці було б написано ... », промовляючи текст, який міг би бути написаний на вашому одязі» [91, с. 222].

**Час проведення:** 20 хвилин.

### **4. Вправа «Самоусвідомлення».**

**Мета вправи:** самоусвідомлення станів власного «Я».

**Хід проведення:** ведучий пропонує учасникам розділитися на пари. При цьому кожен учасник має знайти у своїй поведінці та характері те, що було запозичене ним від батьків і, по можливості, відтворити це у парі. Ведучий говорить: «Згадайте, що говорили батьки стосовно Вас. Будь-яке твердження, яке ви чуєте всередні себе і, якому слідуйте, і якого, можливо, хотіли б позбутися». Наприкінці вправи пропонується можливість кожному учаснику розповісти групі про свої внутрішні переживання та результат самоаналізу та самоусвідомлення [208].

**Час проведення:** 30 хвилин.

### **5. Вправа «Я повертаюся додому ... ».**

**Мета вправи:** тренування гнучкості поведінки та емоційної саморегуляції; підвищення самоконтролю та саморегуляції поведінки, усвідомлення тих сторін власної поведінки, які потребують вдосконалення.

**Хід проведення:** «Коли кожен з вас повертається додому, то напевно не очікує побачити там нічого незвичного. Але уявімо такий чарівний день, коли ви потрапили додому і побачили там зовсім неочікуваних і незнайомих «гостей-сюрпризів»: людей, тварин, казкових персонажів, явищ природи, предметів, почуттів тощо. З ними можна говорити, пригощати, або навіть попросити їх піти».

Для виконання вправи обирається один учасник, який буде виконувати роль того, хто повернувся додому, а інші – ролі «гостей». Поки інші розподіляють ролі «гостей», основний учасник чекає за дверима. Потім учасник заходить і знайомиться з гостями, починаючи розмову з кожним, ставлячи питання, уточнюючи щось. Завдання учасника – зрозуміти, хто саме перед ним і вирішити, як з ним вчинити.

Питання для рефлексії вправи: Які почуття ви переживали, зустрівши вдома «гостей-сюрпризів»? Хто з гостей виявився для вас найбільш приємним і найбільш неприємним? Хто з гостей викликав у вас найсильніші емоційні реакції і чому? Чи вдавалося вам контролювати небажані для вас емоційні реакції? Якщо так, то яким чином? Які ваші емоційні реакції були неочікуваними для вас? Які особливості вашої поведінки сприяли ефективній комунікації з гостями, а які заважали їй? [56].

**Час проведення:** 35 хвилин.

#### **Заняття № 4**

**Мета заняття:** самоаналіз уявлень про себе; корекція самооцінки; аналіз власних життєвих пріоритетів та цінностей; визначення суперечливих цінностей та їх корекція.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати якнайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **2. Вправа-розминка «Спробуй привернути увагу».**

**Хід проведення:** ведучий пропонує учасникам тренінгу у будь-який спосіб привернути увагу інших учасників. Завдання вправи ускладнене тим, що одночасно це робитимуть всі члени групи. Наприкінці вправи ведучий пропонує всім разом обговорити та визначити, хто був найбільш креативним та винайшов найкращі способи для привертання уваги.

**Час проведення:** 10 хвилин.

#### **3. Вправа «Сам себе не похвалиш ...».**

**Мета вправи:** розвиток умінь та навичок самоаналізу, корекція самооцінки, сприяння позитивному настрою.

**Хід проведення:** ведучий пропонує учасникам розділитись на пари та розповісти про себе все хороше: про свої успіхи, свої позитивні якості, вчинки, радощі за останній рік, місяць, тиждень. Партнер, при цьому, допомагає знайти хороше в собі. Він може розпитувати, якщо його щось зацікавить. За сигналом ведучого учасники міняються ролями. У кожного буде 5 хвилин щоб розповісти про себе [91, с. 217].

**Час проведення:** 15 хвилин.

#### **4. Вправа «Асоціації».**

**Мета вправи:** самоаналіз уявлень про себе, усвідомлення особистісних якостей та особливостей.

**Хід проведення:** учасники відповідають на питання «Хто Я?». Для цього вони отримують список незакінчених речень: «Я немов пташка, тому що ...; Я перетворююсь на тигра, коли ...; Я можу бути вітерцем, тому що ...; Я немов мураха, коли ...; Я склянка води ...; Я відчуваю, що я шматочок льоду, який тане ...; Я чудова квітка ...; Я відчуваю, що я скеля ...; Я зараз лампочка ...; Я



стежка ...; Я немов риба ...; Я цікава книжка ..., Я пісня ...; Я немов літера «О» ...; Я світлячок ...; Я відчуваю, що я смачний сніданок ...» [17, с.81].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **5. Вправа «До нових берегів».**

**Мета вправи:** аналіз власних життєвих пріоритетів та цінностей, як фундаменту життєвих цілей та стратегій; визначення суперечливих цінностей та їх корекція.

**Хід проведення:** група учасників ділиться на підгрупи. Ведучий оголошує завдання: «Вам необхідно подумки перенестися у майбутнє – галактичну епоху, коли буде заселятися Всесвіт. Уявіть собі, що ви всі прямуєте на нову планету, яка дуже подібна до Землі. Там кожна підгрупа може покласти початок нової цивілізації. Ваше завдання – перенести основні цінності земної цивілізації на нову планету. Ви можете обирати з 14 цінностей, які вам пропонуються». Спочатку кожен вирішує, які цінності найважливіші особисто для нього: багатство; рівність; щасливе сімейне життя; прогрес; традиції; свобода; любов; здоров'я; мир; справедливість; краса; мудрість; щастя; освіта. Необхідно проранжувати цінності за їх значущістю від 1 до 14.

Далі учасникам необхідно обговорити та обрати в підгрупах 10 цінностей, які вони разом вважають найбільш важливими на своїй планеті. Після цього влаштовується групове обговорення за наступними питаннями: Які цінності ви обрали для нової планети?; Який тип цивілізації ви врешті отримали?; Чи хотіли б ви жити в такому світі?; Наскільки ви задоволені діями своєї підгрупи?; Як ви дійшли таких групових рішень? [279].

**Час проведення:** 40 хвилин.

### **Заняття № 5**

**Мета заняття:** розкриття внутрішнього потенціалу учасників, усвідомлення сильних сторін особистості; створення позитивного образу «Я»; розвиток самоконтролю; усвідомлення вміння довільно керувати власним емоційним станом.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати якнайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **2. Вправа-розминка «Мінялки».**

**Хід проведення:** вправа виконується у колі. Учасникам пропонується обрати серед групи ведучого, який виносить свій стілець за межі кола. Стільців стає на один менше, ніж учасників. Далі ведучий говорить: «Міняються місцями ті, у кого ... » (світле волосся, годинник тощо). Після цього ті, що мають названу ознаку повинні швидко встати і помінятися місцям. Ведучий, при цьому, намагається зайняти вільне місце, а учасник, що залишився без стільця, стає ведучим [101, с. 55].

**Час проведення:** 15 хвилин.

### **3. Вправа «Мої сильні сторони».**

**Мета вправи:** виявлення сильних позитивних сторін особистості, створення позитивного образу «Я», формування навички позитивного ставлення до себе та самоприйняття.

**Хід проведення:** ведучий починає вправу зі слів: «У кожного з вас є сильні сорони, те, що ви приймаєте, цінуєте та любите в собі, що дає вам відчуття впевненості у власних силах та відчуття внутрішньої свободи, що допомагає вам у скрутну хвилину. Під час формулювання своїх сильних сторін, не зменшуйте власні переваги. Ви також можете назвати ті якості, які вам не властиві, але яких би ви хотіли набути. Зараз вам необхідно скласти перелік цих якостей протягом 5 хвилин. Потім ми утворимо коло та озвучимо всі ваші записи. На виступ у вас буде 2 хвилини. Навіть, якщо ви закінчите раніше, решта часу належить вам. Учасники можуть уточнити деталі або попросити роз'яснення, але не мають права давати оцінку. Може бути, що більшість відведеного часу пройде мовчки. Ви не зобов'язані пояснювати, чому ті чи інші власні якості вважаєте своєю сильною стороною. Досить того, що ви самі в цьому впевнені».

Наприкінці вправи необхідно провести групову дискусію, звертаючи увагу на те спільне, що було у висловлюваннях та на ті відчуття, які кожен переживав під час вправи.

При виконанні вправи ведучий має слідкувати за тим, щоб учасники уникали навіть незначних висловлювань про свої недоліки, помилки та слабкості. Будь-яка спроба самокритики та самоосудження має заборонятися [91, с. 195].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **4. Вправа «Зміни свій пульс».**

**Мета вправи:** розвиток самоконтролю психологічного та фізичного стану через спрямовану увагу; усвідомлення вміння довільно керувати власним емоційним станом.

**Хід проведення:** ведучий пропонує учасникам заміряти свій пульс (порахувати кількість ударів протягом 15 секунд та помножити на 4, щоб отримати кількість ударів за хвилину). Потім учасникам пропонується заплющити очі, розслабитися та у всіх деталях уявити ситуацію, коли вони переживали сильну радість. Після цього знову заміряється пульс. Далі таким чином учасники пригадують ситуації, коли вони сильно боялися, відчували образ, були щасливими тощо. Після кожного пригадування учасники записують дані свого пульсу та відмічають наскільки він змінився порівняно з попереднім [75, с. 19].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **5. Вправа «Образ мого внутрішнього світу».**

**Мета вправи:** розвиток позитивного самоствавлення, розширення самосвідомості, актуалізація здатності знаходити та усвідомлювати власні позитивні риси.

**Хід проведення:** ведучий починає зі звернення до учасників: «У кожного з нас є загадкове ядро, частина, яка прихована від інших, наш внутрішній світ. Саме там зосереджені всі наші психологічні багатства, всі наші можливості і обмеження. Дуже важливо кожному з вас дізнатися, як виглядає його внутрішній світ. Він може бути схожим на що завгодно, це лише ваш світ і ви визначаєте його наповнення. Може він схожий на якусь країну чи предмет, явище чи тварину, квітку чи казкового героя? Давайте деякий час посидимо у тиші, і нехай ваш унікальний, неповторний внутрішній світ з'явиться перед внутрішнім взором». Через дві хвилини учасникам пропонується спробувати зобразити на аркушах паперу все, що спало їм на думку. Далі всі учасники показують групі свої малюнки і кожному пропонується знайти серед них ті, що чимось схожі на їх власні. Кожен називає свій вибір та пояснює чому він його зробив [56].

**Час проведення:** 30 хвилин.

### **Заняття № 6**

**Мета заняття:** розвиток рефлексії та усвідомлення особистісних якостей; формування позитивного самоствавлення та самоприйняття; саморегуляція емоційних станів.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **2. Вправа-розминка «Розкажи про себе».**

**Хід проведення:** учасники сідають у коло і ведучий пропонує кожному по черзі назвати себе і розповісти цікавий випадок зі свого життя. Інші учасники можуть ставити питання після того, як прозвучала історія [86].

**Час проведення:** 15 хвилин.

#### **3. Вправа «Без маски».**

**Мета вправи:** розвиток рефлексії, усвідомлення особистісних якостей.

**Хід проведення:** всі учасники тренінгу по черзі беруть карточки, які лежать на столі та без підготовки мають продовжити висловлювання, яке написано на карточці. При цьому групі необхідно уважно слухати учасника, прислухатися до його інтонації, тембру голосу та оцінити ступінь щирості. Якщо група визнає, що висловлювання було щирим, то вправу продовжує наступний учасник. Якщо група визнає висловлювання шаблонним, не щирим, учасник робить ще одну спробу, але вже після всіх. Зміст незавершених висловлювань може бути наступним:

- 1) «Мені особливо не подобається, коли ...»;
- 2) «Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю...»;
- 3) «Мені дуже хочеться забути, що ...»;
- 4) «Одного разу мене налякало те, що ...»;
- 5) «Пам'ятаю випадок, коли мені стало соромно, я ...»;

- 6) «Навіть близькі люди іноді не розуміють мене ...»;  
 7) «У незнайомому оточенні я відчуваю ...» [91, с. 196].

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **4. Вправа «Хода».**

**Мета вправи:** саморегуляція емоційних станів через контроль їх зовнішніх проявів.

**Хід проведення:** учасникам пропонується обрати емоцію або психологічний стан, який би вони хотіли продемонструвати і пройти перед групою таким чином, щоб за ходою можна було зрозуміти, що вона виражає. У кожного учасника є 3 спроби і кожного разу необхідно виражати новий стан. Для прикладу ведучий пропонує одному учаснику зобразити: 1) впевнену ходу; 2) агресивну ходу; 3) радісну ходу і т.п. [75, с. 18].

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **5. Вправа «Лист до себе дорогоцінного».**

**Мета вправи:** розвиток вміння аналізувати свої якості, формування позитивного самоствалення та самоприйняття.

**Хід проведення:** ведучий звертається до учасників: «Зараз ви напишете листа найближчій людині – самому собі. Напишіть листа собі дорогоцінному». Коли учасники завершили виконання завдання, пропонується обговорення: обмін враженнями: якими почуттями писали цього листа?, Важливо з якими почуттями, а не про що; Можливо хтось бажає зачитати свого листа вголос. При цьому, ведучий уважно слухає і відмічає ключові моменти (позитивні і негативні) у ставленні учасників до самих себе [17, с.144].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **Заняття № 7**

**Мета заняття:** усвідомлення власних індивідуально-особистісних особливостей, розширення уявлень про Я-концепцію; виявлення та усвідомлення власних життєвих цінностей.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати якнайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **2. Вправа-розминка.**

**Хід проведення:** ведучий пропонує групі розділитися на підгрупи по 3-5 осіб в кожній. Потім він називає декілька ознак, наприклад: 1) інструмент - з отворами; металевий і т.д. Завдання полягає в тому, щоб пригадати якнайбільше предметів, які б мали одночасно всі ці ознаки [86].

**Час проведення:** 15 хвилин.

#### **3. Вправа «Ви мене впізнаєте?»**

**Мета вправи:** усвідомлення власних індивідуально-особистісних якостей та властивостей, розвиток рефлексії, розширення уявлень про Я-концепцію.

**Хід проведення:** ведучий починає вправу зі слів: «Іноді обставини складаються так, що ми призначаємо зустріч із зовсім незнайомою людиною. Що робити? Ви домовились по телефону про день, час та місце зустрічі, а також про ознаку, за якою ви впізнаєте один одного. Наприклад, червоний шарф і т.п. Так зазвичай і вчиняють люди.

Я пропоную вам відійти від цього стереотипу. Опишіть себе так, щоб незнайомиць, якого ви зустрічаєте, одразу вас впізнав. Знайдіть такі ознаки в собі. Це може бути звичка поправляти окуляри, смикати рукою мочку вуха, незвичайна деталь ходи тощо. У вас є на це 5 хвилин. Потім ми обговоримо ваші записи й ті відчуття, які у вас виникли під час виконання вправи».

*Варіант 2.* Кожен учасник складає психологічну характеристику на себе з 10-12 речень, не вказуючи відмітних ознак, за якими можна одразу впізнати людину. Все написане учасники віддають ведучому, який перемішує їх та у довільному порядку зачитує, а група намагається впізнати, про кого з учасників йде мова [91, с. 199].

**Час проведення:** 35 хвилин.

#### **4. Вправа «Мої цінності».**

**Мета вправи:** виявлення та усвідомлення життєвих цінностей.

**Хід проведення:** Ведучий пропонує групі провести методичку «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча [218]. Після проведення тесту, ведучий пропонує обговорення наступних питань: які три цінності-цілі та три цінності-засоби найголовніші для Вас і чому? Чому цінності, які опинилися на останніх місцях, не є важливими для Вас? Які цінності стали не такими важливими для Вас протягом останнього року і чому? Які чинники можуть впливати на зміну Ваших життєвих цінностей? Чи немає суперечностей у Ваших цінностях? Чи завжди Ви дієте відповідно до Ваших життєвих цінностей? [208].

**Час проведення:** 40 хвилин.

#### **5. Вправа «Художній фільм».**

**Мета вправи:** розвиток уміння аналізувати свої якості; усвідомлення свободи саморганізації власного життя; відпрацювання навичок подолання перешкод на шляху досягнення мети.

**Хід проведення:** ведучий пропонує учасникам стати режисерами власного життя і зняти фільм про своє життя. «Уявіть собі все своє майбутнє життя, як художній фільм, де ви є головним героєм. Ви режисер цього фільму і вам вирішувати, які будуть персонажі, які події, яке місце подій. Уявіть в деталях весь фільм, себе в ньому та все навколо. Але є одна важлива умова – це має бути фільм про перможця» [17, с.142].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **Заняття № 8**

**Мета заняття:** дослідження особистісних якостей; розвиток навичок самопізнання та позитивного самоствавлення; розвиток вміння контролювати і довільно регулювати свою поведінку.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

**2. Вправа-розминка «Різні інтонації».**

**Хід проведення:** кожному учаснику пропонується написати на аркуші паперу будь-яку емоцію або почуття. Ведучий збирає та перемішує аркуші, а потім у довільному порядку роздає всім членам групи. Групі також пропонується обрати будь-яке речення, або рядок з вірша, які кожен з них потім буде зачитувати з тією інтонацією, яка відповідає емоції, написаній на аркуші, який він отримав [158].

**Час проведення:** 10 хвилин.

**3. Вправа «Контраргументи».**

**Мета вправи:** самоаналіз, дослідження особистісних властивостей.

**Хід проведення:** ведучий починає вправу зі слів: «Ми вже впевнилися, що кожен з вас має сильні сторони особистості, які допомагають вам вирішувати складні ситуації у житті. Сьогодні ми розберемо недоліки, звички, якими ви незадоволені. Вам необхідно розділити аркуш паперу на дві половини. Зліва, в колонку «Незадоволеність собою», відверто запишіть все те, що вам не подобається в собі на сьогоднішній день. На цю роботу у вас є 10 хвилин. Після цього починайте заповнювати праву колонку таблиці. На кожний пункт незадоволення собою наведіть контраргументи, тобто те, що можна протиставити, чим ви та оточуючі задоволені на сьогоднішній день, що ви в собі приймаєте. На цю роботу у вас також є 10 хвилин. Потім вам необхідно утворити мікрогрупи по 3-4 людини та обговорити свої записи. Важливо, щоб у мікрогрупах ви поєднувалися з тими учасниками, яких ви знаєте найменше і, з якими найменше працювали протягом тренінгу» [91, с. 213].

**Час проведення:** 20 хвилин.

**4. Вправа «Пройти за певний час».**

**Мета вправи:** розвиток уміння контролювати і довільно регулювати свою поведінку.

**Хід проведення:** ведучий намічає для учасників дистанцію довжиною 3-5 метрів і дає завдання пройти її із заплющеними очима, витративши на це рівно одну хвилину. Старт дається одночасно для декількох учасників. Ведучий фіксує час, коли кожен учасник перейшов фінішну риску. Серед групи також обирається два асистенти ведучого, завдання яких спрямовувати у бік фінішу тих, хто збивається зі шляху. Це робиться без слів, легким дотиком, щоб не відволікати інших [75, с. 15].

**Час проведення:** 25 хвилин.

**5. Вправа «Автопілот».**

**Мета вправи:** розвиток навичок самопізнання та позитивного ставлення до себе.

**Хід проведення:** кожному учаснику необхідно записати не менше десяти фраз-настанов типу: «Я розумний», «Я сильний», «Я красивий» тощо. Ці настанови мають відобразити внутрішній стан учасника або те, яким він бажає стати. Ведучий просить учасників поставитися до цієї вправи серйозно і не писати фраз, які стосуються слабкостей та недоліків, оскільки життя людини значним чином визначається тим, що вона про себе думає та говорить. Це має бути оптимістична програма майбутнього, своєрідний автопілот, який допомагатиме у життєвих ситуаціях [17, с.139].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **Заняття № 9**

**Мета заняття:** усвідомлення авторства власного життя; вивчення своїх ключових життєвих цілей, способів їх досягнення та усвідомлення мотивації їх досягнення.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **2. Вправа-розминка «Сніжний ком».**

**Хід проведення:** завдання вправи полягає у тому, що перший учасник має називає будь-яке слово. Кожному наступному учаснику необхідно повторити слова, які були названі перед ним і назвати своє. Якщо учасник помиляється або не може згадати попередні слова, він виходить з кола [158].

**Час проведення:** 10 хвилин.

#### **3. Вправа «Моя індивідуальність».**

**Хід проведення:** ведучий дає групі квітку і пропонує передавати її по колу, при цьому, кожний учасник по черзі називає своє ім'я і риси характеру та якості, які йому притаманні і, які починаються з літери його імені (наприклад, Степан – сильний, толерантний, елегантний, працьовитий, акуратний, надійний). Риси характеру ведучий записує на дошці. Наприкінці вправи влаштовується групове обговорення [Попова О. Л. Програма саморозвитку і самовдосконалення підлітків : Корекційно-розвиваюча програма / О. Л. Попова // Психологічна газета. – 2005. - № 10 (травень). – с. 10-31].

**Час проведення:** 20 хвилин.

#### **4. Вправа «Планування своєї мети».**

**Мета вправи:** актуалізація, усвідомлення та аналіз мотивації і способів досягнення власних цілей.

**Хід проведення.** Кожному учаснику пропонується: 1) сформулювати три головні цілі свого життя; 2) навпроти кожної цілі записати, чому вона важлива для нього (неї) та до якого терміну він (вона) хоче її досягти; 3) записати проміжні цілі та плани діяльності, які сприятимуть досягненню стратегічних: – проміжні цілі в області здоров'я; – проміжні цілі в області матеріального стану; – проміжні цілі в області взаємин з оточуючими; – проміжні цілі у сфері

сімейного життя; – проміжні цілі у сфері саморозвитку; – проміжні цілі в професійній діяльності.

Далі учасникам пропонується визначити, які цілі є найважливішими для них. Для цього їх необхідно проранжувати. Потім проаналізувати записані цілі з точки зору наступних принципів: 1) Чи дійсно Ваші цілі важливі для Вас? 2) Чи реальні Ваші цілі? 3) Чи актуальні Ваші цілі? 4) Чи відповідають Ваші цілі Вашому бажанню, а не бажанням інших людей? 5) Чи достатньо Ви задіяли Ваші ресурси та можливості для досягнення цілі? [208].

**Час проведення:** 30 хвилин.

### **5. Вправа «Творчий потенціал».**

**Мета вправи:** усвідомлення авторства свого життя.

**Хід проведення:** кожному учаснику пропонується розділити аркуш паперу на три графи. У першій графі «Мої творіння» записати все, що було створено саме ним – події, конкретні результати праці, досягнення, здобуті уміння та навички, набуті риси та властивості тощо. У другій – «Творчий внесок», оцінити за 10-бальною шкалою позитивну значущість кожного творіння. У третій – «Руйнівний внесок», за 10-бальною шкалою оцінити руйнівний вплив кожного творіння [303].

**Час проведення:** 25 хвилин.

## **Заняття № 10**

**Мета заняття:** аналіз змісту та особливостей самоствавлення, орієнтація на позитивне ставлення до себе; осмислення та усвідомлення власних цінностей; визначення найбільш важливих життєвих сфер.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **2. Вправа-розминка «Створи свій автопортрет».**

**Хід проведення:** ведучий пропонує кожному учаснику по черзі описати себе в третій особі. Наприклад, Микола – розумний, вихований, стриманий хлопець 19 років. У нього світле волосся, сині очі. Микола займається спортом, любить кіно і т.д. [86].

**Час проведення:** 20 хвилин.

### **3. Метафорична історія «Сила цінностей».**

- Що таке цінності? - спитав учень у вчителя.

- Цінності, це ті речі, які вказують напрямок нашого життя. Ми прагнемо рухатись до того, що ми цінуємо, ми приділяємо увагу лише тим речам, які здаються нам важливими і не звертаємо увагу на те, що вважаємо не важливим.

- Я знаю, про що Ви кажете, - сказав учень. – Минулого тижня я був на семінарі і на третій день ведучий попросив учасників заплющити очі і сказати, як багато рослин знаходиться в кімнаті. Пролунали різні відповіді. Хтось сказав, що в кімнаті зовсім немає рослин. Насправді, в кімнаті стояло п'ять



горщиків з квітами і ті люди, хто цікавився рослинами, дали правильну відповідь.

- Саме так. Наші цінності виконують роль «фільтрів», визначають ті шляхи, якими ми йдемо. Деякі з них є базовими і не змінюються протягом всього життя, інші – трансформуються, змінюючи наше ставлення до світу та до себе [56].

**Час проведення:** 35 хвилин.

#### **4. Вправа «Моє відображення».**

**Мета вправи:** аналіз змісту та особливостей самоствавлення, корекція самооцінки, орієнтація на позитивне ставлення до себе та прийняття власної особистості.

**Хід проведення:** учасники сідають в коло і починають передавати один одному дзеркало. Завдання для кожного – подивитися уважно на себе у дзеркало і спробувати сприйняти себе дещо відсторонено, так, ніби він дивився на незнайомця, який привернув його увагу й дати відповідь на питання: що привабливого ви бачите в цій людині? За що можна її любити? Що в ній викликає повагу і захоплення? Після виконання завдання, учасники обговорюють складні моменти, з якими вони зіткнулися. Якщо хтось не зміг сказати нічого позитивного про відображення у дзеркалі, це серйозний сигнал для того, щоб проаналізувати своє самоствавлення [17, с.82].

**Час проведення:** 35 хвилин.

#### **5. Вправа «Чарівна крамниця».**

**Мета вправи:** осмислення та усвідомлення власних цінностей та цілей.

**Хід проведення:** один з учасників тренінгу приходять у «чарівну крамницю», продавцем якої є ведучий тренінгу. Продавець-чарівник може запропонувати учасникам все, що вони тільки можуть забажати: здоров'я, щастя, любов, успіх, кар'єру тощо. Але вимагає, щоб покупець також заплатив за це тим, що цінує в житті: здоров'я, щастя, любов тощо. Наприкінці вправи, ведучий пропонує групове обговорення того, що заважало чи сприяло виконанню вправи. Що учасники переживали під час «чарівних покупок» [91, с. 208].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **Заняття № 11**

**Мета заняття:** розвиток та усвідомлення процесу цілепокладання, визначення та конкретизація бажань і намірів.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **2. Вправа-розминка «Уявний предмет».**

**Хід проведення:** учасники тренінгу утворюють коло. Учаснику, з якого починається вправа, необхідно вигадати та показати руками будь-який предмет,

не називаючи його, і передати його наступному учаснику, який виконує з цим предметом будь-які рухи і передає далі поки предмет не дійде до першого учасника. Наприкінці, всі по черзі називають, який саме предмет кожен передавав іншому [219].

**Час проведення:** 10 хвилин.

### **3. Вправа «Мій портрет у сонячному промінні».**

**Хід проведення:** всім учасникам тренінгу пропонується намалювати сонце і у його центрі написати своє ім'я або намалювати свій портрет. Потім необхідно написати на кожному промінці свої позитивні риси, все гарне, що учасники знають про себе [Попова О. Л. Програма саморозвитку і самовдосконалення підлітків : Корекційно-розвиваюча програма / О. Л. Попова // Психологічна газета. – 2005. - № 10 (травень). – с. 10-31].

### **4. Вправа «Драбина досягнень».**

**Мета вправи:** розвиток уміння цілепокладання, конкретизація бажань, розвиток уміння оптимального переходу від бажань до намірів.

**Хід проведення:** ведучий пропонує членам групи подумати про мету, якої кожен з них хотів би досягти протягом року і коротко записати її. Після цього учасники малюють на аркуші паперу драбину із 6 сходинок. Найнижча сходинка означає стан, коли ця мета зовсім не досягнута, найвища – коли мета реалізована повністю. Учасникам пропонують записати навпроти першої і останньої сходинки по 2-3 ознаки, які характеризують особливості ситуації, коли мета ще зовсім не досягнута і, коли вона повністю реалізована. Після цього кожному учаснику необхідно подумати, відповідно до своєї мети, на якій сходинці він знаходиться зараз, позначити цю сходинку і записати декілька характеристик цього стану.

Наступний етап роботи: учасникам ставиться питання «Що конкретно необхідно зробити, щоб піднятися у досягненні мети на одну сходинку вище? Коли конкретно ви зробите те, що наблизить вас до мети?» [75, с. 28].

**Час проведення:** 30 хвилин.

### **5. Вправа «Через три роки».**

**Мета вправи:** визначення найбільш важливих життєвих сфер діяльності, розвиток цілепокладання, усвідомлення важливості процесу формулювання цілей.

**Хід проведення:** учасникам пропонується скласти список найбільш важливих справ, які займають в даний час у їхньому житті і тих проблем, над вирішенням яких вони працюють (3-5 пунктів). Після цього учасникам необхідно уявити, що вони подорослішали на три роки і подумати про ці справи та проблеми «заднім числом» - ніби з тих пір вже пройшло три роки. Дати відповіді на питання: 1) Що саме ви можете пригадати про цю проблему?; 2) Як вона впливає на ваше життя зараз, коли пройшло три роки?; 3) Якби така проблема зараз з'явилася у вас, як би ви її вирішували?

Вправа виконується у підгрупах по 3-5 учасників [75, с. 25].

**Час проведення:** 35 хвилин.

## Заняття № 12

**Мета заняття:** аналіз та корекція самооцінки та самоствавлення; аналіз власних досягнень та визначення сфер самореалізації.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **2. Вправа-розминка «Запам'ятай позицію».**

**Хід проведення:** ведучий пропонує групі обрати одного учасника, якому необхідно вийти за двері. Перед цим всі учасники на прохання ведучого займають довільні позиції: сідають, ходять по кімнаті, залишаються стояти по-одному чи групами тощо. Учасник, якому необхідно вийти, має запам'ятати позиції всіх членів групи і після того, як повернеться, поставити на місце тих учасників, які змінили свої позиції [158].

**Час проведення:** 10 хвилин.

### **3. Вправа «Прийняття себе».**

**Мета вправи:** корекція самоствавлення.

**Хід проведення:** 1) учасникам дається завдання записати 10 своїх значущих рис (як позитивних, так і негативних); 2) учасникам пропонується продовжити обидві частини наступного речення у вигляді переліків: «я не гідний ... (чогось/когось), тому що я ...».

Питання для аналізу: Чи є серед переліку «тому, що я ...» зазначені попередньо у 10 найбільш значущих ваших характеристиках? Що є суперечливим у ваших думках про себе? Чи є ці суперечності основою для саморозвитку? [303].

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **4. Вправа «Формула успіху».**

**Мета вправи:** аналіз та корекція самооцінки, аналіз власних досягнень та визначення сфер самореалізації.

**Хід проведення:** ведучий звертається до групи: «З чого складається наше переживання успіхів та невдач? Напевно, воно виникає із співвідношення отриманого результату і того, чого ми прагнули. За формулою відомого психолога У. Джемса: Самооцінка = Успіх / Домагання. Інакше кажучи, самооцінку можна підвищити, або підвищивши рівень успіхів, або знизивши рівень домагань». Далі учасникам необхідно написати на аркуші в центрі літеру «Я». Завдання полягає в тому, щоб назвати якнайбільше сфер діяльності, в яких може бути реалізоване це «Я» і записати їх навколо літери «Я». Далі ведучий запитує учасників: «Скільки таких сфер ви змогли виділити?. Тепер назвіть ще будь-які 4 сфери, найнеочікуваніші, але такі, які цілком реальні для вас. Тепер подивіться на цю карту зверху і дайте собі відповідь на питання: чи може ця карта бути картою невдахи?» [17, с.140].

**Час проведення:** 25 хвилин.

### 5. Метафорична історія «Перфекціоніст».

Одного разу перфекціоніст натрапив на пошкоджене чучело яструба, яке було заховане у підвалі. Він уважно роздивився його.

- Боже, бідна пташка! Що ж ти за птаха? Ти неправильно виглядаєш! Він взяв ножиці і відрізав йому кривий хвіст так, що тепер птаха була з рівним тулубом. Потім він відрізав крила, щоб вони також були рівними. Врешті він відрізав яструбу когті.

- Ось! – сказав він дуже задоволений своєю роботою. – Тепер ти більше схожий на пташку [191]. Далі йде обговорення ситуації, аналіз поведінки та дій героя розповіді; формулювання власних думок та висновків з ситуації.

**Час проведення:** 35 хвилин.

### Заняття № 13

**Мета заняття:** розвиток навичок цілепокладання, формулювання ключових життєвих цілей; вдосконалення навичок самопізнання та самоусвідомлення.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

### 2. Вправа-розминка «Побажання».

**Хід проведення:** всі учасники стають у коло. Ведучий звертається до всіх: «Давайте розпочнемо сьогодні заняття з побажань один одному». При цьому перший учасник підходить до будь-кого, вітається з ним і каже йому своє побажання. Далі, той до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підходить до наступного і т. д., до тих пір, поки всі не отримають побажання [Попова О. Л. Програма саморозвитку і самовдосконалення підлітків : Корекційно-розвиваюча програма / О. Л. Попова // Психологічна газета. – 2005. - № 10 (травень). – с. 10-31]

**Час проведення:** 10 хвилин.

### 3. Вправа «Коло мого життя».

**Мета вправи:** розвиток уміння аналізувати процес власного життя, виявлення неефективних видів діяльності й неоптимальних способів її виконання та їх корекція, виявлення неефективних способів та форм використання життєвого часу.

**Хід проведення:** всім учасникам пропонується намалювати на аркуші паперу коло і розділити його умовно на чотири частини. Це коло буде відображати зріз одного дня кожного учасника. В кожній чверті кола по 6 годин. Учаснику необхідно відмітити на колі скільки часу на добу він витрачає на: сон, навчання, розваги, друзів, родину, самого себе, роботу по дому тощо. Потім, дивлячись на коло свого життя, учасникам необхідно поставити собі наступні питання: Чи задоволені ви як проходить ваш день?, Які межі вам

хотілося б змінити в цьому колі? Що легко і що важко змінити у вашому житті?, Чому, на вашу думку, людина прагне змін у своєму житті? [17, с.148].

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **4. Вправа «По секрету».**

**Мета вправи:** розвиток навичок цілепокладання, визначення ключових життєвих цілей.

**Хід проведення:** «У кожної людини є сокровенні бажання та цілі, про які ми не говоримо через багато причин. Сьогодні ви можете сформулювати основні цілі, які ви прагнете досягти в своєму житті. Подумайте, які конкретні кроки вам необхідно здійснити для цього. Потім вам необхідно обрати людину в групі, якій ви найбільше довіряєте і поділитися з нею планами на майбутнє. Після цього можна проговорити, що вдалося вам легко, а що складно і чому?» [17, с.129].

**Час проведення:** 30 хвилин.

#### **5. Вправа «Казковий герой».**

**Мета вправи:** покращення самопізнання, усвідомлення власних характерологічних особливостей через метафоричний образ казкових героїв.

**Хід проведення:** учасники займають зручне положення та заплющують очі. Ведучий звертається до групи: «Зараз ви опинитесь у казковій країні. В цій країні живуть найрізноманітніші мешканці: герої всіх казок, які лише існують у світі й живуть в цій чарівній країні. Тут ви можете зустріти будь-якого казкового персонажа. Зараз перед вашим внутрішнім зором з'явиться якийсь персонаж. Не намагайтеся викликати його довільно, нехай він сам спаде вам на думку. Може бути, що ви побачите багатьох героїв, але той, що вам потрібен, буде найнаполегливішим і залишатиметься навіть тоді, коли інші зникнуть. Уважніше роздивіться цього персонажа, зверніть увагу на всі деталі його зовнішності. Що він робить? Які почуття та емоції він відображає? На якому фоні ви його бачите? Чи є хтось поряд з ним?». Після цього учасники розповідають про те, яких героїв вони побачили. В ході цього вони отримують можливість поставити собі питання та проаналізувати, чому саме ці персонажі спали їм на думку [56].

**Час проведення:** 35 хвилин.

### **Заняття № 14**

**Мета заняття:** вдосконалення навичок рефлексування, усвідомлення власних досягнень та визначення позитивних особистісних якостей.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

#### **2. Вправа-розминка «Почесний гість».**

**Хід проведення:** ведучий пропонує групі утворити коло і обрати для початку одного учасника, який буде «почесним гостем» і, який сідає на стілець

всередину кола. Всім іншим учасникам по черзі необхідно виходити і намагатися невербально привітати «почесного гостя» [219].

**Час проведення:** 10 хвилин.

### **3. Вправа «Моя риса характеру».**

**Хід проведення:** кожному учаснику необхідно зосередитись на одній рисі свого характеру, яка йому найбільше подобається. Всі сідають зручно, глибоко вдихають і розслабляються. Ведучий пропонує кожному згадати, коли і, яким чином у поведінці кожного учасника проявлялася згадана ним його риса характеру. Необхідно відновити в уяві цей випадок. Зануритися знов у ту ситуацію, пережити її спочатку. Згадати, що бачили, чули, відчували в той час. Виходити зі стану пригадування необхідно через глибокий вдих [Попова О. Л. Програма саморозвитку і самовдосконалення підлітків : Корекційно-розвиваюча програма / О. Л. Попова // Психологічна газета. – 2005. - № 10 (травень). – с. 10-31].

**Час проведення:** 20 хвилин.

### **4. Вправа «Моя мотивація».**

**Мета вправи:** виявлення мотивацій юнаків та дівчат, що стимулюють досягнення ними життєвих цілей.

**Хід проведення:** Учасники записують на аркуші 10 найважливіших цілей свого життя і відповідають на наступні питання: Що буде, якщо ця мета буде реалізована?; Що буде, якщо мета не буде реалізована?; Чого не буде в вашому житті, коли мета буде реалізована?; Чого не буде в вашому житті, коли мета не буде реалізована? [56].

**Час проведення:** 25 хвилин.

### **5. Вправа «Мої досягнення».**

**Мета вправи:** вдосконалення навички рефлексування, усвідомлення власних досягнень, як основи адекватної самооцінки, самоприйняття та зміцнення віри у власні сили.

**Хід проведення:** учасникам необхідно розподілити аркуш на колонки та записати в них наступні сфери: здоров'я, родина, друзі, навчання, відпочинок, саморозвиток та будь-які інші сфери за бажанням. Потім необхідно зосередитись на досягненнях у кожній сфері й записати щонайменше 5 в кожній колонці. Далі учасникам пропонується подумати і записати досягнення в кожній сфері, які вони можуть здобути в найближчому майбутньому і, які ресурси в них для цього є; записати досягнення для віддаленого майбутнього та ресурси для цього [158].

**Час проведення:** 40 хвилин.

## **Заняття № 15**

**Мета заняття:** закріплення позитивного емоційного ставлення до процесу осмисленого планування власного життєвого шляху і самореалізації та виявлення особистісних ресурсів; підведення підсумків тренінгу; рефлексія емоційних вражень, оцінка особистісних здобутків.

**1. Обговорення результатів попереднього заняття.** Учасникам пропонується коротко висловити враження від попереднього заняття; назвати щонайменше один здобуток цього заняття; визначити, як це вплине на їх саморозвиток та самореалізацію.

**Час проведення:** 25 хвилин.

**2. Вправа-розминка «Каруселі».**

**Хід проведення:** ведучий ділить групу на дві підгрупи, які роблять «коло в колі», обличчям один до одного. Ведучий дає завдання: одне коло стоїть на місці, а інше йде за годинниковою стрілкою. При цьому учасники посміхаються один одному, говорять компліменти, або щось приємне [Попова О. Л. Програма саморозвитку і самовдосконалення підлітків : Корекційно-розвиваюча програма / О. Л. Попова // Психологічна газета. – 2005. - № 10 (травень). – с. 10-31].

**Час проведення:** 10 хвилин.

**3. Вправа «Життєвий шлях».**

**Мета вправи:** формування більш осмисленого ставлення до планування власного життєвого шляху; виявлення ресурсів, сильних сторін для реалізації життєвих намірів.

**Хід проведення:** учасникам пропонується зробити колаж на тему «Мій життєвий шлях». Ведучий дає інструкцію: «Ви йдете дорогою, яка називається Життя. Звідки починається ваш шлях і куди ви прямуєте? Які ваші основні досягнення у минулому, теперішньому і майбутньому? Що допомагає вам йти цією дорогою, а що заважає? Хто і що вас оточує? Куди ви бажаєте прийти? Зробіть колаж, який би відображав ваш життєвий шлях у минулому, теперішньому і майбутньому: основні досягнення, плани, ваше оточення». Після виконання колажів відбувається їх презентація, яка проводиться у формі екскурсії. Учасник виступає екскурсоводом по своєму життєвому шляху [75, с. 29].

**Час проведення:** 30 хвилин.

**4. Вправа «Я через 10 років».**

**Мета вправи:** формування позитивного емоційного ставлення до процесу самопроекування та проектування власного життя, актуалізація здатності до свідомого визначення напрямів самореалізації.

**Хід проведення:** Учасники уявляють, що протягом наступних 10 років їхнього життя, все буде відбуватися відповідно до їхніх бажань, очікувань, сподівань та планів. Учасники якомога чіткіше уявляють себе через 10 років і дають відповіді на питання: Опишіть свою зовнішність через 10 років; Чим ви займаєтесь? Яка ваша професія? Де ви живете? В якому місті? В якій країні? Які ваші захоплення? Коло ваших інтересів? Які люди вас оточують? Які ваші враження від вашого життя (домінуючі емоції, почуття)? [158].

**Час проведення:** 35 хвилин.

**5. Підведення підсумків тренінгу.**

Наприкінці тренінгу на цьому занятті ведучий пропонує учасникам відповісти на питання анкети, які дозволять їм узагальнити власні здобутки та

оцінити значущість тренінгової роботи для власного саморозвитку. Окрім того, результати анкетування учасників допоможуть ведучому-психологу зробити попередні оцінки щодо ефективності соціально-психологічного тренінгу розвитку суб'єктності юнаків та дівчат.

*Рекомендовані питання для анкетування:*

1. Опишіть ваші загальні враження від тренінгу?
2. Які саме сторони вашої особистості були задіяні в процесі тренінгу (особливості поведінки, риси характеру, якості особистості)?
3. Як, на вашу думку, вплинуть здобуті в ході тренінгу уміння та навички на вашу здатність до саморозвитку?
4. Що саме ви вважаєте найціннішими здобутками, отриманими в результаті цього тренінгу?
5. Як ви вважаєте, чим саме є корисним цей соціально-психологічний тренінг для юнаків та дівчат?
6. Подумайте та назвіть те, що заважало вам виконувати тренінгові завдання і, що допомагало? І як саме?
7. Які тренінгові вправи стануть вам у нагоді для подальшого самовдосконалення?

Далі, пропонуємо рекомендований *тематичний план домашніх завдань* для студентів, розрахований на 30 годин самостійного виконання. Зазначимо, що представлені домашні завдання пропонуються юнакам та дівчатам після кожного тренінгового заняття, а тут ми подаємо їх узагальнено для зручності сприйняття й опрацювання.

В межах розробленої нами комплексної програми розвитку суб'єктності в юнацькому віці серед основних форм самостійних завдань були: твори-роздуми на задані теми; ведення щоденника вражень, відчуттів та здобутків; робота зі створення психологічних казок.

Серед основних тем для *творів-роздумів (есе)* студентам було запропоновано наступні: «Мій творчий потенціал», «Мое життєве призначення», «Мої шляхи самовдосконалення», «Що означає довіряти собі?», «Що означає бути залежним і що означає бути автономним?», «Що означає бути відповідальним за власний вибір?», «Як людина може визначити та реалізувати свій потенціал?», «Самооцінка та її значущість для особистості», «Роль ціннісних орієнтацій в житті людини», «Час припинити чекати неочікуваних подарунків від життя, а самому робити життя» (Л. М. Толстой) [51, с. 442], «Дивись всередину себе» (М. Аврелій) [51, с. 483], «Змінитися не може ніхто, але стати краще – може кожен» (Е. Фейхтерслебен) [51, с. 439], «Жити – це не лише змінюватися, але й залишатися собою» (П. Леру) [51, с. 448], «Завдання життя не в тому, щоб бути на стороні більшості, а в тому, щоб жити відповідно до внутрішнього, усвідомлюваного тобою закону» (М. Аврелій) [51, с. 446].

Окрім написання есе, юнакам та дівчатам після першого тренінгового заняття було запропоновано розпочати *ведення щоденника*, в якому вони могли



б записувати всі отримані враження, відчуття, які в них виникають протягом тренінгової роботи, а також в перервах між нею, свої особистісні здобутки та своє ставлення до тих змін, які вони спостерігають в собі.

Ще одна форма самостійної роботи, яка була запропонована студентам, пов'язана зі *створенням психологічної казки*. Ця психотехніка вирішує декілька завдань: сприяє творчому самовираженню юнаків та дівчат, стимулює їх активність, підвищує рефлексивність, розвиває вміння глибинного самоаналізу через розрізнення смислових відтінків казкової метафори, пробуджує внутрішній творчий потенціал.

Для виконання цієї психотехніки студентам пропонується набір слів: *дім, річка, коло, гора, шлях, печера, перетворення*. Для створення психологічної казки обираються саме ці слова, оскільки вони відображають емоційно насичені, значущі для психіки людини образи, що стимулюють актуалізацію внутрішніх неусвідомлюваних сторін особистості [57].

Після кожного тренінгового заняття студентам пропонується у спокійній атмосфері приділяти півгодини для написання казки, використовуючи запропонований набір слів. Головним героєм цієї казки має бути той, хто її створює. Кожного наступного разу юнакам та дівчатам необхідно повторювати це завдання, додаючи нові елементи, або змінюючи сюжет, або персонажів, або емоційний характер казки, відповідно до тих ідей, які спадають їм на думку. Окрім того, студентам необхідно вигадати назву цієї казки і змінювати її кожного разу під час написання, якщо в цьому буде потреба, пов'язана з сюжетною трансформацією.

## Додаток Д

**Рівні факторного навантаження складових чинників розвитку  
суб'єктності у досліджуваних експериментальної та контрольної груп  
до та після експерименту  
Особливості ставлення до себе**

## Експериментальна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid низький | 8         | 32,0    | 32,0          | 32,0                  |
| середній      | 11        | 44,0    | 44,0          | 76,0                  |
| високий       | 6         | 24,0    | 24,0          | 100,0                 |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                       |

## Контрольна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid низький | 6         | 24,0    | 24,0          | 24,0                  |
| середній      | 12        | 48,0    | 48,0          | 72,0                  |
| високий       | 7         | 28,0    | 28,0          | 100,0                 |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                       |

## Експериментальна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid низький | 3         | 12,0    | 12,0          | 12,0                  |
| середній      | 13        | 52,0    | 52,0          | 64,0                  |
| високий       | 9         | 36,0    | 36,0          | 100,0                 |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                       |

## Контрольна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid низький | 7         | 28,0    | 28,0          | 28,0                  |
| середній      | 14        | 56,0    | 56,0          | 84,0                  |
| високий       | 4         | 16,0    | 16,0          | 100,0                 |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                       |

**Особливості уявлень про себе**

## Експериментальна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 8         | 32,0    | 32,0          | 32,0               |
| середній      | 15        | 60,0    | 60,0          | 92,0               |
| високий       | 2         | 8,0     | 8,0           | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Контрольна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 8         | 32,0    | 32,0          | 32,0               |
| середній      | 14        | 56,0    | 56,0          | 88,0               |
| високий       | 3         | 12,0    | 12,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Експериментальна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 4         | 16,0    | 16,0          | 16,0               |
| середній      | 12        | 48,0    | 48,0          | 64,0               |
| високий       | 9         | 36,0    | 36,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Контрольна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 7         | 28,0    | 28,0          | 28,0               |
| середній      | 14        | 56,0    | 56,0          | 84,0               |
| високий       | 4         | 16,0    | 16,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Особливості мотивації**

## Експериментальна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 7         | 28,0    | 28,0          | 28,0               |
| середній      | 12        | 48,0    | 48,0          | 76,0               |
| високий       | 6         | 24,0    | 24,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Контрольна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 6         | 24,0    | 24,0          | 24,0               |
| середній      | 13        | 52,0    | 52,0          | 76,0               |
| високий       | 6         | 24,0    | 24,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Експериментальна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 5         | 20,0    | 20,0          | 20,0               |
| середній      | 13        | 52,0    | 52,0          | 72,0               |
| високий       | 7         | 28,0    | 28,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Контрольна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 6         | 24,0    | 24,0          | 24,0               |
| середній      | 14        | 56,0    | 56,0          | 80,0               |
| високий       | 5         | 20,0    | 20,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Особливості регуляції поведінки

## Експериментальна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 8         | 32,0    | 32,0          | 32,0               |
| середній      | 10        | 40,0    | 40,0          | 72,0               |
| високий       | 7         | 28,0    | 28,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Контрольна група до експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 7         | 28,0    | 28,0          | 28,0               |
| середній      | 11        | 44,0    | 44,0          | 72,0               |
| високий       | 7         | 28,0    | 28,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Експериментальна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 7         | 28,0    | 28,0          | 28,0               |
| середній      | 12        | 48,0    | 48,0          | 76,0               |
| високий       | 6         | 24,0    | 24,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Контрольна група після експерименту

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid низький | 9         | 36,0    | 36,0          | 36,0               |
| середній      | 11        | 44,0    | 44,0          | 80,0               |
| високий       | 5         | 20,0    | 20,0          | 100,0              |
| Total         | 25        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Додаток Ж

**Динаміка рівнів розвитку чинників суб'єктності (факторне наповнення) у студентів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту**

| № з/п | Фактор                          |        | До експерименту |    |    |    |   |    | Після експерименту |    |    |    |   |    | t-крит  |
|-------|---------------------------------|--------|-----------------|----|----|----|---|----|--------------------|----|----|----|---|----|---------|
|       |                                 |        | Н               |    | С  |    | В |    | Н                  |    | С  |    | В |    |         |
|       |                                 |        | N               | %  | N  | %  | N | %  | N                  | %  | N  | %  | N | %  |         |
| 1     | Особливості ставлення до себе   | ЕГ     | 8               | 32 | 11 | 44 | 6 | 24 | 3                  | 12 | 13 | 52 | 9 | 36 | -1,714* |
|       |                                 | КГ     | 6               | 24 | 12 | 48 | 7 | 28 | 7                  | 28 | 11 | 44 | 7 | 28 | 0,360   |
|       |                                 | t-крит | -0,584          |    |    |    |   |    | 1,886*             |    |    |    |   |    |         |
| 2     | Особливості уявлень про себе    | ЕГ     | 8               | 32 | 15 | 60 | 2 | 8  | 4                  | 16 | 12 | 48 | 9 | 36 | -2,686* |
|       |                                 | КГ     | 8               | 32 | 14 | 56 | 3 | 12 | 7                  | 28 | 14 | 56 | 4 | 16 | -0,625  |
|       |                                 | t-крит | -0,433          |    |    |    |   |    | 1,056              |    |    |    |   |    |         |
| 3     | Особливості мотивації           | ЕГ     | 7               | 28 | 12 | 48 | 6 | 24 | 5                  | 20 | 13 | 52 | 7 | 28 | -0,437  |
|       |                                 | КГ     | 6               | 24 | 13 | 52 | 6 | 24 | 6                  | 24 | 14 | 56 | 5 | 20 | 0,523   |
|       |                                 | t-крит | -0,468          |    |    |    |   |    | 0,551              |    |    |    |   |    |         |
| 4     | Особливості регуляції поведінки | ЕГ     | 8               | 32 | 10 | 40 | 7 | 28 | 7                  | 28 | 12 | 48 | 6 | 24 | 0,376   |
|       |                                 | КГ     | 7               | 28 | 11 | 44 | 7 | 28 | 9                  | 36 | 11 | 44 | 5 | 20 | 0,818   |
|       |                                 | t-крит | -0,397          |    |    |    |   |    | 0,536              |    |    |    |   |    |         |

\*- p&lt;0,05