

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

СИНЕГУБ ЮЛІЯ АНДРІЇВНА

Допускається до захисту:
Завідувачка кафедри психології
д. економ. наук, канд. психол. наук, проф.
В.А. Оверчук
«_» _____ 2022 р.

**САМОПОВАГА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПСИХОЛОГІЧНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ**

Спеціальність 053 Психологія

Магістерська робота

Науковий керівник: завідувачка
кафедри психології,
д. економ. наук, канд. психол. наук

В.А. Оверчук,

Оцінка: _____ / _____ / _____
(бали / за шкалою ЄКТС / за національною шкалою)

Голова ЕК: _____
(підпис)

Вінниця 2022

АНОТАЦІЯ

Синегуб Ю.А. Самоповага як детермінанта психологічного благополуччя підлітків. Спеціальність 053 «Психологія». Освітня програма «Психологічна реабілітація». Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2022.

У магістерській роботі проаналізовано психологічні особливості самоповаги підлітків, визначено значення самоповаги у їхньому психологічному благополуччі. Описані джерела самоповаги підлітків.

Встановлено, що для психологічного благополуччя та успішної діяльності індивіда важливіше не те, хто є джерелом його самоповаги – сама людина чи оточуючі її люди, а те, чи базується вона на реальних досягненнях та зусиллях у рамках конструктивної діяльності чи ні. Для студентів першого курсу закладів вищої освіти основною конструктивною діяльністю виступає навчальна діяльність, тому включеність підлітка в більш розвиваюче університетське середовище, що транслює цінність компетентності і дає більше можливостей для її набуття, закономірно призводить до значного зниження компенсаторної самоповаги. Іншою важливою умовою зростання справжніх (автентичних) підстав самоповаги та зниження компенсаторного є те, чи дозволяє середовище задовольнити базові потреби в автономії, компетентності та пов'язаності.

Ключові слова: психологічне благополуччя, студенти-першокурсники, підстави для самоповаги, базові потреби, підлітки.

Структура роботи: Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який складається з 122 найменувань, додатків. Загальний обсяг роботи 105 сторінок, містить 7 рисунків, 11 таблиць.

SUMMARY

Syniehub Yuliia Andriivna. Self-esteem as a determinant of psychological well-being of adolescents. Specialty 053 "Psychology". Educational program

"Psychological rehabilitation". Vasyl Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2022.

The master's work analyzed the psychological features of self-esteem of teenagers, determined the importance of self-esteem in their psychological well-being. The sources of self-esteem of teenagers are described.

It has been established that for the psychological well-being and successful activity of an individual, it is not more important who is the source of his self-esteem - the person himself or the people around him, but whether it is based on real achievements and efforts within the framework of constructive activities or not. For first-year students of higher education institutions, the main constructive activity is educational activity, therefore, the inclusion of a teenager in a more developing university environment, which conveys the value of competence and provides more opportunities for its acquisition, naturally leads to a significant decrease in compensatory self-esteem. Another important condition for the growth of authentic grounds of self-esteem and the reduction of compensatory ones is whether the environment allows the satisfaction of basic needs for autonomy, competence, and relatedness.

Key words: psychological well-being, first-year students, grounds for self-esteem, basic needs, teenagers.

Structure of the work: The master's work consists of an introduction, three sections, conclusions, a list of used sources, which consists of 122 titles, appendices. The total volume of work is 105 pages, contains 7 figures, 11 tables.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОПОВАГИ.....	10
1.1 Визначення самоповаги, кордони поняття	10
1.2 Значення самоповаги та її аспекти.....	18
1.3 Роль різних аспектів самоповаги у психологічному благополуччі.....	29
1.4. Джерела самоповаги підлітка	31
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПОВАГИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	34
2.1 Обґрунтування методів та характеристика психодіагностичного інструментарію.....	34
2.2 Етапи організації і вибірка дослідження.....	38
Висновки до розділу 2.....	39
РОЗДІЛ 3 АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПОВАГИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ.....	40
3.1 Зв'язок основ самоповаги та психологічного благополуччя	40
3.2 Роль основ самоповаги у навчальній діяльності: навчальна мотивація у підлітків з різними типами основ самоповаги, зв'язок основ самоповаги з успішністю	41
Висновки до розділу 3.....	59
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Самоповага є фундаментальною характеристикою особистості.

У вітчизняній психології самоповага практично не вивчалася як самостійна проблема, на відміну від самооцінки, що розроблялася досить активно, зокрема і у підлітків. В англomовній літературі самоповага особистості активно досліджується, але головним чином на матеріалі студентів та дорослих (Р. Баумайстер, Дж. Крокер, К. Мрук та ін.). Враховуючи роль підліткового віку у розвитку особистості, представляється актуальним починати розгляд проблеми самоповаги саме з цього вікового періоду – віку формування ідентичності та самосвідомості, побудови образу світу та формування ціннісних орієнтацій. Крім того, вивчення самоповаги обмежується розглядом рівня самоповаги та заходи його стабільності як детермінанти психологічного добробуту особистості. При цьому проблема підстав самоповаги, того, на чому вона змістовно базується, тільки недавно почала систематично вивчатися. Ця робота присвячена підставам самоповаги підлітків, як однієї з найважливіших характеристик самоповаги, пов'язаної з психологічним благополуччям, мотивацією та навчальною успішністю.

Актуальність цього дослідження пов'язана зі сформованим на підставі численних досліджень розумінням значення особистісно-мотиваційних факторів, їх внеску у благополуччя та успішність діяльності підлітків. Самоповазі як особистісній змінній присвячено велику кількість досліджень, і зараз накопичено багато даних про її значення для психологічного благополуччя та успішність людини. Більше того, прагнення самоповаги, починаючи з робіт А.А. Маслоу, розглядається як важлива людська потреба, без задоволення якої повноцінне функціонування особистості неможливе.

Було також показано, що мотивація самоповаги є найбільш характерним типом навчальної мотивації підлітків, являючи собою варіант автономної навчальної мотивації. Розуміння значення самоповаги для благополуччя та успішного функціонування особистості породжує необхідність відрізнати

справжню (автентичну), істинно високу самоповагу, від її менш продуктивних, захисних форм. Найбільш очевидним критерієм справжньої (автентичної) самоповаги є її рівень. Безліч досліджень свідчать, що висока самоповага, на відміну низької, є буфером проти депресії та тривоги, сприяє оптимізму та наполегливості.

На даний момент підстави самоповаги практично не досліджені, на відміну від рівня та стабільності самоповаги. Відкритим залишається питання, які з підстав самоповаги є справжніми (автентичними), тобто сприяють психологічному благополуччю та успішній діяльності. Відомо, що формування самоповаги відбувається у дитини з самого раннього дитинства. Важливу роль цьому процесу відіграє досвід безумовного прийняття, поваги особистості дитини та підтримки її зростаючої компетентності або, навпаки, досвід відкидання, зневажливого ставлення до спроб здобуття самостійності, необґрунтованої критики, умовного прийняття, гіперопіки, що виражається в прагненні все зробити за саму дитину у батьківській сім'ї. Підлітковий вік є найважливішим етапом формування самоповаги, будучи віком становлення ідентичності, а також остаточного формування когнітивних процесів, необхідних для адекватного самосприйняття та самооцінювання та триває до 19 років (згідно вікової періодизації ВООЗ). Дослідження самоповаги на етапі її становлення важливо, як з теоретичної точки зору, оскільки вирішує проблему механізмів благополуччя та успішності діяльності, а також практичною, оскільки дозволяє своєчасно передбачати несприятливі траєкторії розвитку підлітків та коригувати її неадаптивні форми.

Об'єкт дослідження: самоповага осіб підліткового віку.

Предмет дослідження: роль різних підстав для самоповаги студентів-підлітків у їхньому психологічному благополуччі та продуктивній мотивації навчальної діяльності.

Мета дослідження: полягає у вивченні справжніх (автентичних) підстав для самоповаги студентів першокурсників, які сприяють психологічному благополуччю та продуктивній навчальній мотивації.

Для реалізації зазначеної **мети** нами були поставлені наступні завдання:

1. Провести теоретичний аналіз класичної та сучасної психологічної літератури з проблематики самоповаги та самооцінки особистості з метою формулювання проблеми дослідження;
2. Підібрати діагностичний інструментарій для вивчення основ самоповаги підлітків;
3. Емпірично дослідити характер зв'язку між самоповагою та психологічним благополуччям першокурсників;
4. Виявити зв'язки між основами самоповаги, навчальною мотивацією, навчальною наполегливістю та академічними досягненнями;
5. Розробити структурну модель зв'язку підстав самоповаги з навчальною мотивацією та наполегливістю студентів першокурсників Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Гіпотеза дослідження припускає, що: підстави самоповаги відіграють важливу роль у психологічному благополуччі та навчальній діяльності першокурсників ЗВО, і ця роль відрізняється за різних підстав. Деякі типи підстав самоповаги справжні (автентичніші), продуктивніші, ніж інші, тобто більшою мірою сприяють психологічному благополуччю та ефективності основної діяльності підлітка – навчальній.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та перевірки висунутих гіпотез проведено порівняльно-теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблематики, застосований психодіагностичний метод: тести та опитувальники. Застосовано батарею методик, що включає такі інструменти: опитувальник підстав самоповаги підлітків (ОСАМО-П); шкала самоповаги М. Розенберга; дитяча багатовимірна шкала задоволеності життям Є. Хюбнера (три шкали: ставлення до себе, ставлення до сім'ї та ставлення до навчання); опитувальник "Шкали академічної мотивації", методика незакінчених пропозицій, що дозволила отримати додаткову інформацію про особливості самоповаги підлітка, його навчальну мотивацію, психологічний добробут і використовувані ним копінг-стратегії.

З метою формалізації отриманих даних проведено кореляційний аналіз підстав самоповаги з показниками психологічного благополуччя, навчальної мотивації та успішності.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Навчально-наукової лабораторії кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса «Центр соціально-психологічної адаптації особистості». Вибірку дослідження склали студенти СО «Бакалавр» філологічного факультету. Загальна кількість досліджуваних 60 студентів ДонНУ імені Василя Стуса, віком від 17 до 18 років.

Теоретична та наукова значущість роботи: дослідження полягає у поглибленні теоретичних уявлень про феномен самоповаги та виділення його основ у студентів ЗВО підліткового віку. З метою структурування досліджень в галузі, що розробляється в зарубіжній психології з використанням терміну *self-esteem*, розведено поняття самоповаги та самооцінки. Магістерське дослідження робить істотний внесок у аналіз джерел та наслідків різних підстав самоповаги підлітків.

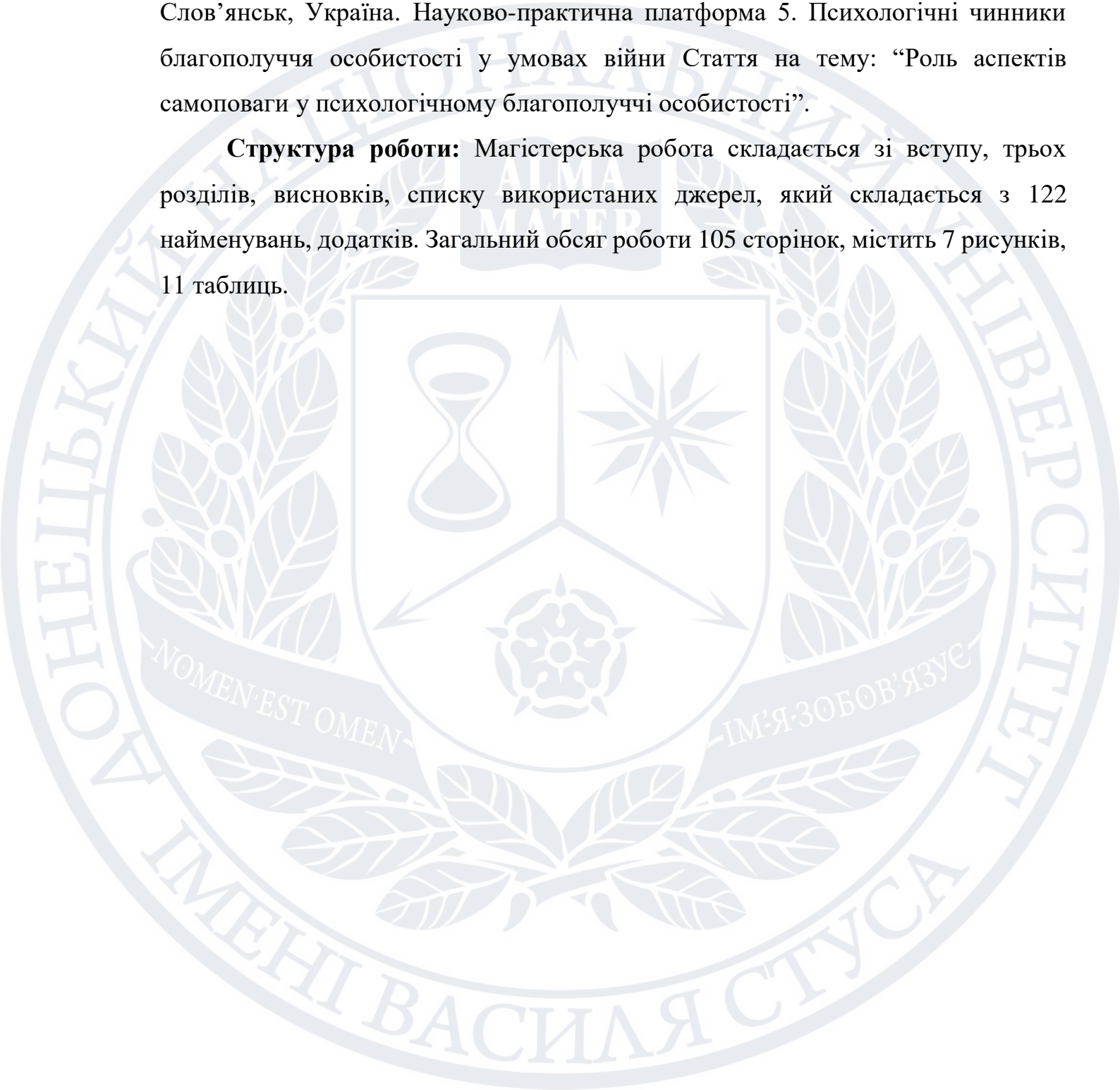
Практична значущість роботи: дослідження полягає у можливості використання отриманих даних у курсах з Вікової та педагогічної психології, психології особистості, а також для психологічного консультування та психопрофілактичної роботи, у тому числі для розробки тренінгових програм, спрямованих на формування справжньої (автентичної) самоповаги підлітків та юнаків.

Апробація: Основні положення наукової роботи було представлено у вигляді тез:

1. II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності». Листопад 2022 року. Секція Інноваційні підходи до психологічного супроводу особистості. Стаття на тему «Двофакторна модель самоповаги особистості».

2. Міжнародна науково-практична конференція «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти» 25 листопада 2022 року Дніпро-Слов'янськ, Україна. Науково-практична платформа 5. Психологічні чинники благополуччя особистості у умовах війни Стаття на тему: “Роль аспектів самоповаги у психологічному благополуччі особистості”.

Структура роботи: Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який складається з 122 найменувань, додатків. Загальний обсяг роботи 105 сторінок, містить 7 рисунків, 11 таблиць.



РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОПОВАГИ

1.1 Визначення самоповаги, кордони поняття

Проблема самоповаги займає значне місце у системі психологічного знання. Вона фігурує в дослідженнях від початку існування психологічної науки: У. Джемс в одному з перших підручників з психології докладно висвітлює цю тему, визначаючи самоповагу як міру відповідності досягнень (успіхів) рівню домагань. Згодом цією проблемою займалися такі класики психології, як А. Адлер [10], К. Хорні [53]. Так, А. Адлер розглядав самоповагу як спосіб подолання почуття неповноцінності, характерного, на його думку, для більшої частини людської поведінки, як позитивної, так і негативної. Аналізуючи природу людських неврозів, К. Хорні дійшла висновку, що здорова самоповага є ключем до вирішення багатьох, якщо не більшості психологічних та поведінкових проблем. Особливо активну увагу самоповагу стало привертати після робіт А. Маслоу [7] та К. Роджерса [8], в яких було показано ключову роль самоповаги для добробуту та гармонійного розвитку особистості. У другій половині XX століття самоповага стала входити до трійки найдосліджуваніших феноменів у психології особистості та соціальної психології поряд із статтю та негативними афективними станами [92]. Інтерес до проблеми самоповаги не згасає з часом – лише у базі даних PsychINFO представлено понад 30 тисяч статей, розділів та книг, які безпосередньо присвячені самоповазі.

Самоповага розглядається як найважливіша характеристика людської особистості та поведінки. Подібний інтерес до цієї теми можна пояснити тим, що самоповага пов'язана з широким спектром проявів людської психіки. К. Мрук, автор підручника з проблеми самоповаги, зазначає, що самоповага пов'язана з абсолютно різними аспектами людського досвіду. Так, самоповага часто згадується щодо різних психічних розладів, таких як депресія, тривога та проблеми з навчанням. Вивчається і те, як самоповага співвідноситься з життєвими проблемами, знайомими більшості людей і не пов'язаними з

психопатологією, такими як невдачі у досягненні будь-яких цілей чи розрив у стосунках. Нарешті, феномен самоповаги не відокремимо від таких явищ як психічне здоров'я, благополуччя, задоволеність життям, успішність та самоефективність [74]. Будучи пов'язано з широким спектром особистісних та поведінкових особливостей, самоповага допомагає зрозуміти, ким людина є як унікальна особистість, допомагає розкрити зміст її вчинків, її мотивацію, характер її короткострокових та довгострокових життєвих цілей, стосунки з іншими людьми [74].

Однак, незважаючи на велику кількість фактичного матеріалу, зібраного дослідниками самоповаги, всередині цієї теми залишається багато питань і протиріч. Одна з найвагоміших проблем в галузі – відсутність єдиного розуміння того, що являє собою самоповагу. Багато в чому це пов'язано з тим, що самоповага – складне та багатоаспектне поняття. Різними авторами воно розглядається як стабільна особистісна риса [98], і як мінливий під впливом середовища стан [62]; як захист проти життєвих негараздів, що дозволяє зберегти ідентичність і як мотиваційна сила, що спонукає до розвитку, змін, розширення кордонів Я, пов'язаного з ризиком [97, 121]. Самоповага має когнітивний (знання про себе, свої сильні та слабкі сторони), емоційний (позитивне чи негативне ставлення до себе) та особистісно-мотиваційний аспекти [120]. Також вона може бути високим і низьким [98], стабільним та нестабільним [Kernis, Paradise, 2002], автентичним та захисним [33, 58, 74]. Термінологічну плутанину посилює надзвичайна комплексність терміну, що включає безліч різних понять із галузі психології «Я», таких як "Погляд на себе", "довіра до себе", "усвідомлення себе", "задоволеність собою" і т.д.

Так, Л. Уеллс і Г. Марвелл вважають, що в основі self-esteem лежать два психологічні процеси: оцінка себе (переважно пов'язаний з когнітивними конструктами) і ставлення до себе (який пов'язаний з афективним самосприйняттям), межу між якими складно провести послідовно та чітко [120]. Смелзер виділяє три компоненти: сприйняття компетентності, як володіння деякими позитивними якостями (наприклад, розум, сила, воля), валентність

емоційного самосприйняття (ступінь його позитивності чи негативності) та оцінний елемент (ступінь відповідності деяким ідеальним стандартам) [108].

Ці класифікації цілком узгоджуються із існуванням у сучасній літературі двох термінів – самооцінка та самоповага (хоча деякі сучасні автори, використовують терміни самооцінка та самоповагу як синонімічні).

Необхідність розрізняти терміни самооцінка та самоповагу підтверджується емпірично. В дослідженнях було показано, що рівень самоповаги (за методикою Розенберга) та самооцінки (за методикою Дембо-Рубінштейн) найчастіше демонструє неузгодженість. Наприклад, рівень самооцінки у людей похилого віку знижується з більшості параметрів (крім таких шкал, як “характер”, “відносини кояться з іншими людьми”), що відповідає реальному зменшенню соціальної та трудової активності, зниження когнітивних здібностей тощо. Проте рівень самоповаги залишається незмінним. Це свідчить про нетотожність даних особистісних конструктів.

Співвідношення понять самоповага та самооцінка найбільш можна говорити про самоповагу, як глобальне почуття власної цінності та компетентності, яке оцінюється методикою Розенберга і стосовно якого ряд ключових англомовних авторів, які займаються self-esteem (A.Maslow, J.Crocker, K. Sheldon) використовують як синонімічні, терміни self-respect та self-worth. У свою чергу самооцінка є сукупністю уявлень про свою успішність у тій чи іншій галузі.

Інакше кажучи, можна сформулювати наступне робоче розрізнення цих понять. Самоповага – це результат процесу осмислення людиною своєї особистісної компетентності та значущих для неї унікальних достоїнств («Я компетентний діяч», наприклад, тому що успішно справляюся зі своєю роботою), а також своєї спільної цінності та значущості, що базується на цих перевагах («Я гідний» людина», наприклад, тому що мене люблять інші люди). Тобто, самоповага співвідноситься з діяльнісною сутністю людини як істоти, що розвивається і творить. Самооцінка - оцінка індивідом ступеня виразності в собі різних якостей його характеризуючих (наприклад, краси, розуму, окремих

здібностей, комунікабельності та ін) або себе в цілому, як правило, порівняно з їх виразністю в інших людей.

Варто зазначити, що у класичній психології проблема самооцінки (Досліджуваної переважно за допомогою методики Дембо-Рубінштейн) досить глибоко розроблена [5] на відміну від поваги, яка практично не досліджувалася як самостійна проблема.

Навпаки, в англomовній літературі дослідження переважно присвячені саме проблемі самоповаги, хоча дослідження, присвячені самооцінці, існують.

Прикладом англomовної методики на самооцінку є методика С. Хартер («Harter Self-Perception Profile») в якій, крім відповіді на питання, що стосуються базового почуття власної цінності - шкала загальної самоповаги (global self-worth), людині пропонується також оцінити виразність у нього деяких здібностей чи якостей. Методика має різні версії, що вимірюються областю самооцінки та залежать від віку респондентів. У підлітковому віці оцінюється самооцінка в наступних сферах: шкільна компетентність, соціальна компетентність, володіння спортивними навичками, зовнішність, володіння робочими навичками (в Америці підлітки часто підробляють), вміння поводитися в суспільстві і здатність до близьких дружніх відносин. Питання оформлені у вигляді шкали, в якій треба відзначити ступінь згоди з одним із полюсів (наприклад, «Деякі підлітки дуже добре справляються з класною роботою, а деякі підлітки не дуже добре справляються з класною роботою») [48]. Сучасні психологи в основному використовують для діагностики самооцінки методику Дембо-Рубінштейн, в якій випробовуваним пропонується на вертикальних лініях відзначити рівень розвитку у них різних якостей (показник самооцінки), а також рівень, при якому вони були б задоволені собою або відчули гордість за себе (рівень домагань).

Таким чином, поділ термінів самоповага і самооцінка видається цілком обґрунтованим, у тому числі й тому, що частина термінології, що застосовується до самооцінки, є абсолютно непридатною до самоповаги. Так, проблема адекватності самооцінки – її відповідності реальному рівню компетентності, що є досить поширеною темою досліджень, не може бути застосована до

самоповаги. Говорячи про самооцінку, ми маємо на увазі суб'єктивне сприйняття виразності якоїсь якості («Я здатний у тій чи іншій сфері»), що, хоч і з певними труднощами та застереженнями, є зовнішньою перевіркою. Але міркувати про самоповагу, що відображає ціннісне сприйняття («Я впевнений у своїх здібностях») у таких категоріях неможливо. Проблема «неадекватно завищеної» самооцінки окремих якостей може існувати, наприклад, у ситуаціях, пов'язаних із ризиком, коли переоцінка своїх можливостей може спричинити трагічні наслідки. Проте, висока самоповага апіорі краща за низьку (хоча не є панацеєю від усіх проблем, як припускали засновники «руху за самоповагу»), оскільки позитивне ставлення до себе виступає базою для психологічного благополуччя та успішної самореалізації [74].

Таким чином, можна зробити висновок про те, використання двох термінів та їх розмежування сприятиме зменшенню термінологічної плутанини та спрощенню зіставлення результатів досліджень. При цьому, оскільки самоповага є ширшим поняттям, ніж самооцінка, що має відношення до особистості в цілому, а не окремим її якостям, її внесок у психологічний добробут та діяльність людини буде більшим.

Двофакторна модель самоповаги

Тепер, відокремивши область дослідження самоповаги від самооцінки, можна перейти до більш точного формулювання її визначення. Традиційно самоповага вивчалася у зв'язку з поняттям компетентності, починаючи з У. Джемса, що розглядає самоповагу як співвідношення цінностей та ідеалів індивіда з його реальною компетентністю у суб'єктивно значущих областях. Інший підхід до самоповаги - це розгляд її з погляду ціннісних, позитивних чи негативних, установок по відношенню до свого Я, тобто сприйняття себе як доброї та гідної людини або, навпаки, поганої та недостойної [36]. Сучасні дослідники говорять про необхідність обліку обох факторів, вважаючи, що самоповага включає два аспекти: почуття особистої ефективності, яке має своїм джерелом компетентність у тих чи інших областях і пов'язане з діяльністю, а також почуття особистої цінності, що відображає відповідність суспільним

цінностям і пов'язане насамперед міжособистісною поведінкою. Компетентнісний аспект відображає оцінку індивідом своєї здатності ініціювати дію та доводити її до успішного завершення, він тісно пов'язаний з такими змінними як мотивація, самоефективність та фактичні здібності. Ціннісний аспект включає оцінку власної особистості в термінах хороший/поганий, правильний/неправильний і тісно пов'язаний з психологічним благополуччям. При цьому описані фактори не є повністю незалежними і взаємозв'язок між ними також дуже важливо враховувати у моделях самоповаги [74].

Двофакторний підхід відображений у методиці М. Розенберга, яка є провідною та практично єдиною загальноприйнятою методикою діагностики самоповаги. У концепції Розенберга самоповага розуміється як позитивна чи негативна установка людини по відношенню до самої себе – висока самоповага та низька самоповага (самоприниження) відповідно [98]. Висока самоповага передбачає оцінку себе як «досить хорошого» цінного та компетентного. Людина з високою самоповагою почувається гідною, поважає себе за те, що вона є, але не підносить себе і не очікує, що інші ним захоплюватимуться. Низька самоповага (самоприниження), навпаки, передбачає незадоволеність собою, самонеприйняття, відчуття власної безпорадності та некомпетентності.

Найбільш точного та чіткого розуміння самоповаги як поєднання переживання власної цінності та компетентності відображено в інтегративній концепції самоповаги К. Мрука. Він виділяє чотири типи самоповаги: висока, істинна самоповага (заснована рівною мірою на переживанні власної компетентності та гідності), низька самоповага (пов'язана з переживанням власної малоцінності та некомпетентності), самоповага, заснована тільки на цінності (не підкріплена переживанням власної ефективності та компетентності) і самоповага, заснована лише на компетентності (не підкріплена переживанням цінності та особистісної гідності).

Низька самоповага, що виражається у відчутті себе некомпетентним і негідним, з великою ймовірністю проводить людину до пасивності, невпевненості, прагнення за всяку ціну уникнути конфліктів та невдач. Крайня

форма низької самоповаги зазвичай зустрічається у людей, які перебувають у клінічній депресії.

Аналіз типів самоповаги, пов'язаних з дисбалансом компетентності та цінності, дозволяють зрозуміти, чому часто люди, які демонструють у самозвіті високу самоповагу, на поведінковому рівні виявляють себе як люди, які страждають від невпевненості собі та низької самоцінності.

Так, тип самоповаги, заснований на цінності, породжує спроби заповнити брак компетентності в бажаних областях за допомогою низки захисних механізмів, таких як, наприклад, уникнення важких завдань, які можуть спричинити невдачу, або знецінення досягнень інших. Крайня форма такого типу самоповаги зустрічається у людей, які страждають на нарцисизм.

Інший тип - самоповага, заснована на компетентності, пов'язана з тим, що людина, маючи явні досягнення, але, не будучи впевнена у своїй безумовній цінності, не може задовольнитися наявними досягненнями і прагне нових і нових досягнень, часто на шкоду здоров'ю, життєвим радостям, «Ідучи по головах». Крайня форма такого типу самоповаги властива людям, які страждають на перфекціонізм або антисоціальні особистості.

Автентичною, справжньою є лише та самоповага, яка включає, з одного боку, позитивне уявлення про себе в цілому (відчуття себе досить гарною, цікавою та приємною людиною), а з іншого – впевненість у власній компетентності, підкріплена реальними навичками, необхідними для успіху у житті. При цьому ціннісний та компетентнісний компоненти самоповаги доповнюють та врівноважують один одного. Компетентність створює основу позитивного самоствердження, а цінність виступає буфером, завдяки якому постійне досягнення успіху стає обов'язковою умовою самоповаги. Саме цей тип високої самоповаги пов'язаний зі здатністю конструктивно реагувати на труднощі та невдачі, щастям, ініціативою, відкритістю нового досвіду, спонтанністю, особистісною стабільністю та відсутністю психопатології [74].

Підсумовуючи, самоповагу можна визначити, як визнання особистістю своєї цінності, своїх умінь та унікальних достоїнств.

Оскільки аналіз методичного інструментарію, за допомогою якого дослідники вимірюють той чи інший феномен є важливим джерелом інформації про нього, далі будуть розглянуті методики діагностики самоповаги, що найчастіше застосовуються, спрямовані на вимірювання різних його сторін і аспектів.

Основні методики діагностики самоповаги є:

- методика М. Розенберга (1965) на даний момент є єдиною посправжньому загальноприйнятою методикою діагностики самоповаги. Вона спрямована на діагностику загальної самоповаги та складається з 10 тверджень. Дослідження показують, що, з одного боку, опитувальник Розенберга надійно та достовірно вимірює самоповагу, але, з іншого боку, може без істотних збитків бути скорочений до одного питання «У мене висока самоповага» (Single-Item Self-Esteem Scale) [94]. Є й інші спірні питання: так, опитувальник створювався як одномірний, проте низка авторів говорять про правомірність виділення двох незалежних факторів – самоповага (приклад твердження: «Загалом я задоволений собою») та самоприниження (приклад: «Я завжди схильний відчувати себе невдахою»). Втім, недавній метааналіз, проведений німецькими психологами, показує, що принаймні на американській вибірці виділення двох факторів є недоцільним [42]. Ще однією проблемою опитувальника Розенберга є те, що підвищення рівня самоповаги, що спостерігається, зрушує розподіл, не дозволяючи виявляти високі (щодо середніх за вибіркою) значення [43]. Але, незважаючи на описані недоліки реальних зовнішніх подій (успіхів та невдач, схвалення інших людей). Приклади тверджень: «Моя самоповага залишається незмінною, незалежно від того, чи зустрінуся я з успіхом чи невдачею», «Те, наскільки я відповідаю суспільним стандартам, є важливою точкою відліку для моєї самоповаги».

Для оцінки основ самоповаги використовується методика Дж. Крокер «Contingencies of Self-Worth». Вона включає 7 шкал (підстав самоповаги): академічна успішність («Я незадоволений собою щоразу, коли не досягаю досить високих успіхів у навчанні»); схвалення інших («Я не можу себе поважати, якщо

мене не поважають інші»); успішність в умовах конкуренції («Усвідомлення того, що я краще за інших справляюся з якоюсь роботою, підвищує мою самоповагу»); підтримка сім'ї («Для моєї самоповаги важливо мати сім'ю, яка піклується про мене»); зовнішність («Я почуваюся добре і впевнено, коли виглядаю привабливо»); любов Бога («Я почуваюся гідним, коли маю Божу любов»); моральні норми («Я не можу себе поважати, якщо порушую власні моральні та моральні принципи»). Узагальнюючи, можна сказати, що діагностичний матеріал дуже різноманітний, що відображає, з одного боку, складність та багатоаспектність самого поняття самоповаги, а з іншого – деяку різноплановість, відсутність єдиної логіки розуміння та дослідження самоповаги.

1.2. Значення самоповаги та її аспекти

Роль самоповаги у психічному житті дуже значна. Є підстави вважати, самоповагу однією з базових психологічних потреб людини, задоволення якої безпосередньо веде до психологічного благополуччя та самореалізації, а незадоволення - до фрустрації та невротичних станів. Традиція розуміння самоповаги як фундаментальної, базової потреби людини сягає робіт перших гуманістичних психологів - А. Маслоу та К. Роджерса і знаходить підтвердження у сучасних дослідників.

А. Маслоу стверджує, що потреба у самоповазі - бажання відчувати себе цінним, значимим та шановним іншими людьми, відноситься до базових, дефіцитарних, психологічних потреб, задоволення яких є умовою самоактуалізації та особистісного зростання, а незадоволеність викликає напругу, тривогу, нерви [7]. К Роджерс також підкреслює, що самоповага має фундаментальне значення як психологічного здоров'я, так самореалізації, досягнення важливих життєвих цілей [8].

У дослідженні К. Шелдона з колегами [106], спрямованому на визначення базових психологічних потреб з 10 потенційних: фізичне здоров'я, безпека, позитивні враження, впливовість (володіння владою та популярністю),

багатство, самоповага, самоактуалізація, пов'язаність з іншими людьми, автономія та компетентність. Потенційні потреби були відібрані на підставі теорій базових потреб А. Маслоу, С. Епштейна, Д. Басса, Е. Десі та Р. Райана. Результати дослідження дозволяють включити потребу в самоповазі, до переліку фундаментальних потреб, універсальних для різних культур. Тобто розцінювати як його характеристику людського досвіду, яка робить його задовільним чи незадовільним поряд із потребами у компетентності, автономії та пов'язаності.

З визнанням самоповаги базовою психологічною потребою слід, що поважати себе – одна з фундаментальних цілей людини, універсальна представникам різних культур, хоча способи її досягнення можуть бути різними. Це означає ключову роль самоповаги у творенні людиною своєї особистості, вплив самоповаги на всі сфери життя людини та необхідність досягати її на всіх рівнях функціонування: на рівні конкретного завдання (навчального, професійного, життєвого), на рівні сфери життя (заклад освіти, сім'я, робота) і на глобальному рівні (особистості в цілому). Таким чином, говорячи про самоповагу як про базову потребу, ми говоримо, що це не одна з особистісних рис (у ряді інших), а визначальна характеристика людської особистості і, що тільки та людина, чия потреба в самоповазі задоволена, людина, яка поважає себе, може бути благополучним та успішним.

Далі постає питання, у чому проявляється задоволеність потреби у самоповазі. Якою має бути автентична, справжня самоповага? Чи достатньо високою? Щодо стабільною та незалежною від успіхів та невдач? Яку роль відіграє те, за що саме людина поважає себе, при тому, що, очевидно, повага за вміння добре граєш у футбол і за володіння «крутим» телефоном має різні наслідки для розвитку особистості людини? Відповіді на питання, яку самоповагу можна вважати автентичною, істинною і благополучною змінювалися з часом.

Спочатку дослідники фокусувалися на рівні самоповаги (що діагностується за допомогою методики Розенберга), припускаючи, що мати високу самоповагу краще, ніж низьку. Численні дослідження показують, що

висока самоповага пов'язана з психологічним благополуччям, а низька - з неблагополуччям. Так, люди з високою самоповагою демонструють більшу задоволеність життям і рівень щастя, більш позитивні очікування щодо майбутніх досягнень і відносин з іншими людьми, а також схильніші допомагати іншим і займатися творчістю [69, 114]. При зустрічі з невдачею люди з високою самоповагою зазнають меншого дистресу і більш схильні виявляти наполегливість для її подолання [35, 12]. Висока самоповага може бути буфером проти депресії [112], здатна знизити рівень тривоги індивіда, включаючи страх смерті [84]. А низький рівень самоповаги корелює з наявністю академічних та соціальних проблем, агресивністю, проблемами з харчовою поведінкою та підлітковою вагітністю [71].

Ці результати привели до висновків про велике значення високої самоповаги, аж до припущення про те, що багато, якщо не більшість, проблем у суспільстві, мають коріння в низькій самоповазі у великій кількості членів цього товариства [72]. Ці висновки мали суспільний резонанс і породили в США так званий «рух за самоповагу», спрямований на підвищення самооцінки та самоповагу школярів шляхом найчастіше невинуватених похвал у надії подолати проблеми відходу зі школи, підліткової вагітності та вживання наркотиків та алкоголю [74]. Нещодавні дослідження, однак, свідчать про те, що об'єктивні переваги високої загальної самоповаги (за методикою Розенберга) є дуже невеликими та обмеженими за своїми наслідками – хоча люди з високою самоповагою вважають себе більш привабливими, улюбленими та популярними, ніж інші, це не знаходить об'єктивного підтвердження у тому, як їх оцінюють однолітки [14]. Також рівень самоповаги ніяк не позначається на тривалості чи якості відносин із іншими людьми. При цьому люди з високою самоповагою часто бувають схильні до тривожності та внутрішньогрупового фаворитизму, який, у свою чергу, призводить до забобонів та дискримінації по відношенню до представників інших соціальних груп [12].

Також виявилось, що висока самоповага не є фактором, який може забезпечити зменшення ймовірності звернення підлітків до алкоголю, куріння,

наркотиків, а також вступу в ранні сексуальні відносини, хоча воно є прогнозованим параметром (предиктором) відсутності булімії у дівчат [119, 12]. Висока самоповага корелює з академічними досягненнями [47], проте немає підстав вважати саме рівень самоповаги їхньою причиною. Навпаки, можна припустити, що радше успіх породжує зростання самоповаги, а чи не навпаки [30]. Спроби підвищити самоповагу не сприяли підвищенню академічних досягнень, а, навпаки, їх знижували [12]. Результати метааналізу показують, що хоча рівень самоповаги у підлітків і молодих людей значно зріс з 1988 по 2008 рр., це не пов'язано з реальним зростанням компетентності, не призвело до зменшення вживання психоактивних речовин, а проблеми психічного здоров'я підлітків навіть зросли [41].

У зв'язку з цим, логічно припустити, що, хоча низька самоповага, будучи тісно пов'язана з депресією, знижує продуктивність діяльності та відносин людини, протилежне неправильно - для успішної навчальної та професійної діяльності та для підтримки задовольняючих відносин необхідно підкріплювати позитивне сприйняття себе та очікування реальною компетентністю.

Крім того, висока самоповага часто виявляється гетерогенною категорією, що включає поряд із прийняттям своїх позитивних якостей також нарцисичні та захисні риси. Так люди з високою, але тендітною самоповагою чутливі до «загроз Его» - ситуаціям неуспіху, критики тощо, які можуть підривати їхню віру у себе. У такому разі бажання захистити свою тендітну самоповагу може призводити до збільшення агресії та ворожості щодо інших людей, неадаптивного перфекціонізму або, навпаки, навмисного зниження складності виконуваних завдань (щоб не зазнати невдач), або спроби «сфабрикувати» успішні результати діяльності шляхом обману. [20, 12, 59].

Що ж до низької самоповаги, то, по-перше, люди з реально низьким рівнем самоповаги зустрічаються в популяції рідко, що дозволяє розглядати їх випадки як клінічні [59, 41]. Крім того, дослідження показують, що низька самоповага також неоднорідна - люди з низькою загальною самоповагою зазвичай все ж таки мають галузі життя, в яких вони оцінюють себе позитивно [86].

Частково проблема неоднозначності даних, що стосуються рівня самоповаги, вирішується точнішим визначенням та операціоналізацією високої самоповаги (як це, наприклад, пропонує К. Мрук). Однак, загалом можна зробити висновок, що даних про рівень самоповаги недостатньо – потрібно враховувати й інші його характеристики.

Неоднозначна роль рівня самоповаги призвела до того, що увага дослідників почала звертатися на інші параметри самоповаги. Насамперед на показник його стабільності, що вимірюється за допомогою величини коливань рівня самоповаги.

К. Керніс виділяє два види нестабільності: короткострокову (barometric), що відображає швидкі, короткострокові коливання самоповаги та базову, особистісну нестабільність (повільні зміни, що відбуваються протягом тривалого періоду часу) [59]. Перший тип є результатом впливу різних контекстуальних чинників, наприклад, оціночної зворотний зв'язок, другий швидше відбиває глобальні зміни у житті, зокрема, пов'язані з віковими особливостями соціалізації (наприклад, у підлітковому віці чи виході на пенсію). Більшість досліджень стабільності самоповаги присвячені короткостроковим коливанням (далі термін «нестабільність самоповаги» використовується в контексті схильності до короткострокових, ситуативних коливань).

Виявлено, що нестабільність самоповаги пов'язана з різними психологічними проблемами: поганою соціальною адаптацією, депресією, тривожністю та низькою задоволеністю життям, причому ці ефекти не залежать від тих, що відносяться до рівня самоповаги [58, 59]. Люди з нестабільною самоповагою яскравіше, у тому числі й агресивно, реагують на загрози самоповазі (наприклад, на негативний зворотний зв'язок чи неуспіх у значній діяльності), ніж люди зі стабільною самоповагою [59]. Так студенти з високою, але нестабільною самоповагою, демонстрували більшу схильність до агресії та ворожості та більшу вразливість перед негативними життєвими подіями, ніж студенти з високою та стабільною самоповагою, а студенти зі стабільною та нестабільною низькою самоповагою займали проміжне положення між ними

[59]. Також люди з нестабільною самоповагою часто мають проблеми у міжособистісній комунікації. Так, наприклад, дослідження, проведені на парах, що знаходяться на початку відносин, показали, що люди, які мають стабільно високу самоповагу, схильні розглядати неоднозначно негативні дії своїх партнерів (не відповісти на дзвінок, подарувати не той подарунок), як невинні, мінімізуючи їх негативні аспекти. Навпаки, люди з нестабільно високою самоповагою схильні сприймати їх як прояв нелюбові, що у свою чергу призводить або до самозвинувачення, або до агресії у відповідь, перешкоджаючи побудові відносин [58].

Стабільність самоповаги впливає ефективність навчальної діяльності: так, американські студенти, у яких було виявлено нестабільну самоповагу, мали нижчу навчальну мотивацію і рідше були готові виконувати складні (challenging) завдання, ніж студенти зі стабільною самоповагою [118].

Дані про рівень самоповаги потрібно доповнювати даними про його стабільність ще й тому, що це підвищує їх надійність: у людей зі стабільною самоповагою рівень самоповаги, виміряний у конкретний момент часу, більшою мірою відповідатиме його середньому рівню, на відміну від людей, чий рівень самоповаги сильно коливається в залежності від життєвих обставин. Це в свою чергу збільшує прогностичну здатність даних про рівень самоповаги.

Коливання самоповаги під впливом зовнішніх подій значною мірою залежать від того, на чому базується самоповага людини, та від зв'язку життєвих подій із цими підставами самоповаги. Так Т. Хейзертон виділяє три підстави самоповаги: соціальна взаємодія (прийняття та повага оточуючих, як джерело самоповаги), зовнішність та досягнення. Ці підстави незалежні одна від одної. Наприклад, навчальний неуспіх викликає коливання самоповаги у сфері досягнень, при цьому рівень самоповаги у сферах соціальної взаємодії та зовнішності залишається незмінним [49].

Твердження про те, що вплив подій і обставин на самоповагу залежить від їхньої значимості, а значимість, у свою чергу, залежить від підстав самоповаги, займає центральне місце в концепції Дж. Крокер. Саме підстави самоповаги (за

рахунок чого людина досягає самоповаги, що служить її джерелом?) є причиною того, чи спричинить ту чи іншу подію зміну самоповаги. Чим сильніша подія пов'язана зі сферою, у яку в основному інвестується самоповага, тим більше сильні коливання самоповаги вона викликає: самоповага зростає, якщо подія розцінюється індивідом, як позитивна (успіх), і падає – якщо як негативна (невдача) [31]. У свою чергу підстави самоповаги виходять із цінностей, цілей та переконань індивіда.

Виділення типів самоповаги виходячи з того, за що саме людина себе поважає, є перспективним напрямом досліджень, оскільки дозволяє інакше поглянути на низку парадоксальних питань, що стосуються самоповаги. Наприклад, чому одну людину втрата роботи або відносин призводить до депресії, а іншій вдається зберегти відносний психологічний добробут.

Хоча прагнення бути компетентним, цінним і значущим властиво всім людям, люди різняться у тому, яким саме способом вони досягають самоповаги. Самоповага людини може базуватися на повазі себе за виявлені зусилля та наполегливість, за досягнення цінної та корисної (для себе або інших людей, суспільства в цілому, зараз чи в майбутньому) результату, а може, наприклад, - на повазі себе за володіння якимись матеріальними цінностями: кількість зароблених грошей, куплених благ (нового мобільного телефону, машини, будинку, ін.). А оскільки при фрустрації потреби у повазі людина може відчувати пригніченість, безпорадність, безглуздість власного існування, депресію, неможливість досягнення самоповаги за рахунок реальних успіхів та досягнень, запускає компенсаторні механізми підтримки самоповаги у тому числі й соціально неприйнятні, такі як брехня, аби домогтися визнання, прагнення самоствердитись через критику та приниження інших людей [31, 30].

Перша змістовна диференціація самоповаги з її підстав зустрічається вже у роботах А. Маслоу. У його теорії особистості потреба в самоповазі - прагнення до стабільної поваги себе, заснованого на відчутті власної цінності, прагненні відчувати себе гідною, вмілою і компетентною людиною, діячем, здатним справлятися з труднощами та вимогами, які пред'являє йому життя, -

представлена як одна з базових потреб [64]. Маслоу був переконаний, що лише реальні власні здібності та досягнення можуть бути міцним базисом для автентичної самоповаги, яка у свою чергу породжує життєво важливе почуття впевненості у собі, усвідомлення своєї корисності та потреби світу.

Поряд із прагненням до самоповаги, А.Маслоу виділяв і близьке йому прагнення - відчувати себе шановним іншими людьми, відчувати визнання те, що ти робиш. Згідно з А. Маслоу, потреби в самоповазі та повазі інших людей являють собою дві версії базового прагнення до поваги, але перша – більш висока, яка має старшість, вона заснована на прагненні до компетентності, майстерності, незалежності та свободи, а друга – нижча, що передбачає боротьбу за статус, престиж, визнання, славу, увагу з боку інших [64]. Проте, у роботах А. Маслоу не розкриваються механізми виникнення цих двох варіантів потреби у повазі та його зв'язок один з одним. Надалі дослідники пропонували більш дрібні класифікації підстав самоповаги. Так, С. Куперсміт виділяє чотири підстави самоповаги: влада (можливість впливати на інших), значимість (відчуття себе цінним), чеснота (відповідність нормам моралі), компетентність (успішність у діяльності) [28]. Сучасними авторами, що розвивають цю проблематику, є Дж. Крокер із колегами. Виділяється сім областей, на успіхах у яких люди зазвичай засновують самоповагу: академічна успішність; схвалення інших; успішність за умов конкуренції; підтримка сім'ї; зовнішність; любов Бога; моральні норми (всі вони відображені у опитувальнику підстав самоповаги) [29].

Дані про те, які з цих підстав найбільше сприяють психологічному благополуччю та успішності досить суперечливі: вони відрізняються від дослідження до дослідження і до того ж мають явні крос-культурні відмінності. Однак помічено, що внутрішні підстави самоповаги (у концепції Дж. Крокер це, наприклад, моральність, любов Бога), як правило, більше сприяють психологічному благополуччю, ніж зовнішні (схвалення інших, успішність у змаганні) [31]. Важливо також вивчати поєднання різних підстав самоповаги, які можуть вишиковуватися в індивідуальну ієрархію.

У той же час, ще з робіт А. Маслоу зберігається традиція виділяти дві глобальні групи підстав самоповаги: соціальне схвалення та компетентність. Так, одні люди ґрунтують свою самоповагу на компетентії, інші – на схваленні чи несхваленні (реальному чи уявному), яке вони отримують від інших [31].

Очевидно, було б невірним вважати, що будь-який тип самоповаги за визначенням є більш оптимальним. Орієнтація на досягнення компетентності може призводити як до розвитку цілепокладання, працьовитості, і наполегливості, так і до «ходіння по головах», а також до різних компенсаторних форм самоповаги, заснованих на псевдодосягненнях. Надмірна залежність від думки інших може позбавляти людину здатність розвиватися. У той самий час інші люди найчастіше виступають єдиним надійним джерелом інформації себе, а повне ігнорування соціуму – безсумнівний ознака психічного здоров'я, т.к. людина – істота за своєю соціальною і бути повністю вільним від суспільства та його оцінок не може, а особистісний розвиток неможливий без усвідомлення і переживання людиною своєї позитивної соціальної ідентичності: причетності до тих чи інших соціальних груп, що виступає джерелом соціальної підтримки.

Таким чином, для розуміння того, що собою представляє автентичну самоповагу дуже важливо враховувати поєднання різних аспектів самоповаги: рівня, стабільності та підстав самоповаги.

Е. Десі та Р. Раян [101] розрізняють самоповагу «умовну» і "справжню" ("автентичну"). По суті, показником істинності самоповаги є те, наскільки вона схильна до коливань залежно від життєвих подій, пов'язаних з підставами самоповаги (наприклад, невдача у значній справі або несхвалення значимих інших). Так, люди з умовною самоповагою залежать від відповідності деякому стандарту досконалості або очікуванням значущих людей (їх інтроектів). Вони змушені постійно докладати зусиль для встановлення відповідності оцінним стандартам. Найчастіше люди з умовною самоповагою прагнуть досягнення зовнішніх цілей, таких як привабливість, успішність, соціальний статус. Умовна самоповага нестабільна за своєю природою, оскільки залежить від причин, недостатньо підконтрольних людині (успіху чи соціального схвалення).

Автентична самоповага набагато стабільніша, оскільки вона не залежить безпосередньо від специфічних досягнень та від зовнішніх підтверджень власної цінності. У людей з істинною самоповагою є цілі, успіх у досягненні яких приносить їм радість, а невдача – розчарування, але це не ставить під сумнів їх цінність, як особистості, не ставить їх почуття власної цінності та компетентності як діяча в залежність від досягнень чи схвалення [101]. Істинно висока самоповага розвивається, коли потреби людини в автономії, компетентності та пов'язаності задоволені, і вона діє відповідно до свого внутрішнього я, керуючись внутрішньою мотивацією, а не зовнішніми вимогами, а її відносини з іншими людьми характеризуються взаємним прийняттям, близькістю та розумінням [32, 59].

У свою чергу, істинно висока самоповага забезпечує людині основу для ефективного функціонування у різних сферах, тоді як умовне може перешкоджати ефективному функціонуванню. Експерименти, що включають вимір психофізіологічних показників при повторному пред'явленні завдання, що викликає труднощі показують, що люди з високою умовною самоповагою сприймають труднощі як загрозу, тоді як люди з високою справжньою самоповагою, як виклик, що забезпечує другим ефективніше з труднощами [101].

В онтогенезі справжнє самоповагу розвивається в дитини з автономних, ефективних дій у контексті підтримуючих, автентичних відносин. Умовне ж має джерелом так зване умовне прийняття, при якому дитина отримує заохочення та любов тільки тоді, коли відповідає вимогам батьків, поводить відповідно до їх цінностей, тоді як будь-яке відхилення від заданих стандартів призводить до заперечення. Умовне прийняття часто призводить до конфлікту між базовими потребами в автономії та прийнятті, змушуючи дитину жертвувати задоволеністю якоїсь із потреб. Людина, чиї базові потреби задоволені достатньою мірою, не потребує прив'язування своєї самоповаги до будь-яких підстав, тоді як фрустрація базових потреб призводить до залежної самоповаги.

В той же час, ідея про існування справжньої самоповаги, абсолютно незалежної від зовнішніх обставин, виглядає досить утопічною. Так, Дж. Крокер

приписує експериментальні дані про незалежність самоповаги швидше за сприятливу ситуацію, яка дозволяє задовольняти потреби, пов'язані з підставами самоповаги, ніж особистісним особливостям, погоджуючись загалом, що чим менше самоповага залежить від ситуативних змін і зовнішніх оцінок, тим вона благополучніша [31]. При цьому всі типи самоповаги, виділені Дж. Крокер, по суті є умовними і не корелюють позитивно з рівнем загальної самоповаги по Розенбергу. Аутентичні підстави самоповаги на даний момент практично не досліджувалися. Важливо, що справжнє, автентичне самоповагу неспроможна бути метою, якої людина прагне. Воно є скоріше побічним продуктом діяльності, в яку людина залучена, яка сама по собі є для неї цікавою та значущою. У свою чергу компетентність, що природно набуває в захоплюючій діяльності, виступає підставою самоповаги. Навпаки, усунення фокусу увагу людини з діяльності на «переслідування за самоповагою» [30] заважає як успішної діяльності, так і набуття самоповаги.

Таким чином, на підставі аналізу літератури можна зробити висновок про те, що самоповага відіграє велику роль у психічному житті людини, по праву привертаючи пильну увагу дослідників у різних галузях психологічної науки. Важливо відзначити, що, незважаючи на провал «руху за самоповагу», спрямованого на підвищення, часто механічно, рівня самоповаги, рівень самоповаги є важливою та інформативною його характеристикою, недостатньою для повного розуміння феномена самоповаги. Вирішення проблеми отримання більш повної характеристики самоповаги людини ведеться у двох напрямках: більш точної операціоналізації понять високої/низкої самоповаги та створення більш досконалих інструментів її вимірювання та доповнення інформації про рівень самоповаги іншими її характеристиками (стабільністю, підставами самоповаги). Характеристики автентичної самоповаги, у розумінні більшості сучасних дослідників [31, 58, 74] включають її стабільно високий рівень, відносно незмінний залежно від успіхів/невдач і оцінок інших автентичні типи основ самоповаги, пов'язані набуттям компетентності.

Ключ до пошуку автентичних підстав самоповаги можна знайти у визначенні, яке їй дає М. Керніс [58]. Прояви справжньої самоповаги щодо М. Керніса: гарне знання себе (своїх сильних та слабких сторін); здатність до неупередженого, неспотвореного аналізу результатів своєї діяльності; дія відповідно до своїх цілей та цінностей; побудова відносин, заснованих на саморозкритті, підтримці та довірі. Навпаки, спроба відповідати чужим очікуванням, отримувати схвалення за будь-яку ціну, бажання виставити себе у вигідному світлі, імітуючи досягнення – ознака тендітної, хибної самоповаги.

1.3 Роль різних аспектів самоповаги у психологічному благополуччі

Дослідження суб'єктивного благополуччя особистості, незважаючи на їхню досить тривалу історію, в даний час набувають особливого значення. Це пов'язано з тим, що суб'єктивне благополуччя стає не лише своєрідною мірою якості життя, а й внутрішньою інстанцією, яка регулює поведінку та діяльність людини. Вперше проблеми психологічного благополуччя, щастя та самореалізації потрапили у фокус психологічної науки завдяки гуманістичній психології, що виступила «третьою силою» у психології та помістила у фокус своєї уваги такі малодосліджені на той момент теми, як любов, творчість, самість, зростання, задоволення основних потреб, самореалізація, вищі цінності, буття, становлення, спонтанність, гра, гумор, прихильність, природність, відповідальність, сенс, справедливість, трансцендентальний досвід, піковий досвід, сміливість та пов'язані з ними по

Проблема самоповаги займає значне місце в галузі дослідження психологічного благополуччя, оскільки воно ґрунтується на позитивному суб'єктивному досвіді; тісно пов'язане з проблемами компетентності та гідності та, безумовно, є позитивною індивідуальною особливістю, виступаючи джерелом смислів та сприяючи запобіганню патології. Теоретично А. Маслоу самоповага постає як одна з базових людських потреб. Самоповага є важливою умовою повноцінного функціонування особистості (за К. Роджерсом), самоактуалізації (через розуміння своїх сильних сторін та відчуття особистої

ефективності) та автентичності (функціонування істинного Я, «ядра особистості» – «core self» – у повсякденному житті). Неодноразово показано, що самоповага тісно пов'язана з різними характеристиками психологічного благополуччя: як із її гедоністичними, так і евдемонічними аспектами.

Суб'єктивне благополуччя, за Е. Дінером, складається з когнітивного компонента (задоволеність життям) та емоційного компонента (позитивні та негативні емоції) [34]. Таким чином, можна стверджувати, що людина має високий рівень суб'єктивного благополуччя, якщо в більшості випадків вона відчуває задоволення від життя, позитивні емоції і лише в окремих ситуаціях – переживає неприємні почуття. Дослідження показують, що самоповага є предиктором усіх видів суб'єктивного благополуччя (передбачає задоволеність життям та позитивні емоції, та виявляє негативний зв'язок з негативними емоціями) [105].

У рамках евдемоністичного підходу психологічне благополуччя розуміється ширше – як задоволеність життям і переважання позитивних емоцій, продукт самореалізації, особистісного зростання, пошуку сенсу життя, знаходження балансу між суспільними вимогами і власними бажаннями і устремліннями. К. Ріфф [93] виділила шість основних компонентів психологічного благополуччя: самоприйняття (позитивна оцінка себе і свого життя в цілому, усвідомлення та прийняття не тільки своїх позитивних якостей, а й своїх недоліків); позитивні відносини з оточуючими; автономія (здатність бути незалежним, не боятися протиставити свою думку думці більшості, дозволяти собі нестандартне мислення та поведінку, відповідно до своєї думки та переваг); управління довкіллям (успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність домагатися бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей); мета у житті (відчуття свідомості життя, діяльності); особистісне зростання (прагнення розвиватися, вчитися та сприймати нове). Рівень самоповаги демонструє позитивний зв'язок з усіма компонентами психологічного благополуччя, тобто люди з високою самоповагою, благополучніше людей з низькою самоповагою. При цьому для таких аспектів

психологічного благополуччя як автономія, управління навколишнім середовищем та цілепокладання ключову роль відіграє також стабільність самоповаги: люди з високою стабільною самоповагою відчують себе більш самостійними, наполегливими та успішними, а їхня діяльність здається їм цікавою та осмисленою. Навпаки, люди з нестабільною високою самоповагою відчують дефіцит цих якостей [58, 59].

1.4. Джерела самоповаги підлітка

Підлітковий вік – період інтенсивного особистісного розвитку, що є критичним для формування в людини ідентичності, самосвідомості, здатність до рефлексії. Протягом підліткового віку остаточно формується здатність до саморегуляції, ухвалення самостійних рішень. Становлення ідентичності є тривалим та складним процесом самовизначення, формування системи уявлень про себе та світ, розвитку смислової системи, які забезпечують безперервність сприйняття минулого, сьогодення та майбутнього індивіда [8].

На те, якою буде самоповага підлітка, впливає багато чинників. Одним з головних факторів є особливості сімейного виховання та відносин у сім'ї, такі як:

- 1) Задоволеність базових психологічних потреб батьками.
- 2) Батьківська залученість.
- 3) Батьківські очікування.
- 4) Стиль батьківського виховання.
- 5) Самоповага батьків.

Самоповага є універсальною потребою для всіх людей, незалежно від їхньої соціальної та культурної приналежності, проте деякі його аспекти культурно-специфічні. Так, у людей у колективістських культурах традиційно нижчий рівень загальної самоповаги за методикою Розенберга через те, що гордість за свої досягнення, яка в індивідуалістичних країнах, таких як США, сприймається як здорова форма впевненості в собі, може вважатися самовпевненою та зарозумілою в суспільствах, високо цінують скромність та відчуття причетності до спільної справи [43].

Важливе значення для особливостей самоповаги має і приналежність до дрібніших соціальних груп: одногрупники, групи однолітків за інтересами, які є джерелом цінностей та життєвих орієнтирів, задають критерії оцінки власної компетентності та її досягнення. Останнім часом велика увага приділяється інтернет-простору як окремому джерелу соціалізації та формування особистості підлітків. Для сучасних підлітків інтернет є як майданчиком для самопрезентації, так і простором для набуття та підтримки соціальних зв'язків [3].

Становлення та розвиток особистості людини відбувається у діяльності (А.Н. Леонт'єв, Д. Б. Ельконін, Л.В. Божович). Навчальна діяльність, хоч і втрачає в більшості підлітків місце провідної, залишається основним видом продуктивної діяльності, якою займається підліток і в якій він переживає успіхи, зазнає невдач і може набутти відчуття власної компетентності. Підліток проводить у навчальному закладі більшу частину дня, будучи залучений до навчальної діяльності, перебуваючи у взаємодії з однолітками та вчителями. У педагогічній психології існує безліч досліджень, що показують вплив клімату освітнього середовища, особистості викладача, а також програми навчання на мотиваційні характеристики навчальної діяльності, добробут особистості підлітка та якість її навчальної діяльності.

Розуміння того, що самоповага займає значне місце в психічному житті людини, є цінним ресурсом особистості і тісно пов'язане з її благополуччям та повноцінним функціонуванням, що закономірно призводить до думки про необхідність розвивати самоповагу. Багато дослідників самоповаги пропонували програми її формування, виходячи зі своїх теоретичних уявлень: як виникає самоповага, яку самоповагу вважатимуться автентичною тощо. Більшість підходів включають підвищення почуття власної цінності, як особистості і формування певних компетентностей, що дозволяють більш продуктивно функціонувати і спілкуватися, на яких почуття цінності може базуватися.

Висновки до розділу 1.

Самоповага – багатоаспектне поняття, що включає різні компоненти. Узагальнено самоповагу можна визначити, як визнання особистістю своєї цінності, своїх умінь та унікальних гідностей.

Ключовим періодом для формування самоповаги є підлітковий вік, оскільки у підлітка з'являється необхідний рівень самоаналізу, формується ідентичність та самосвідомість.

Одним із основних джерел самоповаги є стосунки з батьками: стиль виховання, ступінь задоволеності базових психологічних потреб у сім'ї, очікування батьків, особливості їхньої власної самоповаги, засвоєвані дитиною в результаті моделювання тощо. Самоповага залежить і від ширшого культурного контексту: цінностей та ідеалів, що транслюються соціальним оточенням. Велику роль формуванні особистості підлітка, зокрема і його самоповаги, грає навчальне середовище.

Рівень самоповаги (високий чи низький) є важливим джерелом інформації про психологічне благополуччя, виступаючи буфером для депресії та тривоги. У той же час, доповнення інформації про рівень самоповаги іншими його параметрами дозволяє істотно збагатити уявлення про цей феномен.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПОВАГИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ

2.1 Обґрунтування методів та характеристика психодіагностичного інструментарію

Відповідно до теми магістерського дослідження “Самоповага як детермінанта психологічного благополуччя підлітків”, поставленої мети вивчити автентичні підстави для самоповаги студентів першокурсників, які сприяють психологічному благополуччю та продуктивній навчальній мотивації.

Для реалізації поставлених завдань та перевірки гіпотези дослідження, яка припускає, що: підстави самоповаги відіграють важливу роль у психологічному благополуччі та навчальній діяльності першокурсників ЗВО, і ця роль відрізняється за різних підстав, нами був підібраний діагностичний інструментарій для вивчення основ самоповаги підлітків

А саме: шкала самоповаги М. Розенберга; дитяча багатовимірна шкала задоволеності життям Хьюбнера (три шкали: ставлення до себе, ставлення до сім'ї та ставлення до навчання); опитувальник "Шкали академічної мотивації"; методика незакінчених пропозицій, що дозволила отримати додаткову інформацію про особливості самоповаги підлітка, його навчальну мотивацію, психологічний добробут і використовувані ним копінг-стратегії..

Методика М. Розенберга (1965) на даний момент є єдиною по-справжньому загальноприйнятою методикою діагностики самоповаги. Вона спрямована на діагностику загальної самоповаги та складається з 10 тверджень. Дослідження показують, що, з одного боку, опитувальник Розенберга надійно та достовірно вимірює самоповагу, але, з іншого боку, може без істотних збитків бути скорочений до одного питання «У мене висока самоповага» (Single-Item Self-Esteem Scale) [94]. Є й інші спірні питання: так, опитувальник створювався як одномірний, проте низка авторів говорять про правомірність виділення двох незалежних факторів – самоповага (приклад твердження: «Загалом я

задоволений собою») та самоприниження (приклад: «Я завжди схильний відчувати себе невдахою») [1]. Втім, недавній метааналіз, проведений німецькими психологами, показує, що принаймні на американській вибірці виділення двох факторів є недоцільним [42]. Ще однією проблемою опитувальника Розенберга є те, що підвищення рівня самоповаги, що спостерігається, зрушує розподіл, не дозволяючи виявляти високі (щодо середніх за вибіркою) значення [41]. Але, незважаючи на описані недоліки реальних зовнішніх подій (успіхів та невдач, схвалення інших людей). Приклади тверджень: «Моя самоповага залишається незмінною, незалежно від того, чи зустрінуся я з успіхом чи невдачею», «Те, наскільки я відповідаю суспільним стандартам, є важливою точкою відліку для моєї самоповаги».

Для оцінки параметрів суб'єктивного благополуччя школярів було використано опитувальник MSLSS О.С. Хюбнера **«Багатомірна дитяча шкала задоволеності життям»**. У 1994 р. Є.С. Хюбнер розробив багатовимірну шкалу УЖ (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS), самозвітний опитувальник із 40 пунктів, призначений для оцінки задоволенням життям учнів починаючи із 3-го класу. MSLSS продемонструвала хороші психометричні властивості, включаючи прийнятну внутрішню узгодженість, ретестову надійність та факторну структуру.

Методика заснована на багатовимірній моделі задоволеності життям, у якій виділяється один загальний фактор та п'ять факторів другого рівня, що відповідають різним сферам життя дитини. Виділяються такі важливі для школярів сфери життя: "Сім'я", "Друзі", "Школа", "Я сам(а)", "Умови життя".

Зміст пунктів шкали «Сім'я» відноситься до задоволеності респондентів їх стосунками із членами сім'ї. Шкала «Школа» оцінює задоволеність дітей шкільним життям з погляду підтримки

П'ятифакторна структура методики підтверджується за допомогою конфірматорного факторного аналізу. Усі шкали опитувальника мають високу надійність ($0,82 < \alpha < 0,89$) і демонструють очікувані зв'язки з показниками суб'єктивного благополуччя та різними шкалами самооцінки, оціненими за

допомогою методики Дембо-Рубінштейн. У статті подано текст опитувальника, а також нормативні дані для дітей молодшого шкільного віку.

Шкала «Друзі» спрямовано вивчення задоволеності відносинами зі своїми однолітками. Шкала «Я сам» стосується рівня задоволеності самим собою, позитивного ставлення до себе та думки інших людей. Шкала «Умови життя» спрямована на вивчення задоволеності дитини сусідами та районом проживання.

Ми використовували версію, в якій задоволеність життям оцінюється за трьома шкалами: «Сім'я» (задоволеність взаєминами в сім'ї); «Школа» (задоволеність дітей шкільним життям з погляду підтримки їхніх інтересів та загального ставлення до школи та навчальної діяльності) та «Я сам» (Задоволеність самим собою, позитивне ставлення до себе та думок інших людей).

Методика включає твердження (по 7-8 на кожную шкалу), які необхідно оцінити за 5-бальною шкалою відповідей від «ніколи» до «завжди».

Опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. Гордєєва, О. Сичов, Є. Осін). Відповідає формату студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлеранда. Опитувальник ШАМ містить 28 пунктів, що становлять 7 шкал: три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку), три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроектована і екстернальна), а також шкалу амотивації. Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, пов'язана з переживанням інтересу і 35 задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює намагання у досягненні максимально високих результатів в навчанні, відчуття задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку є оригінальною і вимірює вираженість прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності. Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень в навчанні. Шкала інтроектованої мотивації вимірює спонукання до навчання, обумовлене

відчуттям сорому і почуття обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, обумовлену необхідністю для студента слідувати вимогам, які диктуються соціумом: він вчиться, щоб уникнути можливих проблем, при цьому потреба в автономії максимально фруструється. Шкала амотивації вимірює відсутність інтересу і відчуття усвідомленості навчальної діяльності. Досліджуванам пропонується уважно прочитати кожне твердження, і використовуючи шкалу від 1 до 5 (1 – «зовсім не відповідає», 2 – «скоріше не відповідає», 3 – «дещо середнє», 4 – «скоріше відповідає», 5 – «повністю відповідає»), вказати відповідь, яка найкращим чином відповідає тому, що вони думають про причини їх залученості в навчальну діяльність. У нашому дослідженні висновок про рівень навчальної успішності кожного студента, що брав участь в дослідженні, був зроблений на основі поточної успішності та результатів двох останніх сесій. До групи «успішних» були віднесені студенти, які вчилися на «відмінно» та «добре», в групу «невстигаючих» включалися ті, хто навчався в основному на «задовільно». Групу «успішних» склали 36 досліджуваних; групу «невстигаючих» утворили 29 досліджуваних.

Тест незакінчених речень створили Джозеф Сакс і Сідней Леві в 1950 році. В англійському варіанті метод називається SSCT (Sack's Sentence Completion Test). Завдяки тесту стає можливим визначення характеру взаємовідносин людини з навколишнім світом (сім'єю, партнерами, колегами, керівництвом, підлеглими, друзями тощо) і самим собою, виявлення поведінкових особливостей індивіда.

Дана методика є варіантом техніки словесних асоціацій, але зменшує кількість самих асоціацій, даючи можливість якісніше визначати тон, контекст, якість установок, специфічні області уваги або об'єкти, відображаючи загальну площу поведінкового світу тестованого.

Суть методики полягає в 60 незакінчених пропозицій, які поділені на 15 основних груп (але в процесі виконання тесту ви не бачите розбиття по групах).

Досліджуваному потрібно закінчити речення так, як здається правильним в даний конкретний момент – без тривалих роздумів і невиразних описів.

Кожна з груп характеризує систему стосунків у сім'ї людини, її стосунки з представниками протилежної і своєї статі, батьками, особливості інтимної близькості, взаємодія з підлеглими, колегам, вищестоящим керівництвом. Окремі групи випробовувані демонструють тестованим побоювання і страхи, почуття провини, деструктивні емоції, ставлення до минулого і майбутнього, життєві цілі і прагнення, здобутки та помилки.

2.2 Етапи організації і вибірка дослідження

Емпіричне дослідження на тему “Самоповага як детермінанта психологічного благополуччя підлітків” проходило на базі навчально-наукової лабораторії кафедри психології “Центр соціально-психологічної адаптації особистості” Донецького національного університету імені Василя Стуса серед студентів першого курсу спеціальностей факультету філології, психології та іноземних мов та економічного факультету. Загальна кількість досліджуваних склала 65 осіб. Середній вік учасників дослідження 17 ± 1 років. На початку дослідження усіх учасників було проінформовано про мету дослідження. Усі учасники дали згоду на участь у дослідженні. У зв'язку з особливостями навчанням в умовах військового часу, досліджування проводилось через Google form. Така форма сприяла зручності при заповненні, зробила можливим максимально об'єктивний збір даних. Досліджувані не могли пропустити жодного запитання без відповіді на нього. Дослідження було спрямоване на виявлення середньогрупових даних, саме тому проходило в анонімній формі, не викликаючи упередженого ставлення та підозр. Це дозволило зібрати достовірний матеріал, оскільки респонденти відповідали більш щиро. Специфіка психодіагностичного інструментарію давала змогу проводити дослідження у груповій формі.

Відповідно до мети та висунутих завдань програма дослідження складалася з п'яти основних етапів. Так, на *першому етапі* дослідження було

визначено мету дослідження, об'єкт та предмет дослідження, висунуто гіпотезу дослідження, підібрано комплекс психодіагностичних методів та методик, сформовано вибірку досліджуваних. На *другому етапі* дослідження був проведений теоретичний аналіз для визначення терміну самоповага. На *третьому етапі* було проведено емпіричне дослідження. На *четвертому етапі* дослідження було проведено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів. На *п'ятому етапі* було проведено узагальнення результатів дослідження, інтерпретація результатів отриманих даних, розробку Структурної моделі зв'язку підстав самоповаги з навчальною мотивацією та наполегливістю, формулювання загальних висновків дослідження.

Висновки до розділу 2

Для успішного проведення емпіричного дослідження на тему “Самоповага як детермінанта психологічного благополуччя підлітків” було складено програму дослідження, яка складалася з п'яти основних етапів, було створено вибірку досліджуваних у кількості 65 студентів ДонНУ імені Василя Стуса. Середній вік учасників дослідження 17 ± 1 років. Для реалізації поставлених завдань та перевірки гіпотези дослідження, нами був підібраний діагностичний інструментарій для вивчення основ самоповаги підлітків: шкала самоповаги М. Розенберга; дитяча багатовимірна шкала задоволеності життям Хюбнера (три шкали: ставлення до себе, ставлення до сім'ї та ставлення до навчання); опитувальник "Шкали академічної мотивації"; методика незакінчених пропозицій, що дозволила отримати додаткову інформацію про особливості самоповаги підлітка, його навчальну мотивацію, психологічний добробут і використовувані ним копінг-стратегії.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПОВАГИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКИ

3.1. Зв'язок основ самоповаги та психологічного благополуччя

Одним з найбільш важливих критеріїв, що дозволяють розрізнити більш-менш автентичні типи самоповаги, є те, що воно сприяє чи перешкоджає психологічному благополуччю. У табл. 3.1 представлені кореляції між підставами самоповаги, задоволеністю життям та загальною самоповагою (за методикою Розенберга).

Таблиця 3.1 Кореляції (Пірсона) між підставами самоповаги та показниками психологічного благополуччя рівні значимості

	Самоповага, заснована на компетентності	Самоповага, заснована на схваленні батьків	Самоповага, заснована на схваленні викладачів	Компенсаторна самоповага
Загальна самоповага	0,33**	0,32**	0,21**	0,04
Задоволеність сім'єю	0,4**	0,43**	0,24**	-0,18**
Задоволеність школою	0,26**	0,13	0,22**	-0,33**
Задоволеність собою	0,42**	0,38**	0,26**	0,07

Самоповага, заснована на компетентності, корелює з усіма показниками психологічного благополуччя: із задоволеністю сім'єю, школою та власною особистістю, та загальною самоповагою.

Самоповага, заснована на схваленні викладачів, також корелює з усіма показниками психологічного благополуччя, але ці кореляції слабші. Тобто підлітки, які ґрунтують свою самоповагу на компетентності та схваленні викладачів, мають високий рівень самоповаги, задоволені собою, університетом та своєю сім'єю, особливо це характерно для самоповаги, заснованої на компетентності.

Самоповага, заснована на схваленні батьків, корелює із задоволеністю сім'єю та власною особистістю та загальною самоповагою. Тобто підлітки, що засновують свою самоповагу на схваленні батьків, також мають високий рівень самоповаги, задоволені собою та своєю сім'єю, а із задоволеністю університетом цей тип самоповаги не пов'язаний значуще.

Компенсаторна самоповага, навпаки, показує негативні кореляції із задоволеністю сім'єю та університетом ($p < 0.01$), тобто підлітки, у яких виражено компенсаторну самоповагу, менше задоволені відносинами у своїй сім'ї та ЗВО. Цікаво, що має місце відсутність негативних зв'язків компенсаторної самоповаги із загальною самоповагою та задоволеністю собою. Цей результат можна інтерпретувати як доказ того, що через компенсаторну самоповагу підліток, якому не вдається вибудувати автентичну самоповагу, прагне досягти вищої самоповаги та благополуччя іншими шляхами, зокрема, через псевдодосягнення активності, спрямовані на демонстрацію своєї компетентності та спроби досягти визнання будь-яким методом.

3.2. Роль основ самоповаги у навчальній діяльності: навчальна мотивація у підлітків з різними типами основ самоповаги, зв'язок основ самоповаги з успішністю

Другим важливим критерієм автентичної самоповаги є те, наскільки вона сприяє реалізації людини у діяльності. Стосовно студентів найбільш підходящої реалізації та розкриття своїх здібностей є насамперед навчальна діяльність. Як показники її продуктивності ми розглядали навчальну мотивацію та наполегливість, а також успішність.

Спочатку було проведено кореляційний аналіз відповідних змінних (табл. 3.2).

Таблиця 3.2. Кореляції (Пірсона) між основами самоповаги, навчальною мотивацією, навчальною наполегливістю та успішністю рівні значимості

	Самоповага, заснована на компетентності	Самоповага, заснована на схваленні батьків	Самоповага, заснована на схваленні викладачів	Компенсаторна самоповага
Внутрішня мотивація	0,43**	0,33**	0,31**	-0,24**
Ідентифікована мотивація	0,24**	0,29**	0,23**	-0,11
Інтросюжована мотивація	0,28**	0,25**	0,21**	-0,02
Екстернальна мотивація	0,02	0,13	0,12	0,42**
Амотивація	-0,14*	-0,001	-0,06	0,43**
Наполегливість	0,36**	0,2**	0,22**	-0,27**
Успішність	0,35**	0,17*	0,22**	-0,28**

Результати кореляційного аналізу показують, що самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків, пов'язана з високою внутрішньою навчальною мотивацією. При цьому найбільш внутрішньо мотивовані підлітки, чия самоповага ґрунтується на компетентності. Навпаки, компенсаторна самоповага пов'язана з внутрішньою мотивацією негативно, тобто підлітки з вираженою компенсаторною самоповагою відчують менше інтересу до навчання та менш залучені до навчальної діяльності, що, у свою чергу, є перешкодою до набуття ними реальної компетентності.

Також самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків, корелюють з ідентифікованою та інтроецьованою навчальною мотивацією. Навпаки, компенсаторна самоповага - з екстернальною мотивацією та амотивацією. Таким чином, перші три типи самоповаги пов'язані з набагато продуктивнішими формами зовнішньої мотивації, ніж компенсаторна самоповага.

Також виявлено, що самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків, демонструє зв'язок із навчальною наполегливістю, на відміну від компенсаторної самоповаги, яка з наполегливістю корелює негативно.

З навчальною успішністю найбільше пов'язано самоповагу, засновану на компетентності. Більш слабкий, але значний зв'язок демонструють самоповагу, засновану на схваленні батьків та схваленні викладачів. Між компенсаторною самоповагою і успішністю виявилася негативна кореляція, що означає, що студенти, які погано встигають, схильні вдаватися до використання компенсаторних підстав для самоповаги, які на якийсь час можуть дати відчуття компетентності, але цей ефект не є стійким і при цьому перешкоджає прагненню компетентності.

Таблиця 3.3. Кореляції (Пірсона) між підставами самоповаги та навчальною мотивацією самоповаги та поваги батьків

	Самоповага, заснована на компетентності	Самоповага, заснована на схваленні батьків	Самоповага, заснована на схваленні викладачів	Компенсаторна самоповага
Мотивація самоповаги	0,37**	0,37**	0,35**	-0,13
Мотивація поваги батьками	0,25**	0,33**	0,27**	0,09

Виявлено, що самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні

батьків, значно корелюють з цими типами навчальної мотивації, на відміну відкомпенсаторної самоповаги.

Порівняння профілів самоповаги у студентів з високою («відмінники» - середній бал вище 75 б, N=36) та низькою успішністю («трійники» - середній бал нижче 75 б., N=29), показало (рис.3.1), що добре встигаючі студенти мають більш виражені автентичні типи підстав самоповаги (самовагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків і менш виражену компенсаторну самоповагу. Причому, як можна помітити, особливо яскраво ці відмінності виявляються стосовно підстав самоповаги, пов'язаних з компетентністю, оскільки високий рівень успішності у студентів є основним джерелом переживання компетентності, а хронічна навчальна неуспішність для підлітка важким випробуванням, підриваючи його почуття компетентності.

Можна припустити, що зв'язок між основами самоповаги та успішністю є двосторонньою. Так, з одного боку, хороші оцінки, виступають важливим джерелом зворотного зв'язку про компетентність людини та однією з форм вираження схвалення з боку викладача, а з іншого боку, - автентичні підстави самоповаги, виступаючи предиктором продуктивної навчальної мотивації та наполегливості, що закономірно призводять до зростання успішності.

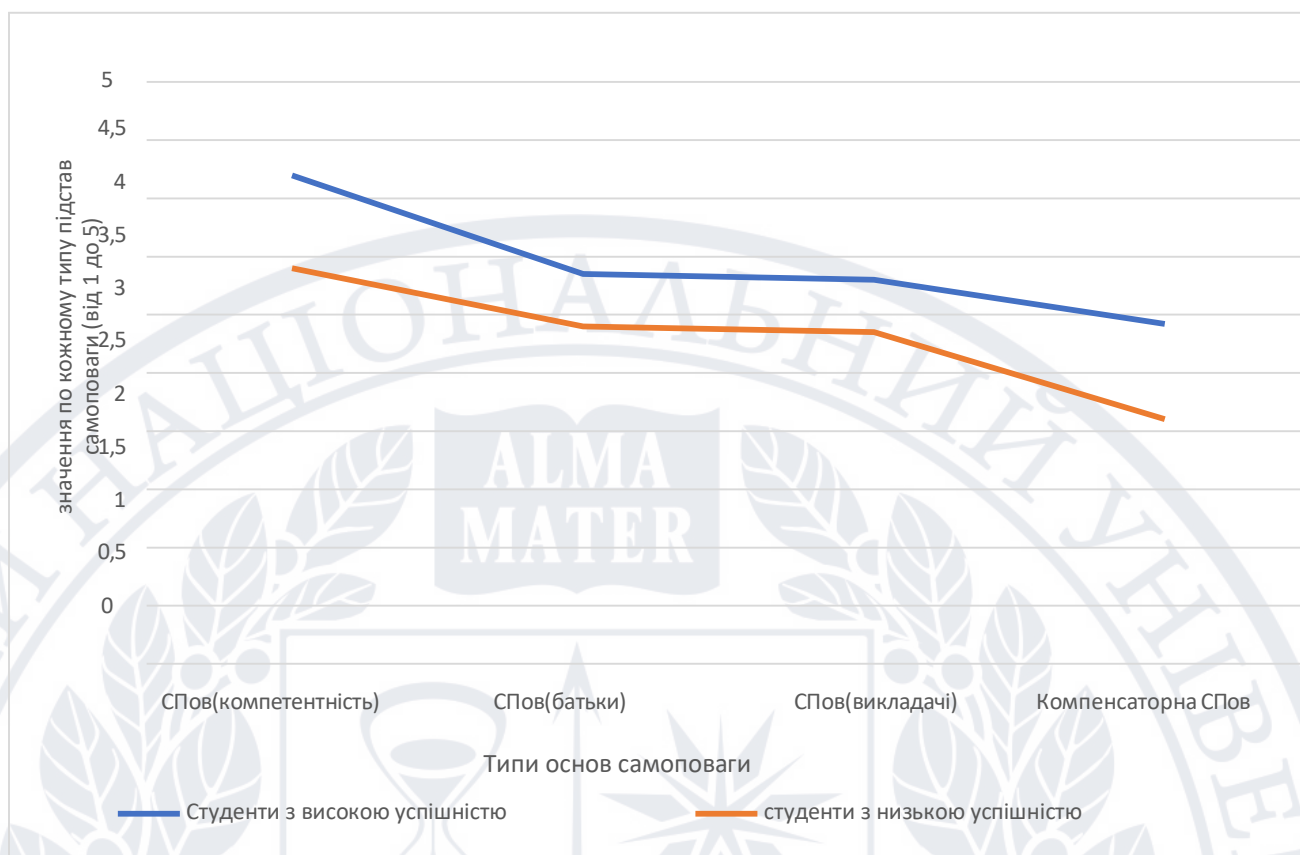


Рис.3.1 Профілі основ самоповаги у підлітків з високою та низькою успішністю

Таким чином, якщо самоповага підлітка спирається на набуття компетентності, майстерності та подолання труднощів або на схваленні батьків, чия конструктивна підтримка також заохочує набуття компетентності, він з великою ймовірністю буде залучений у набагато продуктивнішу навчальну діяльність, ніж підліток, чия самоповага підтримується компенсатором, які, по-перше, входять у суперечність із вузівськими вимогами (а часто мають в основі непокору їм), а по-друге, забирають час і сили, які можна було б витратити на те, щоб навіть у разі явної навчальної неуспішності знайти альтернативні способи або сфери набуття компетентності.

Наступним кроком аналізу було встановити різницю між групами підлітків (з допомогою t-критерію Стюдента) з різним рівнем тієї чи іншої підстави самоповаги (верхній і нижній кuartиль).

Таблиця 3.4. Відмінності між підлітками з високою та низькою самоповагою, що базується на компетентності

	Підлітки з високою ($\geq 4,75$) самоповагою, заснованою на компетентності		Підлітки з низькою ($\leq 3,25$), самоповагою, заснованою на компетентності		Значимість відмінностей (t- критерій Ст'юдента)
	M	SD	M	SD	
Загальна самоповага	30,5	4,97	26,5	4,99	p =0,001
Задоволеність сім'єю	4,11	0,75	3,08	0,87	p =0,001
Задоволеність університетом	3,23	0,85	2,66	0,74	p =0,001
Задоволеність собою	3,69	0,73	2,75	0,84	p =0,001
Задоволеність базових психологічних потреб батьками	3,18	0,53	2,68	0,55	p =0,000
Внутрішня мотивація	3,66	1,00	2,36	0,75	p =0,001
Ідентифікована мотивація	3,96	1,15	3,35	0,96	p =0,007
Мотивація самоповаги	3,89	1,00	2,78	0,85	p =0,001
Інтросцьювана мотивація	3,65	0,96	2,96	0,78	p =0,001
Мотивація поваги батьками	3,33	0,91	2,77	0,81	p =0,003
Екстернальна мотивація	3,10	1,1	3,22	0,92	Не значущі
Амотивація	2,04	1,23	2,32	1,06	Не значущі
Наполегливість	36,9	5,96	31,24	5,98	p =0,001
Успішність	4,28	0,5	3,76	0,61	p =0,001

Результати аналізу показують, що підлітки з високою самоповагою, заснованої на компетентності, мають більш високу загальну самоповагу за Розенбергом, у них вища задоволеність собою, школою та сім'єю, а їхні сімейні відносини сприймаються ними як найбільш задовольняючі базові психологічні потреби. Поряд з цим підліткам з високою самоповагою, заснованою на компетентності, властива вища навчальна наполегливість і успішність, а також, загалом, більш продуктивна навчальна мотивація (вища автономна навчальна мотивація, і варіанти контрольованої зовнішньої мотивації, не пов'язані із зовнішнім примусом).

Таблиця 3.5. Відмінності між підлітками з високою і низькою самоповагою, заснованому на схваленні батьків за змінними, що вивчаються.

	Підлітки з високою (≥ 4) самоповагою, заснованою на компетентності		Підлітки з низькою ($\leq 2,50$) самоповагою, заснованою на компетентності		Значимість відмінностей (t- критерій Ст'юдента)
	M	SD	M	SD	
Загальна самоповага	30,91	5,11	27,29	5,23	p=0,001
Задоволеність сім'єю	4,18	0,64	3,2	0,94	p=0,001
Задоволеність університетом	3,07	0,82	2,75	0,79	p=0,04
Задоволеність собою	3,57	0,77	2,75	0,86	p=0,001
Задоволеність базових психологічних потреб батьками	3,16	0,49	2,84	0,62	p=0,002
Внутрішня мотивація	3,33	0,96	2,45	0,92	p=0,001
Ідентифікована мотивація	3,99	1,04	3,26	1,11	p=0,001
Мотивація самоповаги	3,78	0,9	2,78	1,02	p=0,001
Інтросьцьована мотивація	3,46	0,93	2,83	0,98	p=0,001
Мотивація поваги батьками	3,45	0,86	2,72	0,96	p=0,002
Екстернальна мотивація	3,27	1,02	3,01	0,97	Не значущі
Амотивація	2,19	1,1	2,16	1,1	Не значущі
Наполегливість	35,62	6,28	32,36	6,3	p=0,005
Успішність	4,14	0,58	3,76	0,7	p=0,002

Підлітки з високою самоповагою, заснованої на схваленні батьків, також мають вищу загальну самоповагу по Розенбергу, у них вища задоволеність собою, університетом та сім'єю. Вони відрізняються від підлітків з низькою самоповагою, заснованої на схваленні батьків, більшою задоволеністю базових потреб у сім'ї, вищою навчальною наполегливістю та успішністю, внутрішньою, ідентифікованою та інтроецьованою мотивацією, мотивацією самоповаги та поваги батьками. Тобто виразність самоповаги, заснованої на схваленні батьків, також впливає на психологічний добробут та навчальну діяльність, як і самоповагу, засновану на компетентності.

Таблиця 3.6. Відмінності між підлітками з високою та низькою самоповагою, заснованому на схваленні викладачів

	Підлітки з високою (≥ 4) самоповагою, заснованою на схваленні викладачів		Підлітки з низькою ($\leq 2,25$), самоповагою, заснованою на схваленні викладачів		Значимість відмінностей (t- критерій Ст'юдента)
	M	SD	M	SD	
Загальна самоповага	29	4,96	27	5,66	p=0,003
Задоволеність сім'єю	3,95	0,78	3,41	1,05	p=0,001
Задоволеність університетом	3,09	0,84	2,7	0,93	p=0,02
Задоволеність собою	3,43	0,8	2,9	0,95	p=0,001
Задоволеність базових психологічних потреб батьками	3,07	0,44	2,94	0,65	Не значущі
Внутрішня мотивація	3,32	1,06	2,56	1,05	p=0,004

Продовження таблиці 3.6.

Ідентифікована мотивація	3,99	0,99	3,39	1,18	Не значущі
Мотивація самоповаги	3,76	0,96	2,83	1,08	p=0,001
Інтроецьована мотивація	3,54	1,00	3,08	1,05	p=0,02
Мотивація поваги батьками	3,44	0,82	2,89	1,00	Не значущі
Екстернальна мотивація	3,37	0,99	3,5	1,01	Не значущі
Амотивація	2,13	1,09	2,39	1,22	Не значущі
Наполегливість	35,62	5,33	32,19	7,48	p=0,005
Успішність	4,07	0,63	3,69	0,62	p=0,003

Висока самоповага, заснована на схваленні викладачів, у свою чергу, теж сприяє високій загальній самоповазі, задоволеності життям, внутрішньої мотивації, мотивації самоповаги та інтроецьованої мотивації, наполегливості та успішності. При цьому його рівень ніяк не пов'язаний із ідентифікованою мотивацією, мотивацією поваги батьками та задоволеністю базових потреб у сім'ї.

Таблиця 3.7. Відмінності між підлітками з високою та низькою компенсаторною самоповагою

	Підлітки з високою ($\geq 3,25$) компенсаторною самоповагою		Підлітки з низькою ($\leq 1,75$), компенсаторною самоповагою		Значимість відмінностей (t-Критерій Ст'юдента)
	M	SD	M	SD	
Загальна самоповага	29,68	4,86	28,69	5,55	Не значущі
Задоволеність сім'єю	3,59	0,89	3,99	0,79	p = 0,01
Задоволеність університетом	2,63	0,82	3,34	0,71	p = 0,001
Задоволеність собою	3,2	0,89	3,3	0,83	Не значущі
Задоволеність базових психологічних потреб батьками	2,79	0,51	3,16	0,56	p = 0,001
Внутрішня мотивація	2,73	0,99	3,34	1,01	p = 0,001
Ідентифікована мотивація	3,63	1,05	3,95	1,06	Не значущі
Мотивація самоповаги	3,29	1,09	3,6	0,96	Не значущі
Інтросп'яована мотивація	3,26	0,97	3,35	1,01	Не значущі
Мотивація поваги батьками	3,32	1,02	3,01	0,86	Не значущі
Екстернальна мотивація	3,7	0,89	2,62	1,1	p = 0,001
Амотивація	2,78	1,06	1,56	0,79	p = 0,001
Наполегливість	32,53	6,92	36,62	6,38	p = 0,001
Успішність	3,74	0,59	4,24	0,66	p = 0,001

Підлітки з високою компенсаторною самоповагою, навпаки, відчувають меншу задоволеність базових потреб у сім'ї, а також менше задоволені школою та своєю сім'єю, ніж підлітки з низькою компенсаторною самоповагою. Вони відрізняються нижчою успішністю, менш вираженою внутрішньою мотивацією та наполегливістю. У цьому екстернальна мотивація і амотивація вони значно вище, ніж в підлітків з низькою компенсаторною самоповагою.

Отримані дані додатково підтверджують припущення про полярну роль перших трьох підстав самоповаги, що сприяють психологічному благополуччю та навчальній продуктивності, та компенсаторної самоповаги. Додаткове підтвердження цього можна отримати, аналізуючи якісні дані, отримані за **методикою незакінчених речень**.

Для аналізу були обрані три незакінчені пропозиції щодо реакції на невдачу, подолання важких ситуацій - «Стикаючись з труднощами, невдачею, я», «якщо я припускаюся помилки», «якщо я не знаю, як вирішити завдання» і незакінчена пропозиція, спрямована на вільне формулювання підлітком підстав своєї самоповаги – «Я поважаю себе, коли».

Висловлювання піддослідних було віднесено до однієї з категорій.

Для пропозиції «я поважаю себе, коли» використовувалися чотири категорії аналізу відповідей:

1) Компетентність, специфічні вміння та навички та/або зусилля, наполегливість. Наприклад, «розумію складні теми та пишу на «відмінно» контрольні», «у мене багато успіхів та досягнень у спорті та навчанні», «добре малюю», «я старанний», «я роблю тільки те, що дійсно хочу».

2) Ціннісний аспект (важливі для людини якості, не пов'язані безпосередньо з досягненнями та зусиллями). Наприклад, "я хороша людина", "я люблю себе", "я крута", "я красива".

3) Позитивні стосунки з людьми. Наприклад, "у мене багато друзів", "мої друзі мене цінують".

4) Депресивно-песимістичні відповіді. Наприклад, «я себе не поважаю», «я щодня долаю бажання вчинити суїцид».

Для пропозицій, пов'язаних із подоланням труднощів використовувалися такі категорії:

- 1) Активна влада самостійна. Наприклад, «намагаюся вирішити цю проблему», «я виправляю помилку», «я намагаюся розібратися в чому помилка», «я аналізую її та запам'ятовую, щоб більше не допускати».
- 2) Активне подолання звернення по допомогу. Наприклад, «питаю вчителя», «прошу батьків допомогти», «звертаюся до однокласників».
- 3) Пасивність (відсутність продуктивної активності, але і яскраво вираженої негативної емоційної реакції). Наприклад, «нічого не роблю», "туплю", "не звертаю уваги", "залишаю як є", "списую з відповідей в інтернеті".
- 4) Безпорадність, неадаптивне негативне емоційне реагування. Наприклад, «починаю психувати», «опускаю руки», «засмучуюсь».

Пропуски відповідей, а також відповіді, які неможливо віднести до жодної з категорій, отримували категорію 0.

Варто зазначити, що категорії відповідей було розподілено у вибірці нерівномірно.

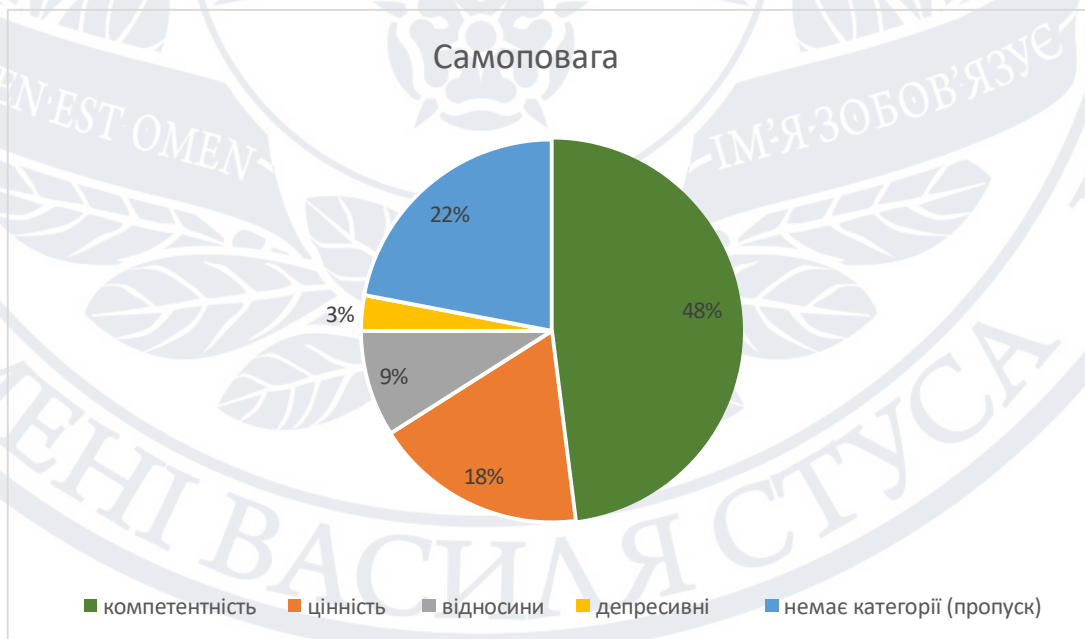


Рис. 3.2. Розподіл категорій відповідей на пропозицію «я поважаю себе, коли».

З діаграми видно, що переважна більшість підлітків поважає себе досягнення компетентності і докладені зусилля.

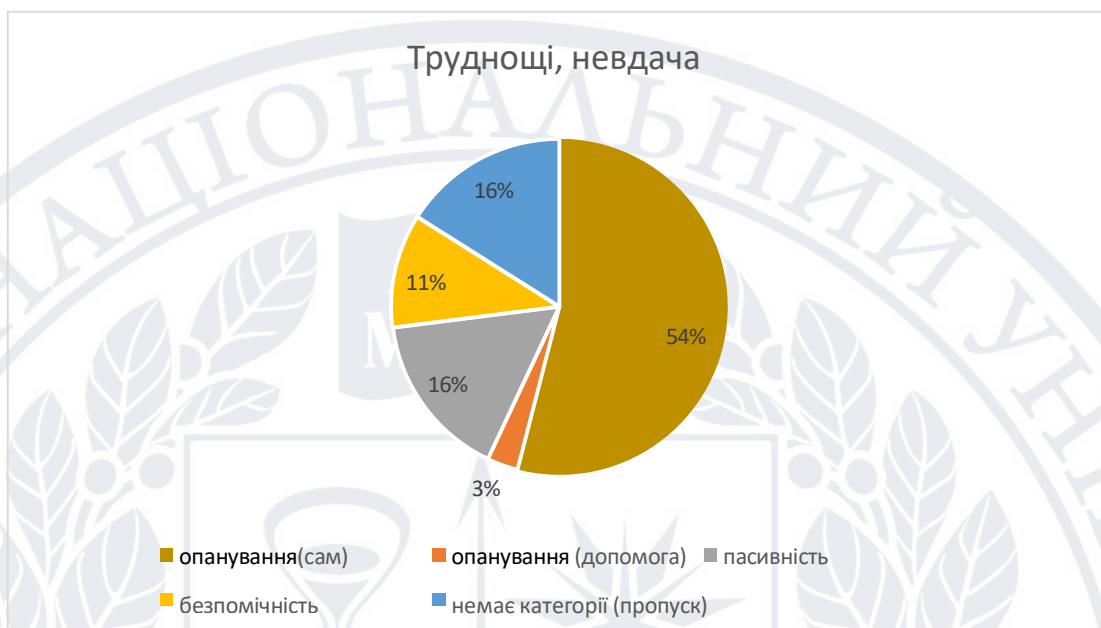


Рис.3.3. Розподіл категорій відповіді пропозицію “зіштовхуючись із труднощами, невдачею, я”

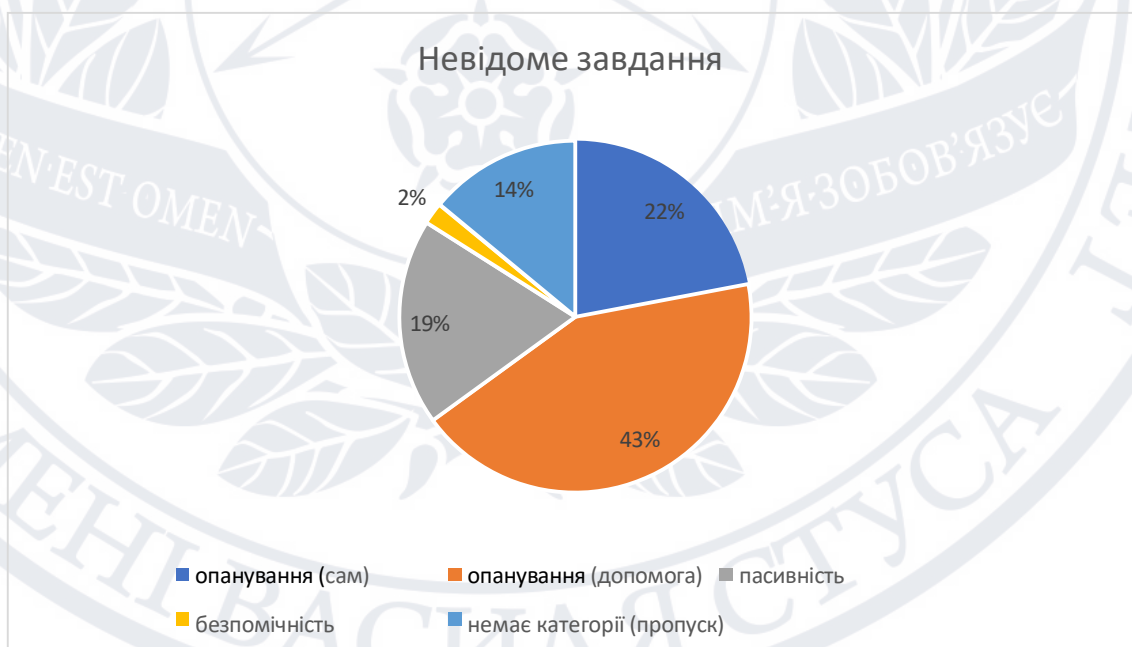


Рис. 3.4. Розподіл категорій відповідей пропозицію «якщо не знаю, як розв'язати завдання»

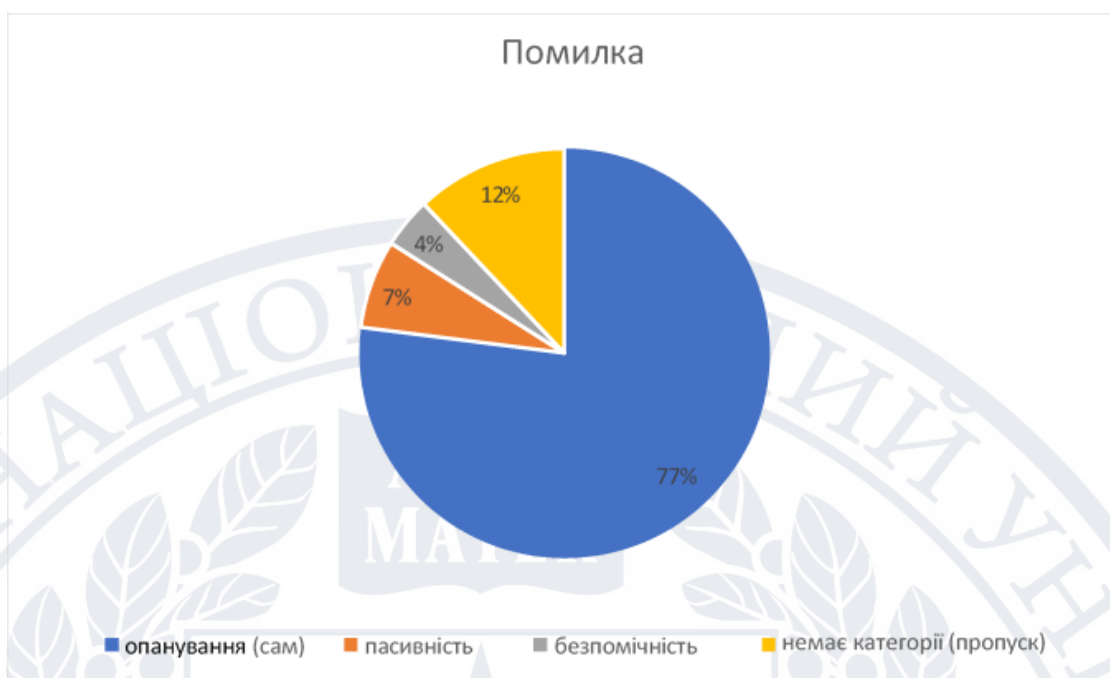


Рис. 3.5. Розподіл категорій відповідей пропозицію “якщо роблю помилку”

Таким чином більшість підлітків реагують на труднощі та невдачі конструктивно, або намагаючись впоратися з ними самостійно, або звертаючись за допомогою.

Було відібрано 29 протоколів підлітків, у яких профіль самоповаги найбільше відрізнявся від середнього: 15 протоколів зі сприятливим профілем і 14 з несприятливим (рис.3.6). Далі було проаналізовано їхні відповіді на незакінчені пропозиції.

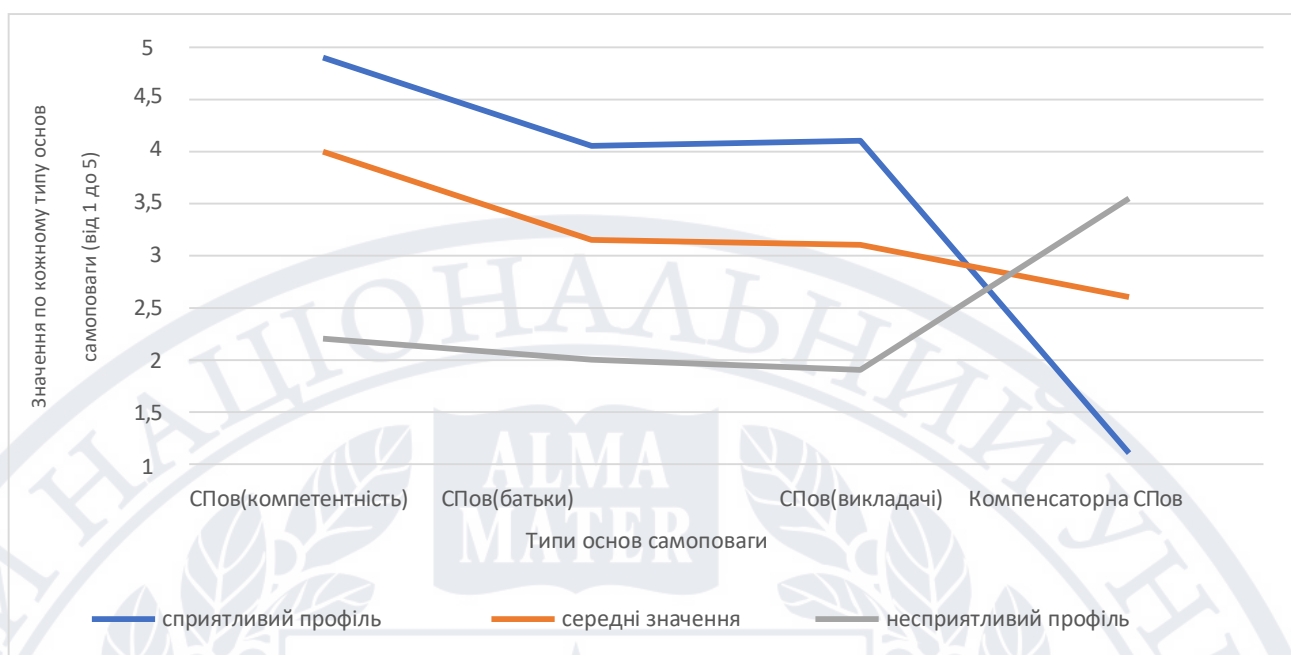


Рис.3.6. Сприятливий та несприятливий профілі самоповаги.

Таблиця 3.8 Таблиця сполученості на пропозицію «Я поважаю себе, коли»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі- критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
Сприятливий профіль	8	4,7	3	3,6	3	1,6	0	2,1	p=0,004
Несприятливий профіль	1	4,3	4	3,4	0	1,4	4	1,9	

Таким чином відповіді, що стосуються самоповаги значно різняться: у підлітків зі сприятливим профілем самоповаги повага до себе значно частіше спирається на компетентність і позитивні відносини з іншими людьми, ніж у підлітків з несприятливим профілем, а депресивні відповіді вони зовсім не зустрічаються. При цьому у підлітків з несприятливим профілем багато перепусток відповіді, що стосовно характеру даної пропозиції є досить діагностичним – вони не можуть сформулювати, за що себе поважають.

Таблиця 3.9 Таблиця сполученості на пропозицію «Стикаючись з труднощами, невдачею, я»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі- критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
Сприятливий профіль	9	5,7	0	0,5	1	3,6	1	2,1	p=0,003
Несприятливий профіль	2	5,3	1	0,5	6	3,4	3	1,9	

З таблиці видно, що випробувані зі сприятливим профілем самоповаги значно частіше намагаються впоратися з проблемами самостійно і значно рідше демонструють пасивну і безпорадну реакцію.

Таблиця 3.10.Таблиця сполученості за пропозицією «Якщо я припускаюся помилки»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі- критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
Сприятливий профіль	15	10,9	0	0	0	2,1	0	0	p=0,04
Несприятливий профіль	6	10,1	0	0	4	1,9	0	0	

У відповідях на цю пропозицію спостерігається подібна картина: випробувані з сприятливим профілем значно частіше намагаються самі впоратися з проблемами і значно рідше демонструють пасивну реакцію.

Таблиця 3.11 Таблиця сполученості за незакінченою пропозицією «якщо я не знаю, як вирішити завдання»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі- критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
Сприятливий профіль	3	1,6	10	8,3	0	3,1	0	0	p=0,02
Несприятливий профіль	0	1,4	6	7,7	6	2,9	0	0	

При вирішенні важкого завдання підлітки зі сприятливим профілем іноді намагаються вирішити її самостійно і ніколи не вдаються до списування і не кидають завдання, і навіть трохи частіше, ніж підлітки з несприятливим профілем вдаються за допомогою до інших людей.

Аналізуючи пропозиції, пов'язані з реакцією на труднощі, загалом, можна зробити висновок, що в підлітків зі сприятливим профілем самоповаги переважають більш конструктивні реакції.

Таким чином, виходячи із отриманих результатів дослідження, визначивши, що самоповага, заснована на компетентності, виступає предиктором внутрішньої навчальної мотивації та наполегливості (зв'язок опосередкований внутрішньою мотивацією). Самоповага, заснована на схваленні батьків, є предиктором широкого спектра типів навчальної мотивації – внутрішньої, ідентифікованої, інтроецьованої навчальної мотивації та мотивації поваги батьками. Компенсаторна самоповага виступає предиктором екстернальної навчальної мотивації та амотивації та негативним предиктором внутрішньої мотивації та наполегливості (зв'язок опосередкований внутрішньою мотивацією). А самоповага, заснована на схваленні вчителів, хоч і показує кореляції з продуктивною навчальною мотивацією та наполегливістю, не є їхнім

предиктором. Нами була розроблена структурна модель зв'язку підстав самоповаги з навчальною мотивацією та наполегливістю (рис.3.7)

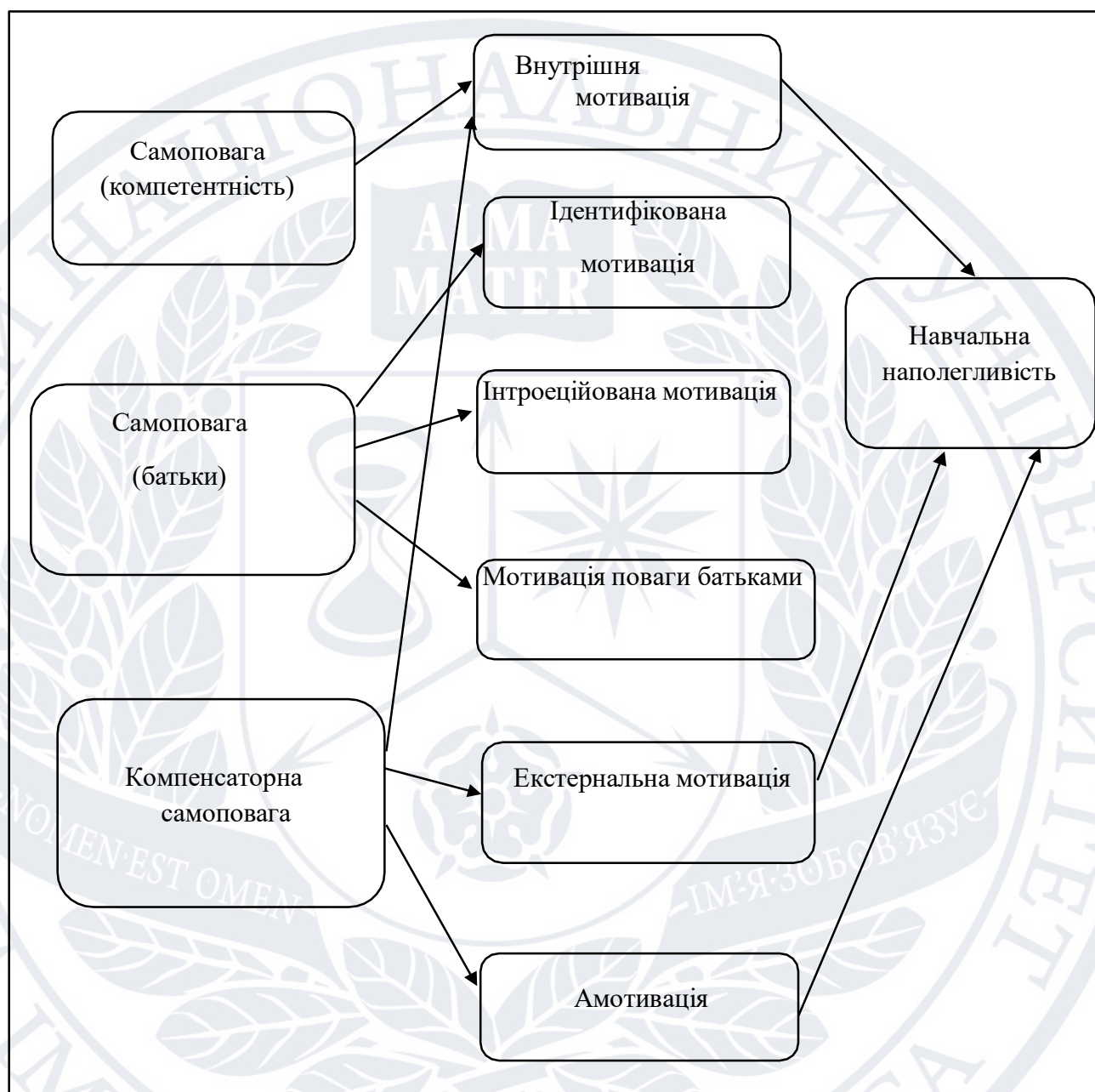


Рис. 3.7 Структурна модель зв'язку підстав самоповаги з навчальною мотивацією та наполегливістю

Висновки до 3 розділу

Дослідження самоповаги студентів показало, що найбільш автентичною є самоповага, заснована на власних оцінках компетентності – вона досить надійно передбачає не лише психологічний добробут (задоволеність собою), а й такі характеристики продуктивної навчальної діяльності, як внутрішня навчальна мотивація та наполегливість. Самоповага, заснована на схваленні батьків, також передбачає задоволення родиною, внутрішню та автономну зовнішню навчальну мотивацію, що показує важливість схвалення батьків для підлітків, його роль як особистісного ресурсу. Самоповага, заснована на схваленні викладачів, має вужчу, але також важливе значення, передбачаючи задоволеність першокурсником університетом. Навпаки, компенсаторна самоповага негативно позначається на навчальній мотивації та наполегливості, на задоволеності сім'єю та університетом. Єдиною позитивною функцією компенсаторної самоповаги є підтримка відчуття задоволеності собою.

Самоповагу, засновану на власних оцінках компетентності, самоповагу, засновану на схваленні батьків, і самоповагу, засновану на схваленні викладачів, є значно більш продуктивними, автентичними типами самоповаги, ніж компенсаторна самоповага.

Зв'язок основ самоповаги з успішністю є двостороннім: з одного боку, автентичні типи основ самоповаги сприяють успішності, а з іншого - добре встигаючі підлітки, завдяки досвіду навчальної компетентності, мають більш виражені автентичні типи основ самоповаги та менш виражену компенсаторну самоповагу.

На вибір підстав самоповаги та пов'язані з ними особливості навчальної діяльності значно впливає процес соціалізації. Особливо вибір підстав самоповаги залежить від характеру дитячо-батьківських відносин, зокрема, від задоволеності базових потреб батьками: якщо батьки задовольняють потреби підлітка в автономії, компетентності та пов'язаності, то він зі значно більшою ймовірністю матиме автентичні підстави самоповаги і не потребуватиме

компенсаторних. При цьому самоповагу, засновану на власних оцінках компетентності, самоповагу, засновану на схваленні батьків, та компенсаторну самоповагу частково опосередковують зв'язок між задоволеністю базових психологічних потреб та психологічним благополуччям.



ВИСНОВКИ

Проведене магістерське дослідження було спрямоване вивченні проблеми самоповаги студентів-підлітків, зокрема, його підстав.

Самоповага – багатоаспектне поняття, що включає різні компоненти. Узагальнено самоповагу можна визначити, як визнання особистістю своєї цінності, своїх умінь та унікальних гідностей.

Ключовим періодом для формування самоповаги є підлітковий вік, оскільки у підлітка з'являється необхідний рівень самоаналізу, формується ідентичність та самосвідомість.

Одним із основних джерел самоповаги є стосунки з батьками: стиль виховання, ступінь задоволеності базових психологічних потреб у сім'ї, очікування батьків, особливості їхньої власної самоповаги, засвоювані дитиною в результаті моделювання тощо. Самоповага залежить і від ширшого культурного контексту: цінностей та ідеалів, що транслиуються соціальним оточенням. Велику роль формуванні особистості підлітка, зокрема і його самоповаги, грає навчальне середовище.

Рівень самоповаги (високий чи низький) є важливим джерелом інформації про психологічне благополуччя, виступаючи буфером для депресії та тривоги. У той же час, доповнення інформації про рівень самоповаги іншими його параметрами дозволяє істотно збагатити уявлення про цей феномен.

Для успішного проведення емпіричного дослідження на тему “Самоповага як детермінанта психологічного благополуччя підлітків” було складено програму дослідження, яка складалася з п'яти основних етапів, було створено вибірку досліджуваних у кількості 65 студентів ДонНУ імені Василя Стуса. Середній вік учасників дослідження 17 ± 1 років. Для реалізації поставлених завдань та перевірки гіпотези дослідження, нами був підібраний діагностичний інструментарій для вивчення основ самоповаги підлітків: шкала самоповаги М. Розенберга; дитяча багатовимірна шкала задоволеності життям Хьюбнера (три шкали: ставлення до себе, ставлення до сім'ї та ставлення до навчання);

опитувальник "Шкали академічної мотивації"; методика незакінчених пропозицій, що дозволила отримати додаткову інформацію про особливості самоповаги підлітка, його навчальну мотивацію, психологічний добробут і використовувані ним копінг-стратегії.

Дослідження самоповаги студентів показало, що найбільш автентичною є самоповага, заснована на власних оцінках компетентності – вона досить надійно передбачає не лише психологічний добробут (задоволеність собою), а й такі характеристики продуктивної навчальної діяльності, як внутрішня навчальна мотивація та наполегливість. Самоповага, заснована на схваленні батьків, також передбачає задоволення родиною, внутрішню та автономну зовнішню навчальну мотивацію, що показує важливість схвалення батьків для підлітків, його роль як особистісного ресурсу. Самоповага, заснована на схваленні викладачів, має вужчу, але також важливе значення, передбачаючи задоволеність першокурсником університетом. Навпаки, компенсаторна самоповага негативно позначається на навчальній мотивації та наполегливості, на задоволеності сім'єю та університетом. Єдиною позитивною функцією компенсаторної самоповаги є підтримка відчуття задоволеності собою.

Самоповагу, засновану на власних оцінках компетентності, самоповагу, засновану на схваленні батьків, і самоповагу, засновану на схваленні викладачів, є значно більш продуктивними, автентичними типами самоповаги, ніж компенсаторна самоповага.

Зв'язок основ самоповаги з успішністю є двостороннім: з одного боку, автентичні типи основ самоповаги сприяють успішності, а з іншого - добре встигаючі підлітки, завдяки досвіду навчальної компетентності, мають більш виражені автентичні типи основ самоповаги та менш виражену компенсаторну самоповагу.

На вибір підстав самоповаги та пов'язані з ними особливості навчальної діяльності значно впливає процес соціалізації. Особливо вибір підстав самоповаги залежить від характеру дитячо-батьківських відносин, зокрема, від задоволеності базових потреб батьками: якщо батьки задовольняють потреби

підлітка в автономії, компетентності та пов'язаності, то він зі значно більшою ймовірністю матиме автентичні підстави самоповаги і не потребуватиме компенсаторних. При цьому самоповагу, засновану на власних оцінках компетентності, самоповагу, засновану на схваленні батьків, та компенсаторну самоповагу частково опосередковують зв'язок між задоволеністю базових психологічних потреб та психологічним благополуччям.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що для психологічного благополуччя та успішної діяльності індивіда важливіше не те, хто є джерелом його самоповаги – сама людина чи оточуючі її люди, а те, чи базується вона на реальних досягненнях та зусиллях у рамках конструктивної діяльності чи ні.

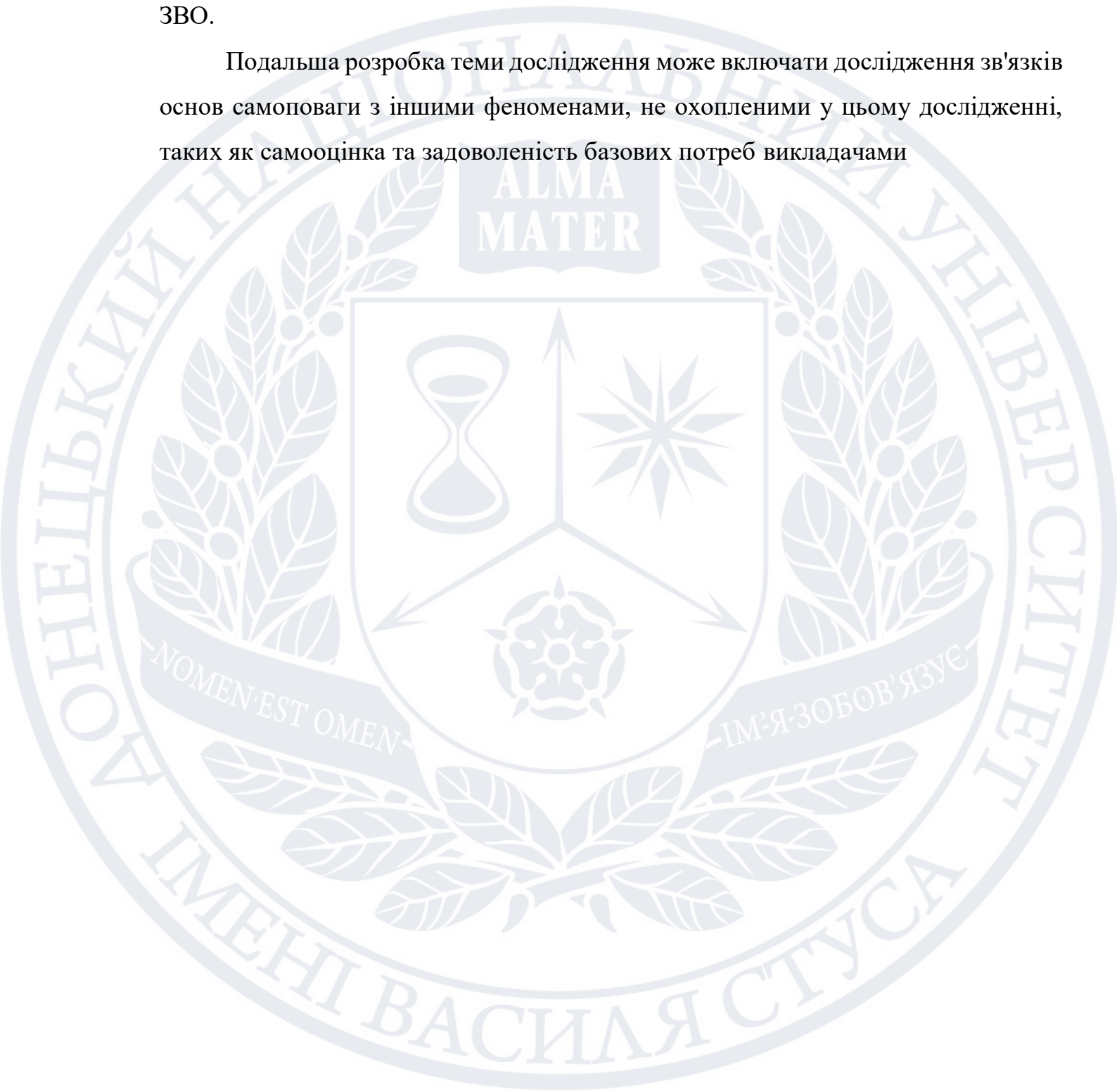
І хоча, в силу більшої стабільності та незалежності, власна оцінка компетентності є найавтентичнішою підставою самоповаги, конструктивне схвалення значних дорослих також є найважливішим джерелом для побудови особистості людини. Особливо це стосується підліткового віку, коли самоповагу перебуває у процесі формування. Навпаки, відсутність досягнень у навчальній чи іншій значимій діяльності та, як наслідок, конструктивного заохочення інших людей, у свою чергу, призводить до компенсаторної самоповаги, яка є варіантом негативної траєкторії розвитку особистості.

Для студентів першого курсу ЗВО основною конструктивною діяльністю виступає навчальна діяльність, тому включеність підлітка в більш розвиваюче університетське середовище, що транслює цінність компетентності і дає більше можливостей для її набуття, закономірно призводить до значного зниження компенсаторної самоповаги. Іншою важливою умовою зростання автентичних підстав самоповаги та зниження компенсаторного є те, чи дозволяє середовище задовольнити базові потреби в автономії, компетентності та пов'язаності. У цьому дослідженні вивчалася лише роль задоволеності базових потреб у сім'ї, але є підстави припускати, що задоволеність базових потреб викладачами виявлятиметься подібним чином.

Отримані результати можуть бути джерелом подальших наукових досліджень про проблему самоповаги. Вони можуть бути успішно застосовані у

практичній діяльності педагогічного психолога: при викладанні студентам курсів з педагогічної психології та психології особистості, у корекційній та профілактичній роботі психолога та педагога-психолога з підлітками, з сім'єю та ЗВО.

Подальша розробка теми дослідження може включати дослідження зв'язків основ самоповаги з іншими феноменами, не охопленими у цьому дослідженні, таких як самооцінка та задоволеність базових потреб викладачами



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерсон Дж. Думай, намагайся, розвивайся. К: Абетка, 1996. 92 с.
2. Бернс Р. Розвиток Я-концепції та виховання. Х: Прогрес, 1986. 420 с.
3. Бонівел І. Ключі до благополуччя: що може позитивна психологія. К.: Час, 2009. 192 с.
4. Джемс У. Психологія. К: Педагогіка, 1991. 368 з.
5. Леонтьєв А. Н. Діяльність. Свідомість. Особистість. К.: Промінь, 2005. 304с.
6. МакВільямс Н. Психоаналітична діагностика. Розуміння структури особи у клінічному процесі. Л: Клас, 2011. 480 с.
7. Маслоу А. Мотивація та особистість. К: Європа, 1999. 478 з.
8. Роджерс К. Погляд психотерапію. Становлення людини. К: «Прогрес», "Універс", 1994. 480 с.
9. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода вчитися. К: Сенс, 2002. 527 с.
10. Adler A. Understanding human nature. NY: Fawcett, 1927.
11. Aspinwall L. G., Taylor S. E. Effects of social comparison direction, threat, and self- esteem on affect, self-evaluation, and expected success // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. V. 64. p. 708-722.
12. Baumeister R.F. Self-esteem: The puzzle of low self-regard. N.Y., London, 1993.
13. Bednar R., Wells G., Peterson S. Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. Washington, DC: American Psychological Association, 1989.
14. Bishop J.A., Inderbitzen H.M. Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem // Journal of Early Adolescence. 1995. V. 15. p. 476–489.
15. Black A.E., Deci E.L. The effects of instructors' autonomy support and student's autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective // Science Education. 2000. V. 84. p. 740–756.

16. Boden J. M., Fergusson D. M., Horwood L. J. Does adolescent self-esteem predict later life outcomes? A test of the causal role of self-esteem // *Development and Psychopathology*. 2008. V. 20. p. 319–339.
17. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford, 2006.
18. Bücke S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // *Journal of Research in Personality*. 2018. V. 74. p. 83-94.
19. Burton K.D., Lydon J.E., D'Alessandro D.U., Koestner R. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. V. 91. p. 750–762.
20. Bushman B. J., Baumeister R. F. Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. V. 75. № 1. p. 219-229.
21. Buss D. M. Evolutionary foundations of personality / *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press, 1997. p. 317-344.
22. Cairns E., McWhirter L., Duffy U., Barry R. The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects // *Personality and Individual Differences*. 1990.V. 11. p. 937–944.
23. Campbell J. D. Similarity and uniqueness: The effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V.50. p. 281–294.
24. Carlson C., Uppal S., Prosser E. C. Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls // *Journal of Early Adolescence*. 2000. V. 20. p. 44– 67.
25. Cheng-Hong L., Yi-Hsing C. C., Jen-Ho C. Why do easterners have lower well-being than westerners? The role of others' approval contingencies

of self-worth in the cross- cultural differences in subjective well-being // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2017. V. 48(2). p. 217 –224.

26. Clark J., Barber B. Adolescents in post divorce and always married families: Self- esteem and perceptions of father's interest // Journal of Marriage and Family. 1994.V. 56. p. 608–614.

27. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Science. Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

28. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.

29. Crocker J., Luhtanen R.K., Cooper M. L., Bouvrette A. Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. V. 85. p. 894–908.

30. Crocker J., Park L. E. The costly pursuit of self-esteem // Psychological Bulletin. 2004. V. 130. p. 392– 414.

31. Crocker J., Wolfe C. Contingencies of Self-Worth // Personality and Social Psychology Review. 2001. V. 108 (3). p.593—623.

32. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

33. Deci E. L., Ryan M. R. Human autonomy: The basis for true self-esteem / Efficacy, agency, and self-esteem. New York: Plenum, 1995. p. 31–51.

34. Diener E., Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. V. 68. p. 653-663.

35. Dutton K. A. Brown J. D. Global Self-Esteem and Specific Self-Views as Determinants of People's Reactions to Success and Failure // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. V. 73. №1. p.139-148.

36. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory / Handbook of personality: Theory and research. New York: Guilford Press, 1990, p 165-192.

37. Erol R. Y., Orth U. Self-Esteem Development from age 14 to 30

years: A Longitudinal Study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. V. 101. № 3. p. 607–619.

38. Fava G. A. Well-being therapy: Conceptual and technical issues // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 1999. V. 68. p. 171–179.

39. Frey D., Carlock C. J. Enhancing self-esteem. Muncie, IN: Accelerated Development, 1989.

40. Guay F., Chanal J., Ratelle C. F., Marsh H. W., Larose S., Boivin M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children // *British Journal of Educational Psychology*. 2010. V. 80(4), p. 711–735.

41. Gentile B., Grabe S., Dolan-Pascoe B., Twenge J. M., Wells B. E. Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis // *Review of General Psychology*. 2009. V. 13. №. 1. p. 34–45.

42. Gnambs T., Scharl A., Schroeders U. The Structure of the Rosenberg Self-Esteem Scale. A Cross-Cultural Meta-Analysis // *Zeitschrift für Psychologie*. 2018. V. 226(1). p. 14–29.

43. Gentile B., Twenge J.M., Campbell W.K. Birth Cohort Differences in Self-Esteem, 1988–2008: A Cross-Temporal Meta-Analysis // *Review of General Psychology*. 2010. V.14. №. 3. p. 261–268.

44. Greenberg J., Solomon S., Pyszczynski T. Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements / *Advances in experimental social psychology*. Orlando, FL: Academic Press, 1997. p. 61–139.

45. Greenwald A. G., Farnham S. D. Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. V. 79. p.1022–1038.

46. Hammen C., Marks T., Mayol A., deMayo R. Depressive self-schemas, life stress, and vulnerability to depression // *Journal of Abnormal Psychology*. 1985. V. 94. p. 308-319.

47. Hansford B.C., Hattie J.A. The relationship between self and

achievement/performance measures // Review of Educational Research. 1982. V. 52. p. 123–142.

48. Harter S. The Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaire. University Denver, 2002.

49. Heatherton, T. F., Baumeister, R. F. Binge eating as escape from self-awareness // Psychological Bulletin. 1991. V.110. p.86-108.

50. Heine S. J., Lehman D. R., Markus H. R., Kitayama S. Is There a Universal Need for Positive Self-Regard? // Psychological Review. 1999. V. 106. № 4. p. 766-794.

51. Hewitt J. P. The social construction of self-esteem / Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 135–158.

52. Hoge D., McCarthy J. Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. V. 47.№3. p. 423-434.

53. Horney K. The neurotic personality of our time. New York: W.W.Norton & Co, 1937.

54. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // Psychological Assessment. 1994. V.6(2). p. 149—158.

55. Jang H., Reeve J., Ryan R. M., Kim A. Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? // Journal of Educational Psychology. 2009. V. 101. p. 644-661.

56. Johnston M.M., Finney S.J. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale // Contemporary Educational Psychology. 2010. V. 35. p. 280–296.

57. Judge T.A., Bono J. E. Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-

Analysis // Journal of Applied Psychology. 2001. V. 86. №. 1. p.80-92.

58. Kernis M. H. Self-esteem: Issues and answers. Oxford, UK: Psychology Press, 2006.

59. Kernis M. H., Grannemann B.D., Mathis L.S. Stability of Self-Esteem as a Moderator of the Relation Between Level of Self-Esteem and Depression // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. V. 61. № 1. p. 80-84.

60. Kling K. C., Hyde J. S., Showers C. J, Buswell B. N. Gender differences in self- esteem: A meta-analysis. // Psychological Bulletin. 1999. V. 125(4). p. 470-500.

61. La Guardia J. G., Ryan R. M., Couchma C. E., Deci, E. L. Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. V. 79(3). p. 367-384.

62. Leary M. R., Downs D. L. Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. New York: Plenum, 1995.

63. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation// Psychological Review. 1991. V. 98. p. 224-253.

64. Maslow A.H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. 1943. V. 50(4). p. 370-396.

65. Maslow A. H. Religions, values, and peak-experiences. New York: Viking, 1964.

66. Maslow A.H. On Dominance, Self-Esteem, and Self-Actualization. Monterey: Brooks/Cole Publ., 2004.

67. Matz P.E., Foster G.D., Faith M.S., Wadden T.A. Correlates of body image dissatisfaction among overweight women seeking weight loss // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2002. V. 70. p. 1040–1044.

68. Marsh H.W Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-

concept and their importance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 51. p. 1224-1236.

69. McFarlin D.B. Persistence in the face of failure: The impact of self-esteem and contingency information // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1985. V. 11. p. 153– 163.

70. McFarlin D.B., Baumeister R.F., Blascovich, J. On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence // *Journal of Personality*. 1984. V. 52. p. 138–155.

71. Mecca A.M., Smelser N.J., Vasconcellos J. The social importance of self-esteem. Berkeley: University of California Press, 1989.

72. Meece J. L, Jones G. Gender differences in motivational and strategy use: Are girls rote learners // *Journal of Research on Science Teaching*. 1996. V.33. p. 393–406.

73. Morf C. C, Rhodewalt F. Narcissism and self-evaluation maintenance: Explorations in object relations // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1993. V. 19. p. 668-676.

74. Mruk C. J. Self-Esteem: Research, theory, and practice. New York: Springer, 2006.

75. Mruk C. J. Self-esteem and positive psychology: research, theory, and practice. New York: Springer, 2013.

76. Nicholls J.G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance // *Psychological Review*. 1984. V. 91. p. 328–346.

77. Niemiec C.P., Lynch M.F., Vansteenkiste M., Bernstein J., Deci E.L. Ryan R.M. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self- determination theory perspective on socialization // *Journal of Adolescence*. 2006. V. 29. p. 761–775.

78. Oates G.L. Self-esteem enhancement through fertility? Socioeconomic prospects, gender, and mutual influence // *American Sociological Review*. 1997. V. 62. p. 965–973.

79. O'Brien, E. J., Epstein, S. MSEI: The multidimensional self-esteem inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1988.

80. O'Malley P.M., Bachman J.G. Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23 // *Developmental Psychology*. 1983. V. 19. p.257-268.

81. Orth U., Robins R. W., Roberts B. W. Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. V. 95. p. 695–708.

82. Paradise A. W., Kernis M. H. Development of the Contingent Self-esteem Scale. University of Georgia, 1999.

83. Park L.E., Maner J.K. Does self-threat promote social connection? The role of self-esteem and contingencies of self-worth // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. V. 96. p. 203–217.

84. Paulhus D. L. Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. V. 74. p. 1197- 1208.

85. Pelletier L.G., Séguin-Lévesque C., Legault L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors // *Journal of Educational Psychology*. 2002. V. 94. p. 186–196.

86. Pelham B. W. On confidence and consequences: The certainty and importance of self-knowledge // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. V. 60. p. 518-530.

87. Piers E. V., Harris D.B. Age and Other Correlates of Self-Concept in Children // *Journal of Educational Psychology*. 1964. V. 55. p. 91-95.

88. Pope A., McHale S., Craighead E. Self-esteem enhancement with children and adolescents. New York: Pergamon Press, 1988.

89. Reeve J., Jang H., Hardre P., Omura M. Providing a rationale in an autonomy- supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity // *Motivation and Emotion*. 2002. V. 26. p. 183–207.

90. Rhodewalt F., Madrian J. C, Cheney S. Narcissism, self-knowledge, organization, and emotional reactivity: The effect of daily experience on self-

esteem and affect// Personality and Social Psychology Bulletin. 1998. V. 24. p. 15 -87.

91. Rhodewalt F., Morf C. C. Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings // Journal of Research in Personality. 1995. V. 29. p. 1-23.

92. Rhodewalt F., Morf C. C. On self-aggrandizement and anger: A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. V. 74. p. 672-685.

93. Riff C. Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. p. 1069- 1081.

94. Robins R. W., John O. P. Effects of visual perspective and narcissism on self- perception: Is seeing believing? Psychological Science. 1997. №8. p. 37-42.

95. Rodewalt F., Tragakis M. W. Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem // Psychological Inquiry. 2003. V. 14(1). p. 66–70.

96. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Psychology: A study of a science: Formulations of the person and the social context. New York: McGraw Hill, 1959.

97. Rogers C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

98. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.

99. Rosenberg M., Schooler C., Schoenbach C., Rosenberg F. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, Different outcomes // American Sociological Review. 1995. V. 60. p. 141–156.

100. Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y., Kaplan H. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning // Journal of Educational Psychology. 2007. V. 99. p. 761–

774.

101. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. V. 55. p. 68-78.

102. Silvia P.J. Interest – the curious emotion // *Current Directions in Psychological Science*. 2008. V. 17. p. 57–60.

103. Standage M., Duda J. L., Ntoumanis N. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach' // *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2006. V. 77. p.100–110.

104. Seligman M. E. P. The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience. New York: HarperCollins, 1995.

105. Schimmack U., Diener E. Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being // *Journal of Research in Personality*. 2003. V 37. p. 100–106.

106. Sheldon K. M., Hilpert J. C. The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction // *Motivation and Emotion*. 2012. V. 36(4), p. 439-451.

107. Slee P.T., Rigby K. Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: The bullying experience // *Child Psychiatry and Human Development*. 1993. V. 23. p. 273–282.

108. Smelser N.J. Self-esteem and social problems: An introduction / The social importance of self-esteem. Berkeley: University of California Press, 1989. p. 1–23.

109. Smith G.E., Gerrard M., Gibbons F.X. Self-esteem and the relation between risk behavior and perceptions of vulnerability to unplanned pregnancy in college women // *Health Psychology*. 1997. V. 16. p. 137–146.

110. Soenens B., Wuyts D., Vansteenkiste M., Mageau G., Brenning K. Raising trophy kids: The role of mothers' contingent self-esteem in maternal

promotion of extrinsic goal // *Journal of Adolescence*. V. 42. 2015. p. 40-49.

111. Solomon D. A., Keller M. B., Leon A. C., Mueller T. I., Lavori P. W., Shea M. T., Endicott J. Multiple recurrences of major depressive disorder // *American Journal of Psychiatry*. 2000. V. 157. p. 229–233.

112. Sowislo J.F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta- analysis of longitudinal studies // *Psychological Bulletin*. 2013. V. 139. p. 213–240.

113. Tageson C. W. *Humanistic psychology: A synthesis*. Homewood. IL: Dorsey Press, 1982.

114. Taylor S. E. Social cognition and health / *Handbook of Personality and Social Psychology: Attitudes and Social Cognition*, Washington, DC: American Psychological Association, 2014.

115. Vallerand R. J., Blais M. R., Briere N. M., Pelletier L. G. Construction and validation of the Motivation toward Education Scale // *Canadian Journal Of Behavioural Science*. 1989. V. 21. p. 323-349.

116. Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K. M., Deci E. L. Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. V. 87. p. 246-260.

117. Vernon A. *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Children*. Research Press, 2006.

118. Waschull S. B., Kernis M. H. Level and stability of self-esteem as predictors of children's intrinsic motivation and reasons for anger // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996. V. 22. p. 4–13.

119. Wills T.A. Self-esteem and perceived control in adolescent substance use: Comparative tests in concurrent and prospective analyses // *Psychology of Addictive Behaviors*. 1994. V. 8. p. 223–234.

120. Wells L.E., Marwell G. *Self-esteem: Its Conceptualization and Measurement*. London, 1976.

121. White R. Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal

regarding independent ego energies // Psychological Issues. 1963. № 3. p. 125–150.

122. Wood J. V., Giordano-Beech M., Taylor K. L., Michela J. L., Gaus V. Strategies of social comparison among people with low self-esteem: Self-protection and self- enhancement // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. V. 67. p. 713-731.



ДОДАТКИ

Додаток 1

Шкала самоповаги Розенберга

Інструкція: Оцініть міру Вашої згоди з наступними твердженнями за 4-бальною шкалою (від 1 – абсолютно не згоден до 4 – повністю згоден).

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні не менше, ніж інші.
2. Я завжди схильний почуватися невдахою.
3. Мені здається, що маю низку хороших якостей.
4. Я здатний щось робити не гірше, ніж більшість.
5. Мені здається, що мені особливо нема чим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.
7. Загалом я задоволений собою.
8. Мені хотілося б більше поважати себе.
9. Іноді я ясно відчуваю свою марність.
10. Іноді я думаю, що я в усьому поганий.

Ключі: 1, (-2) 2 3, 4, (-5), 6, 7, (-8), (-9), (-10).

Опитувальник Хуебнера (у перекладі Є. Н. Осіна) [Сичов та ін., 2018].

Інструкція: Перед тобою перелік пропозицій. Будь ласка, відзнач, як часто вони виявляються вірними для тебе: ніколи, іноді, часто, майже завжди, завжди.

1. Мені подобається бути вдома, у моїй сім'ї.
2. Вранці мені хочеться йти до школи.
3. Мені здається, що я виглядаю добре.
4. У моїй сім'ї всі добре ладнають один з одним.
5. Мені подобається у школі.
6. Іншим зі мною цікаво.
7. Мені подобається проводити час із батьками.
8. У школі цікаво.
9. Я приємна людина.
10. Мої батьки займаються цікавими речами.
11. Я хотів би, щоб можна було не ходити до школи.
12. Більшості людей я подобаюся.
13. Моя сім'я краща за більшість інших.
14. У школі багато такого, що мені не подобається.
15. Є багато речей, які у мене добре виходять.
16. Члени моєї родини добре поведуться один з одним.
17. Мені цікаво на шкільних заняттях.
18. Мені подобається пробувати нове.
19. Батьки справедливо ставляться до мене.
20. Я дізнаюся багато нового у школі.
21. Я собі подобаюсь.
22. Вдома я можу зайнятися безліччю цікавих речей.
23. У школі я почуваюся погано.

Ключі:

Шкала 1 (задоволеність сім'єю) – пп. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22;

Шкала 2 (задоволеність школою) – пп. 2, 5, 8, (-11), (-14), 17, 20, (-23)

Шкала 3 (задоволеність собою) – пп. 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.



Програма розвитку самоповаги підлітків

Програма спрямована на формування широкого спектру психологічних компетенцій, таких як аналіз своїх думок, виявлення та зміна ірраціональних переконань у ситуаціях досягнень та у ситуаціях, пов'язаних з міжособистісними відносинами, формулювання конструктивних висловлювань, асертивна поведінка, влада зі стресом, а також виявлення своїх сил. Вона розроблена на основі як спеціалізованих тренінгових програм з розвитку самоповаги (програми С. Хартер [Harter, 1986] та К. Мрука [Mruk, 2006]), так і ширших програм особистісного розвитку підлітків (програма А. Вернон [Vernon, 2006] , Дж. Андерсон [Андерсон, 1996]) та технік позитивної психотерапії [Бонівелл, 2009].

Програма була апробована на групі підлітків (43 особи) школи 1561 року у 2016-2017 навчальному році.

Програма розрахована для проведення в рамках класної години протягом навчального півріччя²⁴, тривалість одного заняття – 1 год.

Заняття № 1. «Залежність та незалежність від думки інших». Цілі:

- 1) Сформувати уявлення у тому, що таке справжнє самоповагу і яка його роль психологічному благополуччі.
- 2) Навчитися оцінювати наслідки поведінки відповідно до власних цінностей та інтересів.

Хід заняття:

- 1) Знайомство. Обговорення правил взаємодії учасників тренінгу (конфіденційність, шанобливе ставлення один до одного, доброзичливість, участь у всіх заняттях тощо)

- 2) Розминка: Учасники називають своє ім'я і вигадують якийсь епітет до нього, що починається на ту ж літеру, що відображає якусь його добру якість.

Мета вправи: полегшити знайомство (провідного з учасниками та учасників між собою, якщо вони не знайомі), настроїти учасників на роботу.

- 3) Дискусія про самоповагу.

Що таке самоповагу? Навіщо воно людині? Від чого залежить самоповага

людини? Чи буває воно повністю незалежним? Навряд чи. Але підстави самоповаги (те, за що людина поважає себе) можуть бути різними. Ми можемо поважати себе за те, що досягаємо важливих для нас самих результатів або за те, що інші хвалять нас і схвалюють наші вчинки. Добре чи погано залежати від думки інших? Є нюанси.

Мета вправи: вивести до тями наявні уявлення про самоповагу, і, у разі потреби, скоригувати їх.

4) Дискусія щодо залежності від думки інших.

Ми оточені думками та уявленнями інших людей, щодо того, ким ми є і ким ми, з їхньої точки зору, маємо бути. Це батьки, викладачі, друзі, телебачення, реклама, Інтернет, журнали. Всі вони повідомляють про те, ким ми є і ким маємо бути. Іноді здається, що всі вони говорять про різні речі. Наші батьки пропонують нам один шлях розвитку та самовдосконалення, наші друзі – інший, засоби масової інформації (телевізор, інтернет-блоги, журнали) – третій.

Іноді бажання інших можуть не відповідати чи навіть суперечити нашим уявленням про правильне та неправильне. Чи завжди варто жорстко обстоювати свою позицію? Які можуть бути наслідки рішень, ухвалених під чужим впливом?

Мета вправи: допомогти учасникам усвідомити необхідність спираючись на думку інших формулювати власну думку та приймати рішення щодо їх власного життя усвідомлено; створити мотивацію для відпрацювання навички усвідомленого вибору.

5) Обговорення ситуацій у малих групах.

Інструкція Уважно прочитайте ситуацію. Проаналізуйте її. Намагайтеся триматися ситуації, тобто. «умови», якби це була математична задача, яку потрібно вирішити, в якій є «дано» (умови завдання) і потрібно знайти рішення. Постарайтеся спочатку придумати якнайбільше варіантів рішень, а потім - виберіть той варіант, який вам здається найкращим.

1. Діма йде на заняття та по дорозі зустрічає друга, який перейшов у паралельний клас. Друг пропонує Дімі прогуляти уроки. Дімі ця ідея не подобається. Друг починає вмовляти його, говорячи, що тепер вони надто мало

бачаться. Як може вчинити Діма у такій ситуації? (наприклад, прогуляти, запропонувати зустрітися в інший час, наприклад, провести вихідні разом) Які наслідки може мати кожне рішення? (наприклад, проблеми через прогул, друг образиться, нічого не станеться, і вони добре проведуть час).

2. Катя любить носити виключно джинси та кеди, навіть узимку носить спеціальні кеди на хутрі – це дозволяє їй не розлучатися з улюбленим взуттям. Мама Каті каже їй, що вона повинна одягатися жіночніше. Вона спеціально купує Каті сукні та наполягає, щоб та їх носила. Як може вчинити Катя у такій ситуації? (Наприклад, іноді одягати сукні, відстоювати свої смаки в одязі, вибрати фасон суконь, який їй подобається і добре поєднується з її звичним чином). Які наслідки може мати кожне рішення?

3. Насті не подобаються смартфони - їй незручно користуватися сенсорним екраном. Батьки пропонували їй купити на день народження смартфон, але вона відмовилася та попросила гарний велосипед, на якому вона завжди хотіла кататися. У неї простий,

«кноповий» телефон, який їй влаштовує, але щоразу, коли вона бачить рекламу смартфонів, вона починає думати про те, чи не надто вона старомодна і боїться, що однолітки за спиною сміються з неї. Як може вчинити Настя? (Наприклад, зробити кноповий телефон своєю «фішкою», попросити на наступне свято смартфон і спробувати скористатися ним). Які наслідки може мати кожне рішення?

4. Вася сидів удома та готувався до контрольної, коли йому зателефонував друг і покликав гуляти. Вася почав відмовлятися, а друг почав жартувати і переконувати його «не бути ботаном» та «забити на зубріння». Як може вчинити Вася? (Запропонувати погуляти пізніше, зробити перерву і вирішити продовжити підготовку після прогулянки). Які наслідки може мати кожне рішення? (Вася відпочине і готуватиметься ефективніше, всю прогулянку нервуватиме і відчуватиме почуття провини).

5. У компанії Лені запропонували випити вина. Вона не відчувала бажання випити, до того ж завтра у неї була важлива контрольна, і вона боялася, що вранці

почуватиметься погано. Які варіанти поведінки є у Олені? (ризикнути і випити трохи, відмовитися, взяти келих і вдати, що п'є і потихеньку вилити). Які наслідки може мати кожен із них? (все обійдеться, завтра вона почуватиметься неважливо, з неї почнуть сміятися).

6. Іра та Паша нещодавно почали зустрічатися. Їм добре разом, з багатьох питань їхня думка збігається, але музичні смаки у них зовсім різні. Іра постійно намагається дати послухати йому музику, яка їй здається більш підходящою: включає її за Паші, надсилає йому вКонтакті. Як може вчинити Паша? (Зробити вигляд, що слухає, а самому не слухати, сказати, щоб не надсилала, спробувати послухати, раптом сподобається, почати надсилати їй свою музику). Які наслідки може мати кожне рішення?

Як ви вважаєте, що може вплинути на те, до яких наслідків для нас приведе те чи інше рішення? Як мінімізувати ризик зробити те, про що потім шкодуватимеш? Де межа між повагою та увагою до чужої думки та залежністю від неї?

Мета вправи: відпрацювання навички усвідомленого прийняття рішень, виходячи з власних цінностей та інтересів.

Заняття №2. «Зв'язок думок та емоцій». Цілі:

- 1) Сформувані уявлення про зв'язок емоцій з думками, про первинність думки стосовно емоцій.
- 2) Опанувати вміння аналізувати зв'язок думок, емоцій та поведінки за схемою ABC.

Хід заняття:

- 1) Розминка "Інтерв'ю". Учасники розбиваються по парах, за принципом найменшого знайомства між собою, якщо група чи її частини були знайомі раніше. Розповідають один одному про себе (по 3 хвилини кожен, по черзі), потім представляють партнера іншим учасникам, говорячи про нього від першої особи, стоячи за спиною партнера, що сидить попереду і поклавши йому руки на плече.

Мета вправи: продовжити та поглибити знайомство, викликати позитивні емоції.

2) Обговорення того, як пов'язані наші думки та наші почуття.

Люди можуть відчувати різні почуття та емоції. Згадаймо, які бувають емоції (учасники можуть почати перераховувати, можуть сказати «позитивні/негативні», тоді попросити навести приклади).

Мета вправи: активізувати емоційний словник.

3) Чому у нас виникають емоції? (імовірні відповіді учасників: з нами щось відбувається, через якісь події, ситуації). Чи буває так, що в одній і тій самій ситуації різні люди відчують різні емоції? Приклад з учителем, який не спитав на уроці:

- Заздрість («Сашу завжди встигають спитати»)
- Злість («Це було єдине питання, яке я знав»)
- Радість («Ось щастя! Я не зміг би відповісти»)
- Пригніченість («Вона думає, що я нічого не знаю»)
- Засмучення («Вона ніколи мене не питає»)

Мета вправи: запустити рефлексію про зв'язок думок та емоцій.

4) Модель ABC за А. Елісом (міні-лекція).

5) Вправа до роботи у малих групах:

Інструкція: Перед вами кілька ситуацій. Які емоції та думки можуть виникнути в учасників у цій ситуації? Постарайтеся запропонувати якомога більше варіантів.

- У готелі, де Петрик зупинився, не працює вай-фай.
- У зв'язку з роботою батька Саші доведеться переїхати до іншого району та змінити школу.
- У місті, де живе Катя, немає ВНЗ за тією спеціальністю, яка її цікавить.

Мета вправи: навчити використанню моделі ABC як інструменту самоаналізу.

6) Вправа «Снігова куля»: Всі учасники стають у коло, ведучий також стає разом з ними. Завдання ведучого показати якийсь рух (змах рукою, бавовну,

підняти брови тощо), завдання учасників повторити цей рух. Коли ведучий бачить, що всі учасники виконують цю дію синхронно або відносно синхронно, наступний учасник праворуч чи ліворуч повинен додати ще один рух на додаток до цього. Так усі учасники по колу додають рух, доки черга знову не дійде до ведучого. У процесі гри ведучий допомагає учасниками, наприклад, підхоплює рух, якщо виникають труднощі.

Ціль вправи: розслабити учасників після напруженої роботи, викликати позитивні емоції.

Заняття № 3. «Раціональні та ірраціональні думки». Цілі:

- 1) Застосувати та закріпити навички аналізу думок, емоцій та поведінки за схемою ABC.
- 2) Сформулювати уявлення про різницю між ірраціональними і раціональними думками, види ірраціональних думок.
- 3) Опанувати методами виявлення ірраціональних думок.

Хід заняття:

1) Розминка «Бродилка». Інструкція: «Давайте трохи схожі, ви можете ходити абсолютно в будь-яких напрямках. Прислухайтеся до свого тіла, куди воно хоче йти, туди і слідуєте. Ви можете ходити абсолютно будь-яким чином: швидко, повільно, перевальцем. Далі проходячи повз інших, подивіться їм у вічі, "зустрічайтеся очима", можливо, вам захочеться посміхнутися один одному. Тепер проходячи повз інших учасників, привітайте один одного. Ви можете також просто посміхнутися, можете сказати «привіт, вітай тощо», можете потиснути руки, можете обійняти один одного, на ваш розсуд».

Мета вправи: налаштувати учасників працювати у групі, викликати позитивні емоції.

2) Наші думки можуть бути раціональними (відповідати дійсності) та ірраціональними (спотворювати її).

У більшості людей зустрічаються такі види ірраціональних думок: катастрофізація (у важкій ситуації людина чекає найгіршого результату і при цьому почувається так, ніби це вже сталося), чорно-біле мислення (людина

категорично судить про те, що її оточує, ділить людей і події на однозначно добрі та погані), надузагальнення (судить про інших людей і про себе на підставі якихось окремих, часто далеко не найважливіших якостей).

Приклади:

Катастрофізація: «Якщо я не сдам іспит, це буде жахливо», «Ніхто не покохає мене, якщо я не схудну». Чорно-біле мислення: "Справжній друг ніколи не забуде привітати мене з днем народження", "По-справжньому успішна людина не отримує поганих оцінок".

Понад спілкування: «Я завжди влипаю в історії». «Він не дорожить нашою дружбою»,

«Я нікчемність!», «Він безвідповідальний!»

Вихід – розглядати альтернативні пояснення – причин то, можливо багато, і перевіряти, наскільки наші думки відповідають дійсності, тобто. чи вірні вони насправді.

3) Вправа до роботи у малих групах.

Інструкція: прочитайте уривки, проаналізуйте їх за допомогою схеми АВС. Як ви думаєте, які емоції виникають у персонажів, і яких помилок мислення вони припустилися? Запропонуйте альтернативні пояснення.

- Аня познайомилася з молодим чоловіком у групі за інтересами вКонтакті, у них почалося захоплююче листування. Через деякий час Аня запросила до себе друзів і поклікала цього парубка теж. Він весь вечір невдало жартував і взагалі говорив доволі занудно. «Мабуть він тільки в інтернеті такий розумний, а в житті нічого не представляє», - подумала Аня (емоція – розчарування, помилка – чорно-біле мислення).

- У метро якийсь молодик віддав Сергію ногу і навіть не вибачився. «Невихований хам!» - подумав Сергій (емоція – гнів, помилка – надузагальнення).

- Дмитро завжди цікавився історією, самотійно читав книги про озброєння у різні історичні епохи та був одним із найкращих учнів у класі з цього

предмету. Але останні кілька уроків він пропустив без поважної причини і тепер сумнівається, чи приходити на наступний, оскільки думає, що вчитель вижене його (емоція-тривога, помилка – катастрофізація).

- Подруга Іри забула привітати її з днем народження. Тепер їй здається, що подруга зовсім не цікавиться її життям (емоція – образа, помилка – чорно-біле мислення).

- Іван займається футболом. Сьогодні його команда виграла важливий матч, до того ж саме Іван забив вирішальний гол. Коли його батько прийшов із роботи, Іван почав захоплено розповідати йому про матч, але той не виявив бурхливої радості. Сказав: "Ти молодець!", І уткнувся в робочий ноутбук. «Йому начхати на мене!» - подумав Іван (емоція – образа, помилка – надузагальнення).

- Збираючись на шкільну дискотеку, Катя виявила пляму на улюбленій сукні. "Це жахливо, тепер вечір безнадійно зіпсований!" - думає Катя (емоція – розпач, помилка – катастрофізація).

Мета вправи: навчити знаходити когнітивні помилки у мисленні, розвинути гнучкість у пошуку пояснень.

Заняття №4. «Рациональні та ірраціональні думки у ситуації досягнення».

Цілі:

- 1) Опанувати способи зміни ірраціональних думок, пов'язаних із ситуаціями досягнення.
- 2) Засвоїти значення особливостей мислення як для емоційного стану, але й особистості загалом і самоповаги зокрема.

Хід заняття:

- 1) Розминка: Сьогодні похмурий/дуже холодний (залежно від погоди), що у цьому хорошого? Усі висловлюються по колу.

Мета вправи: налаштувати учасників працювати у групі, викликати позитивні емоції.

- 2) На попередніх заняттях ми обговорювали, як сильно наш емоційний стан залежить від наших думок, а не лише зовнішніх обставин. Звичайно, неможливо, та й не потрібно відчувати лише позитивні емоції, але завжди варто перевіряти,

що викликає негативні емоції – гнів, смуток чи тривогу. Якщо ви навчитеся це робити, то зможете почуватися краще та керувати своїми емоційними станами.

Для цього можна поставити такі питання:

- Наскільки моє сприйняття ситуації відповідає дійсності?
- Які є докази чи спростування?
- Чи може бути якимось інше, альтернативне пояснення?
- Якими є наслідки того, що я думаю саме так?

Можна назвати такі питання «викликаючими», оскільки вони ніби кидають виклик нашим звичним, автоматичним реакціям.

3) Давайте розглянемо приклад.

У людини, яка програла спортивні змагання, можуть виникнути такі думки:

• Я ніколи ні в чому більше не досягну успіху. Я невдаха.

- Я ніколи ні в чому більше не досягну успіху.
- Мені слід тренуватися вперто.
- Це не чесно – судді були упереджені проти мене.
- Я кидаю спорт, бо це надто важко.

Щоб перевірити істинність цих думок, може задати собі такі «викликаючі» питання:

• Чи означає те, що я програв турнір, що я невдаха в усьому? Які є докази чи спростування цієї думки?

• Чи дійсно один програш означає, що я більше не буду ні в чому успішний?

• Якби я тренувалася наполегливіше, чи можливо, що я справді виграв би ці змагання?

• Чи те, що я програв, означає, що судді були упереджені? Які інші альтернативні пояснення?

• Навіть якщо зараз я не в кращій формі, хіба якщо я кину спорт, чи це буде гарним рішенням? Які наслідки воно призведе?

Такі питання дозволяють поставити під сумнів першу думку, яка виникає у нас у зв'язку з ситуацією, розглянути її з різних боків, почати мислити більш гнучко та почуватися краще. Зверніть увагу: йдеться не про те, що треба переконати себе, а лише про те, щоб засумніватися в першій, що автоматично виникає думки, запустити процес самоаналізу.

4) Давайте обговоримо такі ситуації: припустіть, які ірраціональні думки можуть виникати в цій ситуації та запропонуйте по два

«викликають» питання до кожної (робота в малих групах):

- Ти маєш можливість забити гол, але ти її втрачаєш.
- Ти отримуєш трійку за тим предметом, який завжди давався тобі добре.
- У тебе застуда, і тобі доведеться пропустити єдину у році шкільну дискотеку.
- У тебе виступ на шкільному концерті сьогодні ввечері, і ти нервуєшся.
- Вчитель повернув твір, який ти довго писав, із розгромними зауваженнями.

Мета вправи: навчити аналізувати ірраціональні думки за допомогою «викликають» питань.

5) Дискусія: Як невдачі впливають на наш психологічний добробут, самоповагу? Чи змінюється цей вплив залежно від нашого осмислення ситуації?

Мета вправи: сформувані розуміння значення мислення як для емоцій, але й особистості людини як наслідок, необхідності працювати з ірраціональними думками.

6) Гра «Мій правий сусід»: Ведучий (доброволець) виходить із кімнати, а решта учасників гри сідають у коло. Ведучому кажуть, що він винен

відгадати значення аббревіатури МПС (мій правий сусід), позначивши, що людина і такий тип людей однозначно перебуває у кімнаті. Ведучий повинен відгадати значення аббревіатури, задаючи учасникам гри питання, на які можна відповісти тільки ТАК або НІ.

Ціль вправи: розслабити учасників, викликати позитивні емоції.

Заняття №5. "Ефективне спілкування з іншими людьми". Цілі:

Опанувати техніку Я-висловлювань, як елемент комунікативної компетентності.

Хід заняття:

1) Розминка: Зараз ми робитимемо різні подарунки один одному. Починаючи з ведучого, кожен по черзі засобами пантоміми зображує якийсь предмет і передає його сусідові праворуч. (Згодом коротке промовляння кожним, що це було?)

Мета вправи: налаштувати учасників працювати у групі, викликати позитивні емоції.

2) Обговорення того, що іноді інші люди можуть дратувати нас своєю поведінкою. Іноді причина нашого роздратування є об'єктивною (поведінка інших заважає нам діяти відповідно до наших планів), іноді поведінка інших нам просто суб'єктивно неприємна, тому що не відповідає нашим уявленням про правильне і неправильне.

Обговорення на прикладі:

Катя засмучена через свою найкращу подругу, бо та зовсім не вміє планувати час. Постійно скрізь спізнюється, у тому числі і на зустрічі з Катею. Часто робить домашнє завдання в останню ніч і регулярно не встигає доробити. Іноді через це страждають їхні спільні проекти. Ще в подруги Каті в кімнаті страшний безлад, вона недбало одягається і носить зачіску, яка на думку Каті їй не йде.3) Запитання: Чи виправдано занепокоєння Каті? У яких аспектах? Чи завжди те, що зачіпає нас в інших людях, дійсно важливо і варте того, щоб засмучуватися з цього приводу? Як ви думаєте, чи розумно очікувати, що інші люди завжди будуть поводитися так, як ви хочете? А якщо ні, то що вам потрібно, щоб вам вдавалося легше взаємодіяти з ними?

Мета вправи: стимулювати аналіз стратегій поведінки у разі виникнення труднощів у спілкуванні з однолітками.

4) Якщо поведінка подруги дійсно завдає їй збитків (спільних проектів), як варто вчинити (поговорити з нею). Я-висловлювання: говоримо про себе і називаємо свою справжню емоцію.

Переформулюйте на Я-висловлювання:

- Ти ніколи не приходиш вчасно.
- Ти ніколи не кличеш мене кудись! Чому тільки я вигадую, куди нам сходити і що робити?

- Ти зовсім про мене забув! Давай згадаємо, коли ми востаннє бачилися?

Мета вправи: навчити формулювання критики у формі Я-висловлювань.

Заняття № 6. «Вимоги та побажання». Цілі:

1) Засвоїти різницю між вимогами та побажаннями щодо цінностей, переконань та поведінки інших людей.

2) Оволодіти стратегіями відмови від вимогливої поведінки та виявлення різниці між розумними вимогами до інших людей та нерозумними.

3) Опанувати вміння висловлюватися конструктивно.

Хід заняття:

1) Розминка «Асоціації»: Ведучий просить учасників стати у коло. Гравці перекидають м'яч усередині кола і кожен учасник, у руках якого виявляється м'яч, називає слово-асоціацію до сказаного попереднім учасником. Це має

бути асоціація саме на те слово, яке було названо останнім і було передано провідному учаснику разом із м'ячем.

Мета вправи: залучити учасників до групи, викликати позитивні емоції.

2) На минулому занятті ми обговорювали конструктивну поведінку у ситуації, коли поведінка іншої людини створює перешкоди до реалізації наших бажань.

Згадаймо ситуацію з Катею. Якщо насправді поведінка подруги ніяк не торкається Катина життя, як їй слід вчинити? (виявити та змінити думки та переконання, які викликають негативні емоції)

Як ви вважаєте, які думки виникають у Каті, коли її подруга поводить не так, як Катя вважає правильним? Напевно, це щось на зразок: «Вона повинна одягатися більш жіночно». "Вона повинна підтримувати порядок у кімнаті". «Вона має бути пунктуальною».

Подібні думки належать до категорії вимог. Вимоги відображають наші очікування того, що щось у поведінці інших людей чи нас самих має повністю відповідати нашому плану. Вимоги є категорією ірраціональних суджень, оскільки, хоча ми можемо віддавати перевагу, щоб щось було певним чином, зазвичай немає вагомої причини для того, щоб це було саме так, а не інакше. Якщо людина жорстко дотримується своїх вимог, їй складно мислити гнучко, і може відчувати багато негативних емоцій.

Приклади вимог:

- Мої друзі завжди повинні бути поруч у скрутній ситуації.
- Батьки повинні дозволяти дітям робити все, що вони хочуть.
- Я повинен отримувати лише п'ятірки.
- Мій юнак/дівчина завжди повинен бути уважним до мого емоційного стану.
- Вчителі повинні поводитися з нами м'яко.
- Я маю робити все, за що беруся на найвищому рівні.

Коментар: так, цікаво, що й вимоги до себе можуть бути шкідливими.

3) Альтернатива вимогі – «побажання»: коли б хотіли, щоб щось сталося, чи хтось щось зробив, але ви не наказуєте чи не обов'язково очікуєте цього. Наприклад, твердження «Я хотіла б, щоб ти заправив свою постіль» - це побажання, тоді як твердження «Ти повинен заправляти свою постіль і завжди тримати чистою свою кімнату» - це вимога.

Переформулюйте вищенаведені вимоги так, щоб вони перетворилися на побажання. Як ви вважаєте, як переформулювання висловлювання впливає його сприйняття?

Мета вправи: розвинути гнучкість уявного реагування, допомогти учасникам відчувати та відрефлексувати різницю між вимогами та побажаннями.

4) Вимоги та побажання можуть бути присутніми як у нашій зовнішній промові, так і у внутрішній. Повертаючись до ситуації з Катею: Як ви думаєте, в якому разі подруга швидше сприйме її слова та змінить свою поведінку, якщо претензія до неї буде сформульована, як вимога чи як побажання? Навіть якщо ми не висловлюємо вимоги, а вони виникають тільки в наших думках, вони

можуть суттєво ускладнювати наші стосунки з іншими людьми та перешкоджати нашому психологічному благополуччю, оскільки коли вони не задовольняються, ми відчуваємо прикрість чи образу.

5) Чи бувають ситуації, коли вимоги обґрунтовані? Так. Кожна людина може вимагати шанобливого ставлення до себе, дотримання своїх кордонів. Але надлишок нерозумних «мабуть» несприятливо впливає взаємовідносини з людьми (та й із собою). Важливо вміти відрізняти ті вимоги, які дійсно розумні у взаєминах з оточуючими, і ті, від переформулювання яких у побажання, ви тільки виграєте.

6) Робота в малих групах: розсортуйте ці вимоги по рядках таблиці.

Батьки:

- Батьки повинні дозволяти дітям спілкуватися з будь-ким.
- Батьки повинні забезпечувати своїх дітей їжею та дахом над головою.
- Батьки повинні слухати своїх дітей.
- Батьки ніколи не повинні запитувати дітей, що вони роблять.
- Якщо батьки п'ють алкоголь, вони мають дозволяти дітям також пити.

Вчителі:

- Вчителі завжди повинні ставити хороші оцінки.
- Вчителі повинні бути справедливими.
- Вчителі не повинні ображати учнів.
- Вчителі не повинні дозволяти дітям списувати.
- Вчителі завжди повинні проводити урок так, щоб було весело та цікаво.

Ровесники:

- Справжній друг завжди повинен бути з тобою, навіть якщо це означає, що він потрапить через це в біду.
- Справжній друг повинен погоджуватися з усім, що ти робиш.
- Справжній друг ніколи тебе не покине.
- Справжній друг повинен розділяти твою думку, про що б там не було.
- Справжній друг не повинен спілкуватися з іншими людьми стільки ж, скільки з тобою.

Чому щось розумне, а щось нерозумне? Загальне обговорення критеріїв.

Мета вправи: допомогти учасникам виробити критерії відмінності розумних вимог від нерозумних.

Заняття № 7. «Раціональні та ірраціональні думки у ситуації спілкування»

Цілі:

Опанувати способи зміни ірраціональних думок у ситуації спілкування.

Хід заняття:

1) Розминочна вправа: хтось задає вголос якийсь більш-менш глибокодумне питання: «Чому трава зелена?», «Чому трактори не їздять швидко?», «Коли ж люди навчаться не спати вночі?» і т.п.,

- хтось із учасників відповідає на це питання,
- інший учасник каже, що ця відповідь надто логічна, і пропонує свою відповідь,
- його відповідь заперечує інший учасник – у тій самій манері,
- і так доти, доки не буде знайдено найалогічнішу відповідь,
- після цього хтось ставить нове питання – з іншої області.

Мета вправи: залучити учасників до роботи у групі, викликати позитивні емоції.

2) Пам'ятайте, на одному з попередніх занять ми обговорювали вміння задавати собі

«викликаючі» питання, якщо щось пішло не так як ми хотіли, нам не вдалося досягти поставленої мети. У ситуаціях, пов'язаних із відносинами, цю техніку теж дуже корисно використати.

Наприклад, батьки не дають Вам на цей раз грошей на похід у кіно, тому що минулого разу гроші, призначені для покупки підручників, Ви витратили на розваги. Зараз Ви розсерджені і кажете собі, що вони повинні дати Вам грошей, що вони вам ніколи не довіряють, завжди вам відмовляють, що Ви просто не зможете жити без грошей, і що ця ситуація просто жахлива.

Ситуацію, що сталася, має сенс записати у всіх подробицях (це допомагає знизити емоційне напруження і трохи відсторонитися від неї). А потім розпочати

її дискутувати. В результаті розпочатої дискусії потрібно ставити собі питання такого типу:

- Чи дійсно жахливо те, що мені не дають грошей на похід у кіно?
- Чи дійсно я помру, якщо цього разу не схожу в кіно?
- Чи правда, що вони ніколи мені не довіряють? Які є докази чи спростування?
- Чи можу я щось зробити, щоб змінити ситуацію?

Свої відповіді також має сенс записати. Як і під час аналізу ситуацій, пов'язаних із досягненнями, подібні питання дозволяють подивитися на ситуацію з різних сторін і, зрештою, реагувати гнучкіше.

3) Групова дискусія: Подумайте, які ірраціональні думки можуть виникнути в наступних ситуаціях і задайте до кожної по два питання, що «викликають».

- Друг відмовляється йти з тобою на концерт улюбленого гурту.
- Батьки не відпускають тебе в гості з ночівлею.
- Людина, яка тобі подобається, тебе ігнорує.
- Вчитель поставив тобі оцінку набагато нижчу за ту, що ти вважаєш заслуженою.
- Ти не встиг зробити домашнє завдання через сімейні проблеми, а твій друг, хоч і знав про них, відмовився дати списати.

Мета вправи: відпрацювати навичку аналізу ірраціональних думок у ситуації спілкування.

Заняття №8. "Асертивна поведінка".

Цілі:

Набути навичок асертивної поведінки, як елемента комунікативної компетентності.

Хід заняття:

1) Розминка: "Компліменти": учасники по колу говорять компліменти своєму сусідові праворуч, використовуючи форму "Мені подобається ..."

Невелике обговорення: що ви відчули коли говорили компліменти? А коли отримували компліменти, чули добрі слова на свою адресу?

2) Пам'ятаєте, ми обговорювали вимоги, їхню обґрунтованість чи необґрунтованість? А що робити, якщо вимоги висувають до вас?

Асертивні реакції - поведінка, спрямоване на впевнене, тверде відстоювання своїх прав та думок, без порушення прав інших людей. Асертивність враховує почуття іншої людини та не є негативним протистоянням. Асертивність – це вміння адекватно висловлювати свої почуття, переконання та думки.

Асертивність служить альтернативою наступним типам поведінки: Агресивність: утвердження своєї позиції в домінантній, що ображає манері. Агресія не бере до уваги почуття чи права іншої людини. Це напад на іншу людину.

Пасивність, уникнення: страх перед відстоюванням своїх прав або висловленням своєї думки, бажання уникати конфліктів за будь-яку ціну. Але коли люди приховують свої почуття всередині, вони часто відчувають гнів, тому що дозволяють іншим використовувати себе.

Приклад розмови між колегами:

Ти дуже погано зробила свою частину роботи та пішла у відпустку! Мені довелося все переробляти.

Агресивна реакція: Я зробила як вміла, якщо тобі не подобається – твої проблеми!

Пасивна реакція: Я так винна, пробач мені...

Асертивна реакція: Мені шкода, що так сталося. Давай спокійно обговоримо мої помилки, щоб їх більше не повторювала.

3) Наведіть приклади агресивної, асертивної та неасертивної поведінки в кожній ситуації (перші дві ситуації всі разом, щоб переконатися, що засвоїли, потім - у парах):

1. Твоя мама лається, що ти не встежив за молодшою сестрою і вона розмалювала шпалери.

2. Ви спілкувалися з друзями на уроці, але вчитель зробив зауваження лише тобі.

3. Твій друг критикує твої музичні уподобання.

4. Твоя мама каже, що твої друзі погано поведуться: прогулюють, зухвало вчителям і тому тобі не потрібно з ними спілкуватися.

5. Твоя подруга каже, що їй не подобається, як ти одягаєшся.

6. Вчитель каже, що ти написав важливу контрольну дуже погано.

Розіграйте в парах короткий діалог з трьох вибраних ситуацій. Зафіксуйте, що Ви відчували після того, як відповіли кожним із трьох образів.

Мета вправи: допомогти усвідомити ефективність асертивної поведінки, відпрацювати навички асертивного реагування у стресовій ситуації.

Заняття №9. «Що ми можемо контролювати».

Цілі

1) Навчитися розрізняти чинники, що у цій ситуації перебувають і перебувають під контролем людини.

2) Навчитися знаходити свою зону відповідальності у складній життєвій ситуації для подолання почуття безпорадності.

Хід заняття:

1) Розминка «Мишки, будиночки, землетрус»: Ведучий пропонує учасникам об'єднатись у трійки – двоє беруть один одного за обидві руки, зображуючи

"будиночок", а третій - "мишка" - знаходиться в кільці їхніх рук. За командою ведучого

"Мишки!" треті учасники змінюються будиночками (будиночки залишаються нерухомими). Поле команди «Будинки!» пари, не рознімаючи рук, переходять до нової мишки (мишки при цьому залишаються на своїх місцях). За командою «Землетрус», трійки розпадаються та утворюються нові, при цьому мишки та будиночки можуть змінюватись ролями.

Мета вправи: налаштувати учасників працювати у групі, викликати позитивні емоції.

2) Хоча нам хотілося б вміти контролювати всі сторони проблемної ситуації, часто повний контроль просто неможливий. Наприклад, якщо твої батьки сваряться, і в результаті у тебе виникають проблеми, ти не можеш контролювати

те, що пов'язане з їхніми стосунками. Тим не менш, ти можеш контролювати свою реакцію на певні сторони цієї ситуації та приймати рішення про ті частини проблеми, які впливають на тебе.

3) Робота в малих групах: Прочитайте кожну ситуацію, позначте (на лінійній шкалі), якою мірою, на вашу думку, ви можете контролювати ситуацію (від

"не контролюю ситуацію взагалі" до "повністю контролюю"), а також напишіть, що конкретно особисто ти можеш зробити в цій ситуації.

1. Ти хочеш запросити хлопчика (дівчинку) на дискотеку.
2. Твоя мама втратила роботу, і у твоєї родини тепер проблеми із грошима.
3. Ти щойно дізнався(ла), що твоя старша сестра, учениця старших класів, вагітна.
4. Хтось із твоїх однокласників безперервно тебе дразнить, а тобі це не подобається.
5. Тобі не дається один із предметів у школі.
6. Твій найкращий друг постійно каже, що ненавидить батьків та погрожує втекти з дому.

Мета вправи: допомогти сформувати критерії оцінки ступеня контролю за ситуацією та способів поведінки залежно від ступеня контролю, профілактика почуття безпорадності.

4) Вправа на взаємодію: Учасники встають у коло і простягають праву руку до центру кола. За сигналом ведучого кожен учасник повинен знайти собі «друга з рукостискання». Потім всі учасники витягують ліву руку і знаходять собі «друга по рукостисканню» (важливо щоб друзі по рукостисканню були різні). І тепер завдання учасників у тому, щоб розплутатися, тобто. знову вишикуватися в коло, не роз'єднуючи рук.

Ціль вправи: розслабити учасників, викликати позитивні емоції.

Заняття №10. «Відповідальність» Цілі:

1) Усвідомити важливість прийняття відповідальності для психологічного благополуччя та самоповаги.

2) Опанувати навичками виявлення поведінки уникнення та перекладення відповідальності.

Хід заняття:

1) Розминка: Гра «Пересядьте ті, хто...» Учасники сидять у колі, ведучий стоїть у центрі, більше вільного (запасного для ведучого) крісла немає. Ведучий пропонує помінятися місцями (пересісти) всім тим, хто має загальну ознаку. Наприклад, він може сказати: «Пересядьте всі, хто народився навесні». Тоді всі, хто народився навесні, повинні помінятися місцями. При цьому той, хто стоїть у центрі кола (спочатку це ведучий) повинен постаратися встигнути зайняти одне з місць, що звільнилися, а хто залишиться в центрі без місця, продовжує гру.

Мета вправи: налаштувати учасників працювати у групі, викликати позитивні емоції.

2) Дискусія у тому, навіщо людині брати відповідальність. Яка людина більше поважатиме себе, почуватиметься більш значущою та компетентною: той, хто відчуває відповідальність за своє життя чи той, хто думає, що за неї все вирішують інші? Чому тоді люди часто не хочуть брати відповідальності за події у своєму житті? Які чинники найчастіше заважають відповідальності? (Уникнення та перекладення відповідальності).

Приклади: Катя не зробила домашнє завдання і вирішила не приходити на урок зовсім (уникнення). Вася робив з другом проект, вийшло погано, вчителька веліла переробити. Вася сердиться на друга, вважаючи, що той недостатньо сил і часу приділив їхній спільній справі (спроба перекласти відповідальність).

Мета вправи: допомогти усвідомити необхідність ухвалення відповідальності, створити мотивацію до виявлення та зміни стратегій уникнення відповідальності.

3) Обговорення те, що спроба звалити він надмірну відповідальність теж неконструктивна стратегія поведінки. Відповідальність – керована здатність виробляти цілеспрямовані зміни у собі та світі. При цьому її часто плутають із почуттям провини. Вина – це теж причинність, але стосовно минулому, що вже відбулося, тоді як відповідальність – це осмислена здатність впливати на майбутнє, змінювати його.

4) Робота в малих групах: обговорення власних прикладів ситуацій ухилення та перекладення відповідальності (кожен учасник повинен навести за одним прикладом, а потім він чи інші члени групи мають запропонувати варіанти більш ефективної поведінки).

Мета вправи: допомогти проаналізувати власну поведінку, розширити поведінковий репертуар, опанувати техніки аналізу ситуацій уникнення та перекладу відповідальності.

5) Обговорення те, що слово «відповідальність» часто асоціюється з неприємними, проблемними ситуаціями, тоді як дуже важливо знаходити свою активну роль навіть у позитивних моментах свого життя. Ми відповідальні і за те, що з нами відбувається!

6) Запропонувати учасникам виконати вправу «Три хороші речі» - проста, але дуже корисна вправа, придумана позитивними психологами. Протягом тижня кожен вечір (перед тим як лягти спати) згадуйте минулий день, щоб знайти три речі, які склалися в цей день добре. Запишіть їх та подумайте про вашу роль у них. Тут важливими є три моменти. Важливо записувати, а не просто згадувати, бо це допомагає зосередитись на виділених подіях. Роздуми про вашу роль також важливі – вони допомагають вам відчувати контроль, а це, своєю чергою, впливає на ваше благополуччя. Ваша роль у деяких з цих подій може бути не завжди очевидною для вас. Якщо ви записали, що небо сьогодні було ясним та блакитним, що ви для цього зробили? Як мінімум, помітили це. Спочатку це може бути важко і незвично, але коли ви втягнетесь, ця вправа може стати цікавим інструментом самопізнання.

Мета вправи: навчитися звертати увагу на позитивні події (зміщення фокусу уваги), навчитися брати відповідальність за позитивні зміни у своєму житті.

Заняття №11. «Мої сильні сторони». Цілі:

Усвідомити необхідність знання про свої сильні сторони та вміння їх використовувати для самоповаги та психологічного благополуччя.

1) Розминка "Я запрошую тебе на роль". Інструкція: Учасники по черзі виступають у ролі режисера, запрошуючи свого сусіда на роль якогось персонажа та пояснює свій вибір. Ведучий стежить, щоб атмосфера у групі залишалася доброзичливою.

2) Обговорення того, навіщо людині знати свої сильні сторони? Чи це потрібно? Обговорення ймовірних побоювань учасників про те, що надмірний акцент на сильних сторонах призведе до самолюбівання та нарцисизму. Знання сильних сторін та опора на них, як умова справжньої, здорової самоповаги.

Мета вправи: допомогти учасникам усвідомити необхідність розуміння та розвитку своїх сильних сторін.

3) Класифікація Селігмана (для орієнтування):

1. Мудрість і знання: допитливість та інтерес до навколишнього світу, любов до вчення, до знань, мудрість, критичне мислення, здатність логічно розмірковувати, творчість, винахідливість, оригінальність (уміння знаходити нові способи щось робити), здоровий глузд, знання людей і себе, вміння спілкуватися, неупередженість, вміння думати раціонально, вміння бачити перспективу.

2. Мужність: хоробрість, відвага, безстрашність, вміння чинити опір, долати страх, наполегливість, завзятість, працьовитість (закінчувати розпочате, не відволікатися), щирість, чесність (стримувати обіцянки, бути щирим та відкритим).

3. Любов і гуманність: доброта, щедрість, вміння допомагати іншим, виявляти співчуття, турботу, здатність любити і бути коханим, цінувати і мати близькі дружні відносини.

4. Справедливість: колективізм, почуття обов'язку, справедливість, лідерські якості (здатність організовувати та мотивувати інших людей).

5. Самоконтроль, поміркованість: вміння керувати своїми емоціями, самодисципліна, розсудливість, обережність (уміння уникати небезпеки, робити вибір ретельно), скромність, усвідомлення свого місця у світі.

6. Духовність, оптимізм: почуття прекрасного, вміння цінувати красу та досконалість (створювати їх та/або надихатися), подяка, надія, оптимізм, націленість у майбутнє («вважати склянку наполовину повною», будувати плани на майбутнє), духовність, почуття сенсу, віра, покликання у житті, прощення, милосердя (прощати і забувати ставлення і поведінка), гумор, веселість (уміння викликати посмішку, працювати весело), захопленість, ентузіазм, енергійність.⁴⁾ Напишіть коротку розповідь «Моя найсильніша сторона, як вона мені допомагає в житті і як я можу її розвивати далі» (за бажання можна спиратися на список Селігмана). Розповідь можна доповнити малюнками або запропонувати учасникам зробити колаж (для цього знадобляться журнали, ножиці та клей). Бажаючі можуть презентувати свою розповідь гурту.

Мета вправи: допомогти усвідомити свої сильні сторони.

Заняття № 12. «Совладання зі стресом». Цілі:

- 1) Освоїти техніку релаксації.
- 2) Навчитися розрізняти здорові та хворі техніки управління стресом.
- 3) Навчитися знаходити у проблемних ситуаціях можливості зростання.

Хід заняття:

- 1) Розминка: «Маска релаксації»:

1. Для розслаблення жувальних м'язів при вертикальному положенні голови беззвучно промовте звук «и», дозвольте своїй щелепі відвиснути.

2. Розслабте мову. Це можна зробити за допомогою беззвучної мови «те». Якщо Ви сидите – язик повинен розслаблено «розвалитися» у просторі нижньої щелепи, м'яко упершись у задню поверхню нижніх зубів.

3. Побудьте в цьому стані кілька хвилин, погляньте, як з розслабленням жувальних м'язів по всьому тілу проходить хвиля розслаблення, як розслабляються м'язи, що фокусують око).

4. Зробіть кілька глибоких вдихів та різких видихів, потім на вдиху потягніться всім тілом і на видиху розплющіть очі.

Мета вправи: налаштувати учасників працювати у групі, викликати позитивні емоції, допомогти розслабитися.

2) Робота у малих групах: У житті кожної людини іноді відбуваються неприємні, стресові події. Люди намагаються впоратися зі стресом по-різному. Підкресліть техніки управління стресом, які зустрінете у цьому оповіданні.

Останнім часом Діма переживає сильний стрес, бо його батьки перебувають у сварці. Він вважає, що це може закінчитися розлученням. Його батько багато п'є та рідко з'являється вдома. У Діми почалося безсоння, він отримує низькі позначки у школі. Він залишається допізна у своїх друзів і сам трохи випиває, щоб відволіктися від того, що відбувається. У ті дні, коли він не ходить до друзів, він майже весь вільний час грає в комп'ютерні ігри, часто до 5 або 6 ранку, і тому навіть почав сваритися зі своєю дівчиною, так що і з нею все не дуже гладко. Нарешті, він поговорив з одним зі своїх друзів, який запропонував йому почати пробіжки вранці, що він і має намір почати робити цими вихідними. Він також взяв у свого друга флешку з музикою для релаксації, бо думає, що це може допомогти йому краще засинати. Вчора він зустрівся зі шкільним психологом та поговорив про свої проблеми.

Як ви думаєте: Які зі знайдених вами способів справлення здорові, які ні? Як ви відрізняєте здорові техніки управління стресом від хворих? (здорові щось покращують у нашому житті, хворі дають тимчасове полегшення, але зрештою призводять до того, що ситуація стає лише гіршою). Приклади здорових стратегій: звернення за допомогою та підтримкою до людей, які здатні її надати (родичі, друзі, психолог), фізична активність, перемикання на творчу (у широкому значенні!) діяльність. Приклади хворих: уникнення реальності різними способами (алкоголь, комп'ютерні ігри (коли це не розвага, саме

уникнення реальності)), агресія, спілкування у сумнівних компаніях із єдиною метою «вбити час».

Мета вправи: допомогти сформулювати критерії розрізнення здорових способів подолання стресової ситуації.

3) Коли люди перебувають у стані стресу, як ви гадаєте, вони, як правило, використовують здорові чи нездорові стратегії подолання ситуації? (нездорові). Що з цим робити? Усвідомити свої емоції: визнати, що те, що відбувається, вас засмучує, лякає, викликає злість. Подумати, що ви можете зробити, щоб стабільно покращити свій емоційний та фізичний стан. Наприклад, піти займатися в цікаву спортивну секцію – спілкування та фізична активність сприяє поліпшенням у тому числі і на фізіологічному рівні.

4) Дискусія: Наскільки реально, на вашу думку, те, що можливості зростання виходять із проблемної ситуації?

Обговорення у малих групах проблемних ситуацій. Які можливості для зростання у них є:

- Розлучення батьків
- Провал на змаганнях/іспиті
- Розлучення з коханою людиною
- Сварка з близьким другом
- Смерть родича
- Вчитель, який належить до тебе упереджено

Мета вправи допомогти подивитися на стресову ситуацію з іншого боку, активізувати грамотний поведінковий репертуар.

5) Завершальна вправа: «Бусинки на згадку». Для цієї вправи знадобляться різнокольорові намистини та волосіні. Кожному учаснику, включаючи ведучого, лунає волосінь, щоб надіти на зап'ястя та кілька намистин, які треба подарувати іншим учасникам, сказавши теплі слова.

6) Після закінчення тренінгу учасникам пропонується заповнити анонімну анкету, яка спонукає учасників до додаткової рефлексії та виступить зворотним зв'язком для ведучого:

1. Які вправи запам'яталися тобі найбільше?
2. Чи знадобилися навички, які ти отримав на тренінгу в житті? Якщо так, то які?
3. Чи були вправи, які було важко виконувати? Ті, що викликали дискомфорт? Якщо так, то які й чому?
4. Яких знань та вмінь тобі не вистачило? Чого ще хотілося б навчитися?

