Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Факультет психології

 Кафедра соціальної психології

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

на тему:

**«****Самооцінка як чинник самореалізації особистості періоду ранньої дорослості»**

Виконала: студентка 4 курсу, групи ПС-41

 спеціальності 053 «Психологія»

 Дрогомирецька Р.І.

 Керівник: к. психол. н., доцент кафедри

 соціальної психології, доцент Федоришин Г.М

 Рецензент: к. психол. н., доцент кафедри

 соціальної психології, доцент Яремчук В.В

м. Івано-Франківськ – 2024 рік

**ЗМІСТ**

ВСТУП……………………………………………………………………………3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ……………………………………………6

1.1. Основні підходи вітчизняних та іноземних авторів до вивчення самооцінки……………………………………………………………6

1.2. Види та властивості самооцінки як чинник самореалізації особистості…………………………………………………………….9

1.3. Особливості самореалізації особистості періоду ранньої дорослості…………………………………………………………....13

Висновки до першого розділу…………………………………………………...31

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ…33

2.1. Організація й методи дослідження…………………………………..33

2.2. Результати дослідження феномену самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості……….….33

2.3. Програма психокорекції самооцінки………………………………..39

Висновки до другого розділу……………………………………………………54

ВИСНОВКИ……………………………………………………………………...56

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………………………………………..58

ДОДАТКИ………………………………………………………………………..66

**ВСТУП**

**Актуальність.** Самооцінка людини є найважливішим компонентом Я-концепції особистості, а точніше його оцінною стороною. Я-концепція є ядром особистості і ґрунтується на знаннях, які були отримані протягом життя людиною про себе та під безпосереднім впливом його самооцінки. Самооцінка відіграє роль найважливішого регулятора поведінки і дій людини. Саме від неї залежить те, чи буде людина жити в гармонії з навколишнім світом і наскільки вдало вона вибудує взаємини з іншими. Самооцінка впливає на всі сфери життєдіяльності людини, а також на її життєву позицію. Тому самооцінка не тільки позначається на ефективності та успіху діяльності людини в даний момент, але і визначає весь наступний процес розвитку самої особистості.

Самооцінка також є однією з базових психологічних характеристик особистості, яка впливає на багато сфер життя індивіда. Рівень самооцінки індивіда впливає на багато дій людини, у тому числі і на процес прийняття індивідуальних рішень та самореалізацію.

Тема самореалізації особистості сучасному світі з кожним роком стає дедалі популярнішою. Зростаючий інтерес до цього питання можна пояснити тим, що людина прагне максимально використати свій потенціал, отримуючи задоволення від своїх дій. Почуття задоволеності своєю діяльністю, у свою чергу, сприяє зростанню позитивних емоцій, що є основою щастя. Виявлення взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та самореалізації є важливим для вивчення проблеми, пов'язаної із спрямованістю особистісної активності.

Проблему вивчення зрілості особистості розглядають під час вивчення молодіжної проблематики. Це зумовлено збігом переходу з юнацького періоду до періоду ранньої дорослості та з сенситивним періодом розвитку особистісно зрілих характеристик або протилежних – інфантильних – характеристик. З цим періодом пов'язується сензитивність у сприйнятті та реалізації різних можливостей розвитку, становлення нових форм саморегуляції, підвищення вимог до адаптації в умовах світу дорослості, що ускладнюються. Особистісна зрілість допомагає людині більш ефективно вирішувати життєві завдання. Вона характеризує особистість дорослої людини як цілісну, динамічну, принципово незавершену систему, що розвивається нерівномірно. Саме тому дослідження самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості залишається актуальним та перспективним.

**Об’єкт дослідження** – самореалізація особистості періоду ранньої дорослості.

**Предмет дослідження** – вплив самооцінки на самореалізацію особистості періоду ранньої дорослості.

**Мета** – виявити  вплив самооцінки на самореалізацію особистості періоду ранньої дорослості.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз самооцінки як чинника самореалізації періоду ранньої дорослості

2. Емпірично дослідити  самооцінку як чинник самореалізації періоду ранньої дорослості

3. Розробити програму психокорекції самооцінки.

**Методи дослідження.** На підготовчому етапі було використано теоретичні методи – аналізу, порівняння, узагальнення та порівняння досліджень з даної проблематики, контекстний аналіз; для отримання емпіричних даних були використані три методики: «Ваша самооцінка» (В. Ковальов), методика вивчення навчальної мотивації діяльності учнів (Б. Пашнєв) та опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості»; для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження використовувалися методи математичної та статистичної обробки.

**Теоретичне та практичне значення.** Вивчення та розуміння самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості сприятиме організації грамотної та ефективної роботи з молодими людьми, а також проведенню заходів, які допоможуть їм розвивати особистісно зрілі характеристики.

**Структура і обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (80 найменувань), додатків. Загальний обсяг роботи становить 79 сторінок.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

**1.1. Основні підходи вітчизняних та іноземних авторів до вивчення самооцінки**

Оскільки феномен самооцінки вивчався багатьма науковцями, це призвело, на думку Н. Устіменко, до формування різних теоретичних підходів до її вивчення [26]:

Особистісний підхід – самооцінка як структурний самосвідомості особистості.

1. Структурно-цілісний підхід – самооцінка як складне структурне утворення в цілісній структурі особистості, яке має багаторівневу будову та ієрархічну структуру, міжсистемні зв‘язки з іншими утвореннями.
2. Діяльнісний підхід – самооцінка як чинник, що впливає на якість результатів діяльності особистості.
3. Динамічний підхід – самооцінка як утворення в процесі вікової зміни індивіда у взаємозв‘язку зі становленням особистості.
4. Психопатологічний підхід – самооцінка як показник психічного здоров‘я особистості.
5. Функціональний підхід – самооцінка як одна з основних функцій особистості.

М. Donnellan та ін. [50] визначив самооцінку як суб’єктивну оцінку людиною своєї цінності як особистості. Це означає, що якщо людина вважає, що вона має цінність, то вона має високу самооцінку, незалежно від того, чи підтверджується ця самооцінка іншими та об’єктивними здібностями чи навичками людини. M. Rosenberg [69] концептуалізував самооцінку як відчуття, що людина достатньо хороша, і додав, що самооцінка включає почуття самоповаги та самосприйняття. Таким чином, низька самооцінка передбачає самонесприйняття, незадоволення собою. Крім того, дослідники розрізняють глобальну та парціальну самооцінку, причому перша відноситься до загальної оцінки його чи її цінності як особистості, а друга стосується оцінки конкретної сфери особистості, наприклад академічної компетентності [50]. Глобальна самооцінка тісніше пов’язана з благополуччям [69] та, імовірно, має важливі зв’язки з мотивацією та поведінкою [50].

Гендерні впливи на самооцінку незначні, при цьому чоловіки демонструють дещо більш позитивну самооцінку в мета-аналізі K. Kling та ін. [59]. Зокрема, гендерна різниця в самооцінці виявилася більш вираженою в підлітковому віці, але відносно тривіальною протягом більшої частини життя. Що стосується етнічних відмінностей, Bachman та ін. виявили, що молоді афроамериканці демонструють дещо вищу самооцінку, ніж молоді білі чоловіки. Існувала більша різниця між молодими афроамериканцями та молодими азіатсько-американськими чоловіками, причому молоді азіатсько-американські чоловіки демонстрували найнижчу самооцінку. J. Bachman припустив, що відмінності можна пояснити з точки зору культурних норм і стандартів для вираження самооцінки [31]. Наприклад, афроамериканську молодь можна заохочувати виражати високу самооцінку, оскільки це може допомогти їй впоратися з дискримінацією [55], тоді як американців азіатського походження можна соціалізувати, щоб виражати смиренність, враховуючи важливість групової гармонії [40].

З точки зору важливості самооцінки, докази щодо того, чи впливає самооцінка на життя, неоднозначні. R. Baumeister та ін. [34] прийшли до висновку, що, окрім щастя, самооцінка не є основним прогностичним фактором життєвих результатів, включаючи успішність у навчальному закладі, виконання завдань, міжособистісні стосунки, депресію та антисоціальну поведінку. Однак тоді було проведено небагато проспективних досліджень самооцінки, і після огляду були проведені поздовжні дослідження для вивчення перспективних ефектів самооцінки. Нині зростає кількість доказів зв’язку між самооцінкою та довгостроковими результатами, такими як психічне та фізичне здоров’я, економічні перспективи та кримінальна поведінка [56; 75].

Зв’язок між низькою самооцінкою та психічним здоров’ям складний. M. Fennell [53] припустив, що низька самооцінка може бути як фактором вразливості до розвитку проблем із психічним здоров’ям, так і наслідком проблем із психічним здоров’ям. Це підтверджується систематичним оглядом, який демонструє зв’язок між низькою самооцінкою та клінічно значущою тривогою та депресією серед молодих людей [56]. Самооцінка може бути буфером проти депресії чи тривоги, або що переживання депресії чи тривоги можуть загрожувати самооцінці та знизити самооцінку. Більш свіжі дані також показали прогностичний вплив самооцінки на депресію та тривогу [75]. Відповідно, низьку самооцінку можна розглядати як фактор вразливості до депресії та тривоги, а не просто альтернативний показник.

Переглянуті дослідження свідчать про те, що чим більше люди залучені до соціального життя та діяльності, тим вища їхня самооцінка. Наприклад, особи, які брали участь в Олімпійських іграх або загальних видах спорту, як правило, демонстрували вищу самооцінку, ніж ті, хто не займався спортом [41].

Неоднозначними є результати щодо зв'язку між незалежним життям і самооцінкою. В одному дослідженні більша незалежність у життєвому середовищі була пов’язана з вищою самооцінкою [54]. Особи, які несли відповідальність за свою повсякденну діяльність і мали вибір щодо того, як проводити свій час, демонстрували вищу самооцінку, ніж ті, чиє життя перебувало під пильним наглядом. Однак до цього висновку слід ставитися обережно, оскільки групи не порівнювалися за жодними демографічними змінними, а це означає, що відмінності в самооцінці не обов’язково можуть бути наслідком різних умов життя. Суперечливі висновки були виявлені J. Barlow i N. Kirby [32], які не помітили відмінностей у самооцінці між учасниками, що живуть у громаді, і тими, хто живе в установі з меншою незалежністю. Тим не менш, це дослідження включало лише учасників з однієї конкретної установи, що свідчить про те, що результати навряд чи можна узагальнити. Потрібні додаткові дослідження, щоб встановити потенційний вплив незалежності в життєвому середовищі на самооцінку.

Одне дослідження показало, що вік пом’якшує вплив участі в суспільстві на самооцінку. Порівнюючи верхній і нижній вікові межі учасників, вони виявили, що часті заняття пов’язані з вищою самооцінкою в старшій групі, але з нижчою самооцінкою в молодшій групі. Хоча дослідження не показало, чи існують інші відмінності в типах діяльності, вони відзначили негативну кореляцію між діяльністю з однолітками та самооцінкою в молодшій групі. Одна з можливих гіпотез, висунута C. Abraham та ін. полягає в тому, що молоді дорослі можуть бути більш чутливими до порівнянь з іншими. Це свідчить про те, що молоді люди можуть потребувати більшої підтримки в інтерпретації та керуванні своїм соціальним досвідом [28].

Що стосується негативного життєвого досвіду, кількість сприйнятих негативних міжособистісних життєвих подій, було запропоновано як такі, що мають прогностичний вплив на самооцінку, опосередкований соромом і співчуттям до себе [45].

Незважаючи на те, що це дослідження базувалося на негативних міжособистісних життєвих подіях, про які респонденти самі повідомляли у віці до 18 років, результати вказують на важливість формування співчуття до себе та зменшення сорому, зменшення зв'язку між кількістю сприйнятих негативних міжособистісних життєвих подій і самооцінкою.

**1.2. Види та властивості самооцінки як чинник самореалізації особистості**

Самооцінка є популярною темою в психології протягом багатьох десятиліть [44; 67]. Дослідники виявили, що самооцінка, яка визначається як почуття власної гідності людини, тісно пов’язана з благополуччям і низкою інших результатів адаптації. Незважаючи на досить розвинену літературу про самооцінку та її кореляти, ключовим недоліком є те, що більшість досліджень зосереджено на самооцінці на індивідуальному рівні (особиста самооцінка), а останнім часом і на колективному рівні (колективна самооцінка). Однак недостатньо досліджень самооцінки на рівні відносин.

Одним із найважливіших результатів, пов’язаних із самооцінкою, є суб’єктивне благополуччя та самореалізація [47]. Це стосується сприйняття людьми якості свого життя, яке може включати когнітивні оцінки (тобто, задоволеність життям) та емоційні реакції (тобто, позитивний вплив) [49].

Досліджуючи самооцінку та задоволеність життям серед студентів коледжів у 31 країні, Diener та ін. [46] виявили, що самооцінка помірно корелює із задоволеністю життям, хоча сила цього зв’язку різна в різних культурах. Було також встановлено, що самооцінка пов’язана з іншими показниками суб’єктивного благополуччя, такими як позитивний і негативний вплив [68], сенс життя [77] і суб’єктивна життєва сила [71].

Типи самооцінки можна концептуалізувати та виміряти на багатьох рівнях. Відповідно до теорії соціальної ідентичності, самооцінка може бути отримана як від особистого Я, так і від соціального Я [79]. Особисте «Я» відноситься до Я-концепції, що походить від унікальних рис і атрибутів, які відрізняють людину від інших. Під соціальним Я ми можна розрізняти реляційне та колективне Я [39]. Реляційне Я відноситься до аспектів Я-концепції, які вкорінені в міжособистісних прихильностях і які складаються з аспектів, спільних із значимими іншими людьми (наприклад, сім’єю, друзями), і визначають ролі людини в цих стосунках. Колективне «Я» відноситься до аспектів «Я», які походять від членства в соціальних групах (наприклад, етнічної групи). Численні дослідження показали, що ці три типи Я-концепції емпірично відрізняються один від одного і мають чіткий вплив на широкий спектр психологічних феноменів [73].

Паралельно з трьома типами Я-концепції було також виявлено, що люди можуть оцінювати свою самооцінку на особистому, стосункових і колективному рівнях. Особиста самооцінка передбачає те, що люди виводять своє почуття власної гідності зі своїх особистих якостей, таких як їхні здібності та таланти. Самооцінка відносин відноситься до самооцінки, отриманої від стосунків із значущими людьми, такими як родина та друзі [51]. Колективна самооцінка відноситься до самооцінки, яка випливає з членства у більших соціальних групах [42; 62].

Література про самооцінку свідчить про тісний зв’язок між самооцінкою та суб’єктивним благополуччям. Цей зв'язок, однак, змінюється в залежності від типу досліджуваної самооцінки. Наприклад, література продемонструвала позитивну роль особистої самооцінки у сприянні суб’єктивного благополуччя та самореалізації [76]. Крім того, було виявлено, що культура визначає силу зв’язку між особистою самооцінкою та суб’єктивним благополуччям. Було виявлено, що особиста самооцінка сильніше корелює із задоволеністю життям в індивідуалістичних суспільствах, ніж у колективістських [65]. Особи з індивідуалістичних культур можуть приділяти більше уваги своїм унікальним рисам і особистим атрибутам, що робить особисту самооцінку більш помітним. Навпаки, індивіди в колективістських культурах можуть приділяти більше уваги стосункам і колективним аспектам [64].

Crocker та ін. розширили дослідження самооцінки з індивідуального рівня на колективний рівень і дослідили зв’язок між колективною самооцінкою та суб’єктивним благополуччям і самореалізацією [43]. Відповідно до теорії соціальної ідентичності [78], колектив є суттєвим аспектом особистості, і тому оцінка колективної особистості сприятиме суб’єктивному благополуччю. Дійсно, вони виявили, що колективна самооцінка позитивно асоціювалася з добробутом серед білих, чорношкірих та азіатських студентів коледжів у Сполучених Штатах. Це свідчить про те, що культура може відігравати ключову роль у визначенні помітності різні типи самооцінки.

B. Bettencourt, N. Dorr [36] показали, що колективна самооцінка опосередковує зв’язок між алоцентризмом (визначеним як індивідуальні відмінності в колективізмі) та суб’єктивним благополуччям серед студентів коледжів США. Крім того, зв’язок між колективною самооцінкою та суб’єктивним благополуччям також був продемонстрований серед китайської молоді та дорослих, але колективна самооцінка пояснювала лише дуже невелику кількість (тобто 1%) дисперсії в задоволеності життям при контролі особистої самооцінки [80]. Крім того, нещодавнє дослідження показало, що зв’язок між колективною самооцінкою та суб’єктивним благополуччям була опосередкована і врахована особиста самооцінка [74]. Ці висновки свідчать про те, що колективна самооцінка є прогнозом суб’єктивного благополуччя, але прогноз є досить слабким, якщо контролювати особисту самооцінку.

Порівняно з більш масштабними дослідженнями особистої та колективної самооцінки, менше досліджень вивчали зв’язок між самооцінки стосунків та суб’єктивним благополуччям. Споріднене «я» навіть більш помітне, ніж колективне «я», особливо серед колективістських культур, враховуючи їх сильний акцент на сім’ї [38]. Виходячи з теорії соціальної ідентичності, якщо реляційне Я є важливим аспектом самооцінки людини, то оцінка реляційного Я має бути пов’язана з суб’єктивним благополуччям. Хоча існує дуже мало досліджень про самооцінку стосунків як таку, існуючі дослідження соціальних стосунків накопичили вагомий масив доказів, що стосуються важливості міжособистісної прихильності для підвищення добробуту [35]. Наприклад, дослідження показали, що люди, які відчували себе більш пов’язаними з такими важливими людьми, як сім’я та друзі, з більшою ймовірністю демонстрували оптимальне функціонування [48; 58]. Численні дослідження також показали, що люди, які мають надійну прив’язаність до своїх батьків, мали вищий рівень психологічного благополуччя та самореалізації [63; 66].

Kwan та ін. [60] виявили, що особиста самооцінка та гармонія стосунків мали додатковий вплив на прогнозування задоволеності життям. Гармонія стосунків стосується досягнутої взаємності та ступеня гармонії стосунків із значущими людьми. Цей висновок щодо гармонії стосунків вказує на те, що близькі стосунки можуть підвищити суб’єктивне благополуччя. Однак їхнє дослідження не вивчало, чи можуть люди підтримувати самооцінку через близькі стосунки для подальшого покращення свого суб’єктивного благополуччя.

Одне з небагатьох досліджень, які безпосередньо вивчали самооцінку стосунків, показало, що самооцінка стосунків корелює з кількома показниками благополуччя (наприклад, позитивний вплив, сенс життя, депресія), і ці асоціації зберігаються навіть при контролі особистої самооцінки [52].

**1.3. Особливості самореалізації особистості періоду ранньої дорослості**

За класифікацією Д. Бромлей, людське життя розглядається як сукупність п’яти циклів: утробного (стадії вагітності), дитинства, юності, дорослості і старіння. Дорослість (21–65 років) за Д. Бромлеєм включає 4 періоди, а саме:

1) рання дорослість – 21–25 років;

2) середня дорослість – 25–40 років;

3) пізня дорослість – 40–55 років;

4) передпенсійний вік – 55–65 років [8].

Відповідно до цієї класифікації рання дорослість охоплює осіб віком від 21 до 25 років.

Традиційно вважалося, що вік дорослості – це стабільний період у житті дорослої людини, що склалася, і тому ніяких особливих змін у психічному розвитку особистості не відбувається. Французький психолог Е. Клапаред характеризував дорослість як стан психічного «скам'яніння», коли процес розвитку припиняється. Але більш ретельне вивчення цього вікового періоду змінило думку вчених. Потенціал розвитку існує протягом усього життя людини. З настанням дорослості процес розвитку людини не припиняється і не завершується, йому притаманні протиріччя та гетерохронність (нерівномірність); виділяються сенситивні і критичні моменти, психофізіологічний розвиток не є статичним, природа його різноманітна. Наступ зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (суспільна), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) у часі не збігаються, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях. Вирішальною ознакою зрілості є усвідомлення людиною відповідальності та прагнення до неї, тому що зріла людина відповідає за зміст свого життя, в першу чергу, перед самим собою, а також перед іншими людьми. А тому, на нашу думку, життєва мотивація в осіб середнього віку відіграє важливу роль [8].

Людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, у яких має діяти, та її зміни за певних умов. Розглядаючи поведінку конкретної людини, ми звертаємо увагу на стиль, манеру та особливості цієї поведінки. Звісно, можемо спостерігати лише зовнішні прояви внутрішнього процесу. Така невизначеність потребує подальшого аналізу та осмислення.

Теоретичний аналіз дорослості дозволяє виділити тенденції, що розкривають її як тотожну сутність людини, а потім дозволяють їй виступати суб'єктом процесу наступності у зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон) або найважливішим соціальним фактором, що забезпечує стабільність суспільства (Н. Вебер), оскільки саме дорослій людині притаманні особливі психофізіологічні властивості (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт). Зазвичай дорослість характеризують із соціальної та юридичної позицій: як можливість дотримуватися норм і правил соціального життя, обіймати певні статусні посади, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень (освіта, професія, участь у соціальних інститутах тощо), нести відповідальність за власні рішення та вчинки. Дорослість також є психологічною категорією, оскільки враховує власне ставлення людини до віку, усвідомлення власної приналежності до певної вікової категорії. Поширеним визначенням дорослості, що містить соціальний контекст, є визначення, сформульоване на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 р. Зокрема, дорослою є кожна людина, визнана в суспільстві, до якого вона належить. Хоча таке тлумачення, на нашу думку, насправді нічого не визначає, у певному сенсі є тавтологічним і лише вказує на суб'єкт визначення – суспільство [5].

На думку американського вченого Н. Ноулза, засновника андрагогіки, дорослою вважається людина, якщо вона почувається відповідальною за своє життя, веде себе як доросла, тобто, грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального громадянина, солдата тощо (соціологічний контекст), і людина з самосвідомістю є дорослою. Отже, доросла людина – це особа, яка досягла певного віку і за гіпотетичним припущенням йому властива фізіологічна, ментальна зрілість. Доросла особистість має певні знання та вміння, що дозволяють йому приймати рішення. Зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною і визнаються суспільством [14].

Цікавими є висновки французьких психологів, отримані за результатами аналізу термінів, якими люди описували свій перехід від юності до дорослості, що дозволило виявити дві групи позицій. Так, для одних дорослість означала розширення свого «Я», збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю та відповідальності, тобто можливість самореалізації. Інші, навпаки, підкреслювали примусову пристосованість до обставин, втрату попередньої розкутості, свободи у висловленні почуттів тощо. Дорослість для них – не здобуття, а втрата. У першому випадку спостерігається активне, творче «Я», втілене у своїх діяннях, у відносинах з іншими людьми, а в другому – пасивне «Я», як усвідомлена залежність зовнішніх сил та обставин. Таке самоусвідомлення – результат не стільки вікового фактору, скільки особистісного. Схожим є визначення дорослої людини за трьома критеріями: біологічного віку, визначення віку дорослої людини згідно з чинним законодавством, власним відчуттям дорослості, манерою поведінки; місцем у соціумі [23].

Межі періодів дорослості також мають чітко окреслених рамок. Так, у сучасній психології розвитку особистості все більше укорінюється думка Р. Крайга про те, що точно вказати такі межі досить складно, оскільки головною особливістю дорослості постає його мінімальна залежність від хронологічного віку. На зміни мислення, поведінки та саму дорослу особистість значно більше впливають обставини життя людини – її цілі, установки, досвід, професійна діяльність. Окреслені фактори дають підстави визначити дорослу людину як особу соціально сформовану, здатну до самостійного і відповідального прийняття рішень, а також суб'єкта суспільно-трудової діяльності самостійним життям (професійної, суспільної, особистої). Дорослість характеризується психологами як «пік», оптимум для професійних та інтелектуальних досягнень, як період інтеграції різноманітних зв'язків та відносин з іншими людьми, накопичення матеріальних засобів, лідерство у різних видах діяльності, старшинство за віком серед своїх співробітників. Перед дорослою людиною завжди стоїть мета – професійне зростання та досягнення поставленої життєвої мети [25].

На стадії дорослості розвиток людини залежить від низки факторів: ступеня та продуктивності його соціальної активності, досягнутого соціального статусу, особливостей перебігу минулих стабільних та критичних періодів. Дорослій людині притаманні зважені оцінки власних можливостей. Цей вік людина переживає як апогей свого життя, оскільки саме на цей період перепадає стійкість цілісної самооцінки особистості, яка відображає результати життєвого шляху як цілого, життя як завдання, яке треба розв'язати. Під впливом цілей та умов виконуваної роботи формується професійний тип особистості з властивими способами діяльності, спілкування, поведінки, установками та інтересами. За А. Г. Маслоу, людина задовольняє свої основні фізіологічні потреби – в їжі, безпеці, турботі, далі їх місця займають більш складні потреби – у повазі, визнанні, вищим ступенем цієї піраміди є потреба у самореалізації та самоактуалізації, тобто, прагнення виявляти свою загальнолюдську та особистісну сутність.

Одним з головних завдань особистості, яка вступила у віковий етап життєдіяльності, де провідною діяльністю є праця, стає здійснення своєї здатності до праці та реалізація мотиву самовираження в ній. Відбувається вибір професії, починається трудова кар'єра, пошук чи зміна роботи: всі психічні властивості, здібності та риси переоцінюються з погляду їх практичного застосування у професійній сфері, у світлі поставлених життєвих завдань. У момент вибору своєї професії існує можливість помилки, оскільки мотивом вибору можуть бути не тільки здібності, а частіше обставини, прагматичні мотиви, випадковість. Звичайно, при неправильному виборі з часом відбувається адаптація до обраної професії, проте її невідповідність потенціалу розвитку значно сповільнює процес самовизначення, що пізніше проявляється у синдромі професійного вигоряння та кризи середини життя.

Для прийняття самостійних рішень щодо життєвих цілей важливі як індивідуально-психологічні особливості (темперамент, характер), а й певна життєва активність. З приводу цього, доцільно згадати концепцію Е. Гінзберга, яка ґрунтується на тому, що професійний вибір – це процес, що триває більше десяти років, включає в себе ряд взаємозалежних рішень. Науковець зазначає незворотність даного процесу, оскільки більш ранні рішення обмежують можливості в перспективі; процес професійного вибору закінчується компромісом між зовнішніми (престиж, кон'юнктура) та внутрішніми факторами (індивідуальні особливості) [24].

Конструкт психологічного благополуччя є багатогранним, і дослідження включають широкий спектр позитивно відтінених суб’єктивних станів і когніцій. Для цілей цього огляду термін психологічне благополуччя буде використовуватися повсюди та визначається як суб’єктивний досвід позитивно валентних почуттів або когнітивних оцінок, включаючи афекти нижчої активації, такі як спокій або задоволення, а також афекти вищої активації, такі як збудження. Нині виділяють кілька операцій психологічного благополуччя, включаючи мету життя, емоційну життєву силу, позитивний вплив, задоволеність життям, щастя та оптимізм [37; 72]. Ці показники благополуччя передбачають підвищене переживання позитивних емоцій. Більш екзистенціальні індекси благополуччя (наприклад, сенс життя), однак, можуть стосуватися емоцій, які є нейтральними або негативними за своєю природою, але які в кінцевому підсумку сприяють майбутній появі позитивних почуттів і усвідомлень.

Багатовимірний конструкт благополуччя можна поділити на два домени: гедонічний і евдеймонічний. Гедонічне благополуччя включає такі атрибути, як задоволення, щастя, позитивний вплив і задоволеність життям, тоді як евдемонічне благополуччя включає сенс і мету життя, самореалізацію та автономію. Хоча скептики ставлять під сумнів ступінь значущого поділу між сферами благополуччя, є докази того, що хоча гедонічний та евдемонічний аспекти благополуччя корелюють, вони розходяться та відображаються на емпірично різних площинах, з різними предикторами та наслідками. Використовуючи факторний аналіз за шкалою самозакріплення Кантріла та шкалою психологічного благополуччя Риффа, Кейза та ін. (2002) визначили два корельовані латентні фактори, що відображають евдеймонічний і гедонічний аспекти. Зокрема, перший фактор включав характеристики автономії, цілі в житті, особистісне зростання, позитивні стосунки, володіння середовищем і самоприйняття, тоді як другий складався з позитивного афекту, задоволеності життям і відсутності негативного афекту [57].

Теоретичні та емпіричні дані забезпечують подальше обґрунтування різниці між гедонічним і евдемонічним індексами. Гедонічне благополуччя виникає внаслідок накопичення основних біологічних реквізитів і забезпечення ресурсів для забезпечення досягнення гомеостазу, комфорту та виживання. Вважається, що походження евдемонічного благополуччя є більш складним і значною мірою продиктовано культурним контекстом [33]. Використовуючи опитування та експериментальну методологію, Baumeister та його колеги (2013) виявили, що гедонічне благополуччя пов’язане з набуттям основних бажань (як потреб, так і бажань) і зосереджується в основному на обставинах поточного моменту. Навпаки, евдемонічне благополуччя передбачає когнітивні оцінки протягом більшого періоду часу, включаючи минулий, теперішній і майбутній досвід з наголосом на актуалізації себе та прояві щедрості по відношенню до інших. Також задокументовано різні наслідки за підтипом благополуччя. В експериментальних дослідженнях було задокументовано більш довгострокові та стійкі покращення психічного здоров’я для втручань, спрямованих на покращення евдемонічного благополуччя, порівняно з тими, які наголошують на прагненні до гедонії. Є також дані, які свідчать про те, що порівняно з гедонічними показниками, евдемонія асоціюється з більш сприятливим психологічним функціонуванням і загальним благополуччям [33].

Ближче до кінця ХХ століття Рассел і Керролл (1999) припустили, що змішані емоції не можуть відчуватися одночасно, таким чином спростовуючи індивідуальну здатність відчувати як позитивні, так і негативні емоції в один момент часу. У їхній біполярній моделі позитивні та негативні емоції знаходяться на протилежних полюсах вектору, що робить їх взаємовиключними відчуттями. Як стверджують Рассел і Керролл (1999), «біполярність говорить про те, що коли ви щасливі, ви не сумуєте, а коли ви сумуєте, ви не щасливі». Відтоді з’явилися докази, що спростовують це твердження [70]. Ларсен та його колеги (2014) надають докази того, що одночасне виникнення емоцій протилежної валентності є не тільки можливим, але й справді звичним явищем. У цій моделі оцінного простору позитивні та негативні емоції є незалежними психологічними станами [61].

Сьогодні одним із важливих питань, пов'язаних із благополуччям, є питання визначення умов проектування її успішного життєвого шляху. Це зумовлено необхідністю підготовки конкурентно здібної, активної, відповідальної, творчо мислячої особистості [1]. Зазначена проблема є актуальною як для досліджень у західній, так і для вітчизняної психології.

Перше систематичне вивчення закономірностей благополуччя та життєвого шляху було здійснено в західній психології. Це питання стало центральним у дослідженнях провідних західних психологів: А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Л. Зонді, К. Стайнер, Ж. Піаже, Е. Фромм, К. Юнг та ін. Зокрема, Ш. Бюлер та її співробітниками у Віденському психологічному інституті у 1920-30-ті роки було здійснено докладний аналіз цього феномену. Вона провела аналогію між процесом життя та процесом історії та оголосила життя особистості та благополуччя індивідуальною історією. На великому емпіричному матеріалі було встановлено, що, незважаючи на індивідуальну своєрідність, існують закономірності регулярності в термінах настання оптимумів життя залежно від співвідношення духовних, ментальних та біологічних, вітальних тенденцій. Також було виявлено різні типи життєвого розвитку особистості. Нею було розроблено ідеалістичну концепцію розвитку людини як процесу поступового становлення та зміни духовних та цільових структур самосвідомості [7].

К. Г. Юнг розглядав життєвий шлях людини з погляду його рушійних сил. Провідна роль життя людини, на його думку, належить несвідомому. Дослідник зазначав, що колективне несвідоме – вроджена, расова основа всієї структури особистості. Якщо людина йде не звичайним шляхом функціонування принципів аніми і анімусу, що полягає в тому, що їх енергія спрямовується зовні, але встає на Шлях і спрямовує обидві енергії вглиб себе, то вони формують у ньому життя духу. Тільки така «свідома дорога» веде до повної самостійності.

У цьому напрямі розвивав ідею життєвого шляху А. Адлер. Він допускав вроджену сутність людини, її особливості. Такою визначальною за Адлером є соціальний інтерес (у З. Фрейда – секс, у К. Юнга – розумові патерни). У дослідження А. Адлера соціальний інтерес представлений насамперед прагненням переваги. Під перевагою він розуміє щось подібне з уявленнями про самостійність (за К. Юнгом) або принципом самоактуалізації (за Гольдштейном). Тобто, це прагнення досконалості, благополуччя [17].

У дослідженнях Е. Берна життєвий шлях людини сприймається з погляду його детермінованості різними обставинами. Він робить спробу показати як психологічно «влаштовані» люди, як вони висловлюють свою індивідуальність у поведінці. Ключовими його ідеями є поняття про модель его-станів і сценарій життя. Е. Берн наголошує на тих умовах, обставинах, які детермінують побудову життєвого шляху та благополуччя людини [15; 16].

Сучасні вчені, торкаючись питання проектування життєвого шляху в молодому віці, вивчали окремі структурні компоненти й механізми цього утворення. У більшості наукових праць висвітлюються психологічні особливості проектування молодими людьми їх смисло-життєвих та ціннісних орієнтацій щодо вироблення автономних способів взаємодії у інтимно-особистісних взаєминах (І. М. Богдановська) та професійних (Н. Ф. Шевченко), етнічних, національних (М. Б. Боднар, Л. М. Співак), духовних (О. І. Климишин) відносинах. Переживання молодими людьми потреби в самореалізації своїх екзистенцій та благополуччя у майбутньому інтенціює конструювання ними життєвих цілей (Н. Л. Бикова), планів (І. М. Астафьєва, С. М. Шелепова), перспектив (М. Е. Насраддін), психологічних способів проектування майбутнього (О. В. Люсова, Л. В. Помиткіна). Дослідження А. Маслоу, К. Роджерса присвячені здатності особистості до управління процесами самореалізації; М. Босса, К. Ясперса – науковим положення екзистенціальної філософії та психології щодо впливу екзистенцій смислу життя, свободи, відповідальності людини на конструювання нею свого буття.

Життєвий шлях – це історія формування та розвитку особистості у певному суспільстві, він будується за соціальними проектами в історичному часі, датується історичними та біографічними подіями. Життя людини як історія особистості в конкретну історичну епоху, і як історія розвитку її діяльності в суспільстві складається з багатьох систем суспільних відносин у певних обставинах, з багатьох вчинків і дій людини, що перетворюються на нові обставини життя. Планування життєвого шляху відбувається з урахуванням природних термінів життя, ступеня зрілості організму та мозку, вікових обмежень здоров'я. На той чи інший напрямок розвитку життєвого шляху людини, її життєдіяльність, життєздатність впливають: характерні особливості, спеціальні здібності, рівень загальної обдарованості, активність тощо. Останнє має значення, адже перш, ніж стати суб'єктом, людина існує як об'єкт багатьох соціальних впливів. Об'єктивна детермінація життєвого шляху не скасовується і тоді, коли людина стає суб'єктом повною мірою. Механізм суб'єктивної регуляції особистістю свого життя актуалізує структури самосвідомості, характеру, життєвої спрямованості, таланту, що склалися. Тією мірою, якою людина сама організовує та спрямовує події життєвого шляху, будує власне середовище розвитку, вибірково належить до тих подій, які не залежать від її волі, вона є суб'єктом життєдіяльності [9; 10].

Хід органічного розвитку регулює висока соціальна активність та розумова діяльність. Але концепція життєвого шляху більшою мірою враховувала соціальну і зростаючу активність самої особистості, яка формує свою життєву лінію. Індивідуальність – це не лише неповторність життя, яке зазвичай підкреслюється поняттям долі, як нібито незалежного від людини, воно ще полягає у здатності організувати його за власним задумом. Особистість змінюється протягом життєвого шляху і проходить через різні вікові етапи. Як суб'єкт вона постає як його організатор. Організація життя – це здатність так пов'язувати та здійснювати справи, ситуації, щоб вони підкорилися єдиному задуму, сконцентрувалися у головному напрямі, надати їм бажаного ходу. Люди відрізняються за рівнем впливу на перебіг свого життя, оволодіння численними життєвими ситуаціями. Активність особистості полягає в тому, що вона перетворює обставини, спрямовує хід життя, формує життєву позицію. Отже, життєвий шлях підлягає періодизації як віковій, так і особистісній, яка перестає збігатися з віковою [3].

Життєвий шлях має просторово-часову структуру. Він складається із загальновікових та індивідуальних фаз, що визначаються за багатьма параметрами життя. З певного моменту людина сама починає свідомо керувати своїм життєвим шляхом. Проектуючи та здійснюючи свій життєвий шлях, індивід набуває статусу творця своєї долі у широкому розумінні, підвищує до свого внутрішнього світу, змінює погляд на дійсність, який стає дедалі пильнішим і глибшим. А той спосіб, за допомогою якого людина свідомо будує своє життя, свій шлях і є життєвим цілепокладанням. Творча активність людини є головною умовою проектування життєвого шляху та благополуччя.

Більшість дослідників вважають, що життєвий шлях може бути більш гнучким, пластичним, здатним змінювати свій напрямок залежно від процесів індивідуалізації. Внаслідок чого розширюється коло осіб, які можуть стати причетними до життя цієї людини, виникають значні відносини з цими іншими в біографічному масштабі. Уявлення про своє життя та долю є узагальненням особистісно значущих подій прожитої частини життя, що входять до автобіографічної пам'яті. Людина має мотив мати самопрезентацію історії свого особистого існування, який здійснюється у створенні історії свого життя та створенні концепції долі. Виходячи з цього, можна говорити про якусь дійсну людину діяльність, яку можна назвати «долебудуванням». Матеріалом цієї діяльності, для цілей, які ставить собі особистість, та його свідомої реалізації є автобіографічна пам'ять [18].

Розробка проблеми життєвого шляху в рамках психологічної науки та акмеології дозволяє виділити людину як суб'єкт життя, здатного спрямовувати, змінювати її перебіг залежно від цілей і завдань, які він перед собою ставить. І це головна суб'єктивна умова побудови успішного життєвого шляху та досягнення благополуччя. При цьому не можна унеможливлювати вплив різних зовнішніх умов.

Цілепокладання – один з основних елементів діяльності особистості, що є системоутворюючим компонентом, який поєднує всі інші компоненти в цілісне уявлення про бажане майбутнє та благополуччя. Постановка мети завжди була присутня як елемент будь-якої системи навчання, але не всі суб'єкти навчання могли брати участь у цілепокладанні. Свідома постановка цілей навчальної діяльності пов'язана з появою намірів, прийняттям рішення, довільністю поведінки. Цілепокладання формується в процесі взаємодії із соціальною дійсністю, виходячи з якої виробляється програма досягнення кінцевого результату, що узгоджується з уявленнями про свої можливості [1; 11].

Щоб подолати багато обмежень, необхідно, в першу чергу, спиратися на активність людини, як головний прояв суб'єктності. З іншого боку, важливо використовувати зовнішнє стимулювання, тобто, виробляти певні стимули, спрямовані на підтримку, заохочення тих, хто прагне постійного самовдосконалення. Особистісне зростання сприятиме формуванню потреби у самореалізації та самоактуалізації усіх потенціалів людини у процесі проектування життєвого шляху та досягнення благополуччя [19]. Але тут ще один обмежувач – низький рівень аутопсихологічної компетентності, тобто, недостатність знань про себе як суб'єкт діяльності. Крім цього, обмеженнями для проектування успішного життєвого цілепокладання особистості можуть стати:

* низький рівень мотивації у вдосконаленні своєї особистості;
* наявність стереотипів у процесі визначення вектору проектування життєвим цілепокладання;
* недостатній рівень вольових зусиль особистості в процесі подолання життєвих труднощів;
* відсутність знань щодо побудови вибору ефективних методів саморегулювання та самокорекції тощо [2].

Подолання багатьох обмежень сьогодні пов'язане з розвитком практичної психології, коли психологи можуть надати реальну допомогу людині у визначенні успішного життєвого цілепокладання; оптимізації наявних потенціалів; вибір ефективних методів побудови життєвого шляху та досягнення благополуччя; актуалізації умов, що сприяють підвищенню продуктивності діяльності особистості у напрямку досягнення поставленої мети [20].

У різних сферах нашого сьогодення все частіше відчувається значення психологічних знань та умінь. Зростаюча популярність різних професій породжує відповідну цікавість до явища адаптації здобувачів вищої освіти. Немає сумнівів у тому, що соціум потребує нової більш самосвідомої генерації спеціалістів, які будуть здатні до адекватного реагування на постійні зміни соціальної ситуації довкола нас, особистостей, що нас оточують, які усвідомлюють власну соціальну роль та відповідальність за міжособистісну взаємодію у мікрогрупі, в яку вони включені.

Однією з провідних психологічних категорій є поняття «Я» як змістовно-динамічний аспект самосвідомості, безперервної самоідентичності та цілісності людини. Цей особистісний компонент акумулює в собі різноманітні уявлення та образи себе, особистісні якості тепер та у майбутньому, а також ставлення до різних аспектів себе як особистості. Саме одним із ключових складових «Я» особистості є ідентичність як усвідомлення власної самототожності, наступності та єдності, що розвивається на тлі співставлення себе з ціннісними орієнтаціями, які є у суспільстві, що оточує людину [29; 30].

Через усвідомлення молодої людини власних особистісних рис у неї складається уявлення та відповідне ставлення до конкретного виду діяльності, актуалізується усвідомлення особистісного досвіду, формуються власні мета та мотивація до професії та обираються стратегії професійного саморозвитку. У молодому віці роль ідентифікації відіграє особливу роль, адже на її тлі розвивається й професійна ідентичність, що дозволить особистості професійно адаптуватися з оптимальними вміннями до саморозвитку та самовдосконалення [13].

Вивчення психологічних основ розвитку професійної ідентичності, обумовлений її інтегративним характером, є значущим показником збереження психічного благополуччя (Е. Еріксон), потреби самоактуалізації (А. Маслоу), основи самовизначення (Т. Буякас), здатності до самопрезентації (Р. Тайс, Д. Хаттон), стратегії засвоєння індивідуального та суспільного простору (Е. Еріксон, Д. Фельдштейн), емоційно-вольового стану своєї індивідуальності (О. Весна, Р. Ленг, Е. Фромм) [9].

Період студентства характеризує процес формування ідентичності та адаптації до дорослого життя. Відкриття власного внутрішнього світу, формування світогляду, ідеалів, життєвих установок. Зовнішній світ починає сприйматися «через самого себе» за суперечливості образу «Я». Має місце прагнення до самовиховання та самоствердження. У молодому віці самооцінка своєї зовнішності набуває великого значення, за рахунок важливих психологічних характеристик – самосприйняття та самоповагу (прийняття, схвалення себе чи неприйняття себе, незадоволеність собою). У цей період спостерігається помітна розбіжність між «ідеальним Я» («бажаним Я») і «реальним Я» (соціальним Я») [6; 16].

Питаннями становлення індивідуальної адаптації, невіддільного від пошуку зростаючою людиною моральних смислоутворювальних засад, духовних орієнтирів та формування «Я-образу» активно займається психологія розвитку. Однак на даний час це питання цікавить фахівців у галузі педагогічної, соціальної психології та педагогіки. Це пов'язано насамперед з тим, що вчені відзначають факти проблем адаптації. Це зумовлено тим, що соціальне середовище руйнується, або його зміст різко змінюється. На адаптивні проблеми вказують такі показники: суспільство заперечує раніше важливі для нього символи, розпадається колективна пам'ять, до якої входять традиції, соціальні очікування є невідповідними чи несформованими. Крім того, описовий та нормативний образ «Я» не відповідають один одному. Внаслідок такої кризи втрачається передбачуваність поведінки людей, груп та великих соціальних об'єднань. Цінності, якими вони керувалися раніше у своїх діях, втрачають свою актуальність, а іноді набувають деструктивного характеру.

З іншого боку, нестабільні соціокультурні умови стають причиною того, що ідентичність не руйнується, а створюється. І не просто створюється, а самостворюється [21; 22].

Адаптація та ідентичність є фундаментальним формуванням «Я», що передбачає активну інтеріоризацію соціального в особистісне та втілення особистісного в соціальному. Теоретично в Е. Еріксона ідентичність є процесом організації життєвого досвіду в індивідуальне «Я». Тобто, мається на увазі динаміка становлення ідентичності протягом усього життя особистості. При цьому Еріксон визначає ідентичність як складне особистісне утворення, що має багаторівневу структуру:

1) індивідуальний рівень;

2) особистісний рівень;

3) соціальний рівень [4].

На першому рівні ідентичність визначається як результат усвідомлення людиною своєї тимчасової протяжності, включаючи певне уявлення про себе, що має минуле і спрямоване в майбутнє (цей рівень ідентичності можна співвіднести зі шкільним віком).

На другому рівні ідентичність визначається Еріксоном як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що зумовлює деяку тотожність – щось більше, ніж проста сума дитячих ідентифікацій (дані новоутворення особистості відповідають періоду закінчення школи та по закінченню школи).

На третьому рівні ідентичність – той особистісний конструкт, який відбиває внутрішню солідарність людини із соціальними, груповими ідеалами та стандартами і тим самим допомагає процесу Я-категоризації: це ті наші характеристики, завдяки яким людина поділяє світ на схожих і несхожих себе. Цій структурі Еріксон дав назву соціальної ідентичності, яка формується під час студентства.

Ідентичність для Е. Еріксона – це постійний, безперервний розвиток «Я», він не є даністю, процес її становлення та розвитку триває протягом життя людини. Еріксон визначав вікові зміни ідентичності як «розвиток конфігурації шляхом послідовних «Я-синтезів» та перекристалізації». У віці 12–20 років (п'ята стадія періодизації розвитку) відбувається перехід від дитинства до дорослого стану і викликає не лише фізіологічні, а й психологічні зміни. Психологічні зміни виявляються як внутрішня боротьба між емансипацією від дорослих, з одного боку, і невмінням, небажанням нести реальну відповідальність за своє життя – з іншого [4].

На цій стадії розвитку відбувається відокремлення від батьків та ретельний пошук себе у всіх життєвих сферах. Молода людина постійно стикається з питаннями: «Хто я?», «Де мені комфортно бути?», «Чого я хочу?» тощо. Ці питання часто викликають стан дискомфорту та занепокоєння тим, що інші думають про нього і що він сам повинен думати про себе. Часто буває, що й сприятливі соціальні умови можуть породжувати невпевненість у собі, низьку самооцінку та духовну спустошеність.

Такий стан може призводити до плутанини у своєму статусі, відчуття невпевненості. Вихід із такої ситуації людина бачить в ідентифікації себе з однолітками. Група важлива для відновлення самототожності та адаптації. Однак можливі випадки, що призводять до стереотипних групових форм поведінки, ідентифікації себе з лідером групи (не завжди позитивним), прийняття невластивих собі соціально небажаних ролей. У цьому випадку дифузна ідентичність виявляється як «негативна ідентичність». Ця ситуація сприяє формуванню таких особистісних якостей як: недовірливість, сором'язливість, невпевненість, почуття провини та свідомість своєї неповноцінності.

Нові соціокультурні умови призводять до появи нових соціальних ролей та пошуку основних, моральних цінностей та установок, що охоплюють усі ці ролі. Якщо їм не вдається інтегрувати стрижневу ідентичність або вирішити серйозний конфлікт між двома важливими ролями з протилежними системами цінностей, результатом стає те, що Еріксон називає «дифузією ідентичності» [4].

Не менш важливим є те, яким чином людина реалізує можливості самовизначення. Тому, за критерієм творчої участі людина виділяють такі рівні самовизначення:

1) деструктивний – агресивне неприйняття діяльності;

2) прагнення мирно уникнути конкретної діяльності;

3) пасивний – виконання діяльності за зразком або згідно з інструкцією;

4) прагнення вдосконалити окремі елементи діяльності (щодо самовизначення у спеціальності це може бути раціоналізаторство, щодо життєвого самовизначення – знаходження оригінальних способів заробляння коштів тощо);

5) творчий рівень – прагнення збагатити, удосконалити виконувану діяльність у цілому, пов'язане зі знаходженням особливих смислів, іноді відразу не зрозумілих для оточуючих [27].

У період ранньої дорослості відбувається включення у всі види соціального життя та оволодіння різними соціальними ролями, продовжується професійне самовизначення, ускладнюються критерії оцінки себе як професіонала. Це час постановки чітких і точних життєвих цілей, що дозволяють досягти стабільності в особистому житті і високих професійних результатів. Період ранньої дорослості можна інакше назвати періодом починань. Дійсно, у всіх сферах дорослого життя, особистого чи професійного, молода людина стоїть на самому початку шляху. Цей початок пов'язаний з певними планами та надіями, більшість яких склалася ще в юнацькому періоді. Тому одним з найважливіших завдань молодої особистості є необхідність ув'язати мрію і реальність, бажане і дійсне.

Центральні вікові новоутворення цього періоду – це сімейні відносини та почуття професійної компетентності. Необхідність вибору власної життєвої стратегії – загальний принцип як для молодих чоловіків, так і для молодих жінок. Важливою стороною життя у молодості є також встановлення та розвиток дружніх зв'язків. На думку багатьох психологів, дружба в цей період, як і кохання, виходить на новий якісний рівень. Дружба, на відміну простих приятельських відносин, передбачає ту, чи іншу духовну близькість. Найчастіше друзів поєднує близький вік, соціальний стан, культурний рівень, цінності та соціальні настанови. Крім того, дружба зазвичай виникає між особами однієї статі. Для деяких людей досить складним стає зіткнення з вимогами реального життя, які завжди відповідають їх власним уявленням. Якщо в молодої людини є ілюзії, що не відповідають дійсності, то одразу настають і проблеми. Часто це пов'язано із надто великими очікуваннями, з недооцінкою зовнішніх труднощів, з необґрунтованим оптимізмом або, навпаки, негативізмом.

В цей час продовжується інтелектуальний розвиток, проявляється здатність до засвоєння нового матеріалу (відкриття в науці частіше робить молодь). Доросла людина може самостійно контролювати хід свого інтелектуального розвитку та досягати великих результатів, пов'язаних із працею та творчістю. Успішність людини залежить від ступеня її обдарованості, рівня освіченості та правильно обраного роду діяльності. Цей факт свідчить про те, що розвиток когнітивної сфери людини має індивідуально обумовлений характер [24].

Головними проблемами в емоційній сфері, що вимагають обов'язкового вирішення саме в період ранньої дорослості, є досягнення ідентичності і близькості. Емоційна близькість у людських відносинах постає як основа кохання. У ранній дорослості відбувається усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей, інтересів, ідеалів, мотивів і поведінки, цілісної оцінки себе як відчуває і мислячої істоти, як діяча, який має свої здібності.

Визначальною у розвитку особистості є найповніша самореалізація у різних сферах життя – професійній, сімейній, творчій. Висока продуктивність і задоволеність результатами своєї діяльності дають людині почуття повноти та сенсу життя. Навпаки, нездатність успішно включитися в життя суспільства, знайти своє місце призводить до тяжких переживань особистісного застою. Сенс конкретної праці даної особистості визначається сукупністю обставин. До них відносяться система цінностей людини, засвоєна в дитинстві (або що склалася в попередній період життя і актуальна в даний момент), місце в житті людини праці (як способу бути корисним людям і як соціально прийнятного способу існування), а також сама трудова діяльність, її предметний та функціональний зміст, засоби, умови, її продукт [12].

Період ранньої дорослості, як і все доросле життя людини в цілому, характеризується зміною його мотиваційної сфери. Мотив – це складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків. Потреба – стан внутрішньої напруги, що переживається, виникає внаслідок відображення у свідомості потреби (потрібності, бажаності чогось) і спонукає психічну активність, пов'язану з цілепокладанням. Зміни мотивів поведінки людини лише незначною мірою зумовлені специфічними віковими змінами, що відбуваються в організмі. Насамперед, вони визначаються особистими, соціальними і культурними подіями і чинниками: вирішуються конфлікти юнацького періоду, відбувається пошук свого місця, зв'язування себе зобов'язаннями, що передбачають стабільне передбачуване майбутнє.

**Висновки до першого розділу**

Процес самовизначення включає самоаналіз, самопізнання і самооцінку власних здібностей і ціннісних орієнтацій, дії з розуміння ступеня відповідності власних особливостей вимогам обраної професії. Суть і успішність професійно-особистісного самовизначення повинні визначатися не тільки і не стільки критеріями персоналізації – досягнення певного професійного статусу, але, перш за все, критеріями персоніфікації – визначення себе в професії на основі усвідомлення і прояви свого істинного Я і своїх цінностей, набуття індивідуального способу існування себе в професії і водночас відкриття та збагачення свого Я через можливості професійної діяльності.

Отже, самовизначення у дорослому віці виступає не як певний акт або стадія професійного становлення, а як його сутнісна основа, своєрідний механізм і є безперервним на всьому шляху процесу пошуку та набуття людиною смислів своєї професійної діяльності, відкриття та реалізації свого Я як професіонала, здійснення вибору у проблемних ситуаціях, які ставить перед ним професійна діяльність, яка постійно змінюється та ускладнюється. Біологічний вік – це необхідна, але не основна умова самовизначення дорослої людини як активного суб'єкта, тоді як провідним критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих смислів і вибору шляхів їх втілення в життя.

Молода людина, що вступає в доросле життя, стоїть перед необхідністю вибору та вирішення багатьох проблем, серед яких найбільш важливими є шлюб, народження дітей, вибір професійного шляху. Саме ці події вимагають прийняття особливих рішень, в руслі яких підтримуються, розширюються або підриваються погляди, що раніше склалися, формуються нові мотиви поведінки.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

**2.1. Організація й методи дослідження**

Метою нашого дослідження є вивчення самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості. Загальна вибірка дослідження становила 92 студенти віком 20-23 роки: 32 студенти 3 курсу, 30 студентів 4 курсу, 30 студентів 5 курсу. Вибірка емпіричного дослідження, спрямованого на перевірку висунутої гіпотези, комплектувалася методом випадкового відбору.

Етапи дослідження:

1 етап: підбір діагностичного матеріалу та опис методик.

2 етап: проведення тестування особливостей самооцінки періоду ранньої дорослості.

3 етап: аналіз отриманих результатів, висновки про особливості самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості.

Для дослідження самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості нами були використані три методики: «Ваша самооцінка» (С. Ковальов) (Додаток А), методика вивчення навчальної мотивації діяльності учнів (Б. Пашнєв) (Додаток Б) та опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості» (Додаток В).

**2.2. Результати дослідження феномену самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості**

За результатами методики «Ваша самооцінка», нами були отримані такі дані:

**Рис. 2.1. Рівні самооцінки студентів 3 курсу**

Так, з 32 студентів 3 курсу 16 (50%) мали низький рівень самооцінки, 13 (40,6%) – середній, а 3 (9,4%) – високий рівень самооцінки. Отже, у студентів 3 курсу переважає саме низький рівень самооцінки. Такі студенти болісно сприймають критичні зауваження, намагаються завжди зважати на думку інших і часто страждають на «комплекс неповноцінності».

**Рис. 2.2. Рівні самооцінки студентів 4 курсу**

Так, з 30 студентів 4 курсу 9 (30%) мали низький рівень самооцінки, 12 (40%) – середній, а 9 (30%) – високий рівень самооцінки. Отже, у студентів 4 курсу переважає саме середній рівень самооцінки. Такі студенти зрідка страждають на комплекс неповноцінності і лише час від часу підлаштовуються під думку інших.

**Рис. 2.3. Рівні самооцінки студентів 5 курсу**

Так, з 30 студентів 5 курсу 6 (20%) мали низький рівень самооцінки, 12 (40%) – середній, а 12 (40%) – високий рівень самооцінки. Отже, у студентів 5 курсу переважають саме середній та високий рівні самооцінки. 40% респондентів зрідка страждають на комплекс неповноцінності і лише час від часу підлаштовуються під думку інших, а інші 40% респондентів правильно реагують на зауваження інших і зрідка сумніваються у своїх діях.

Отже, у студентів різних курсів спостерігаються три види самооцінки. Завищена і занижена самооцінка студентів є свідченням невміння правильно оцінити результати своєї діяльності; така самооцінка може вказувати на суттєві спотворення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості або зайвої чутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. У студентів 3 курсу ми спостерігаємо тенденцію до заниженої самооцінки, що характеризується недооціненням себе. У більшості студентів ми спостерігаємо адекватну самооцінку, де самооцінка характеризується реалістичними уявленнями про себе.

Одним із визначальних чинників самореалізації особистості є мотивація діяльності. На етапі раннього дорослості навчальна мотивація є важливим критерієм, що впливає на самореалізацію особистості За результатами методики вивчення навчальної мотивації (Б. Пашнєв), нами були отримані такі дані:

*Таблиця 2.1*

**Результати методики вивчення навчальної мотивації діяльності (Б. Пашнєв)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Мотив | Студенти 3 курсу | Студенти 4 курсу | Студенти 5 курсу |
| Мотив зовнішнього примусу, уникання покарання | 6 (18,8%) | – | – |
| Соціально орієнтований мотив обовʼязку й відповідальності | 3 (9,4%) | 3 (10%) | – |
| Пізнавальний мотив | 6 (18,8%) | 6 (20%) | 3 (10%) |
| Мотив престижу | – | 3 (10%) | 9 (30%) |
| Мотив матеріального добробуту | 3 (9,4%) | 3 (10%) | 6 (20%) |
| Мотив отримання інформації | 6 (18,8%) | 6 (20%) | 3 (10%) |
| Мотив досягнення успіху | 6 (18,8%) | 9 (30%) | 9 (30%) |
| Мотив орієнтації на соціально залежну поведінку | – | – | – |

Як видно з даних таблиці, з 32 студентів 3 курсу 6 (18,8%) мали мотив зовнішнього примусу, уникання покарання, 3 (9,4%) – соціально орієнтований мотив обовʼязку й відповідальності, 6 (18,8%) – пізнавальний мотив, 3 (9,4%) – мотив матеріального добробуту, 6 (18,8%) – мотив отримання інформації, а 6 (18,8%) – мотив досягнення успіху. Згідно з отриманими результатами, значущими цінностями студентів із заниженою самооцінкою є соціально орієнтований мотив обовʼязку й відповідальності, пізнавальний мотив, мотив матеріального добробуту, мотив отримання інформації, а також мотив досягнення успіху. Занижена самооцінка, з такою картиною світу, може формуватися через те, що студенти насправді не отримують насолод від життя, і не мають влади, внаслідок чого вважають себе «невдахами». Така картина світу є нереалістичною, зважаючи на те, що щоб досягти даних значущих цінностей, студентам необхідно усвідомити цінність самостійності, яка дозволить у житті набути влади, і задоволення. Без самостійності, і прагнення успіху досягнення цих цінностей, неможливо.

З 30 студентів 4 курсу 3 (10%) мали соціально орієнтований мотив обовʼязку й відповідальності, 6 (20%) – пізнавальний мотив, 3 (10%) – мотив престижу, 3 (10%) – мотив матеріального добробуту, 6 (20%) – мотив отримання інформації, а 9 (30%) – мотив досягнення успіху. Студенти із середнім рівнем самооцінки потребують різних нових подій та переживань, в активності та глибоких переживаннях. Вони прагнуть особистого успіху через прояв компетентності відповідно до соціальних стандартів, до соціального схвалення з боку оточуючих. Характеристика ціннісної системи студентів з адекватною самооцінкою свідчить про те, що у своїй соціальній поведінці вони керуються принципами задоволення своїх потреб і бажань. Тобто, система цінностей зумовлена особистісними потребами, в ній відображені матеріальні потреби особистості, а також потреби, пов'язані з професійним розвитком та соціальними досягненнями. Студенти здатні диференціювати особистісно та соціально значущі цінності.

З 30 студентів 5 курсу 3 (10%) мали пізнавальний мотив, 9 (30%) – мотив престижу, 6 (20%) – мотив матеріального добробуту, 3 (10%) – мотив отримання інформації, а 9 (30%) – мотив досягнення успіху. Значними цінностями студентів із високою самооцінкою є пізнавальний мотив, мотив престижу, мотив матеріального добробуту, мотив отримання інформації, а також мотив досягнення успіху. На першому місці у них є цінність самостійності, тобто, самостійність думки і дії, стабільність суспільства, відносин та самого себе. Студенти більше впевнені у власному успіху в майбутньому і прагнуть знань та престижу.

Одним із вагомих чинників самореалізації особистості в період ранньої дорослості є соціально-психологічна адаптованість. Виходячи з отриманих результатів за опитувальником К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості», можна зробити висновок, що існують відмінності показників соціально-психологічної адаптації студентів.

**Рис. 2.4.** **Результатів опитувальника К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості»**

Аналіз результатів, представлених на рис. 1.4, показав, що у 71,87% студентів 5 курсу переважає високий рівень адаптованості (23 особи) і нормальний рівень адаптованості у 28,13% (9 осіб). Низьких показників адаптованості немає. У 70% студентів 4 та у 60% студентів 3 курсу переважає середній рівень адаптованості студентів (21 осіб та 18 осіб відповідно). Високий рівень адаптованості встановлено у 20% (6 осіб) студентів 4 курсу та 20% (6 осіб) студентів 3 курсу, низький – у 10% (3 особи) студентів 4 курсу та 20% (6 осіб) студентів 3 курсу.

Отже, виходячи з результатів дослідження можна дійти висновку, що у студентів переважає середній і високий рівень соціально-психологічної адаптованості. Це свідчить про те, що студенти почуваються в групі комфортно, легко знаходять спільну мову з однокурсниками, слідують прийнятим у групі нормам і правилам, студенти легко освоюють навчальні предмети, успішно та вчасно виконують навчальні завдання, проте у студентів 3 та 4 курсу показники дещо гірші.

До того ж, встановлено, що студенти які мають адекватну самооцінку більш впевнені в тому, що наполеглива праця призводить до значної продуктивності, чого не можна сказати про досліджуваних із завищенною самооцінкою. Натомість, студенти із заниженою самооцінкою мають певні труднощі в процесі соціально-психологічної адаптації, що може негативно вплинути на подальшу самореалізацію, оскільки постійно сумніваються у власних силах і потребують постійної підтримки.

**2.3. Програма психокорекції самооцінки**

У ході експерименту було виокремлено три основні стратегії поведінки студентів: ефективне вирішення завдяки усвідомленню сенсу кризової ситуації, використанню конструктивних копінг-стратегій та внутрішніх ресурсів; неефективний дозвіл через неспроможність бачити сенс у ситуації та сильному зосередженні на емоційних переживаннях; уникнення вирішення кризової ситуації, уникнення пов'язаних з нею негативних переживань, перекладання відповідальності за подолання ситуації на інших людей.

Необхідність вибору виникає у момент кризи свідомості особистості як пошук нових орієнтирів. Це породжує страх, невпевненість, провину, тобто, всі прояви кризи. Це роздвоєння свідомості (набуття «Я», свободи є водночас руйнування початкової цілісності) породжує кризу. Часткове подолання лежить у можливості опредметнення, наближення свободи, що стає можливим за допомогою діяльності, творчості та особистісного спілкування. Творчість допомагає відчути свою особисту свободу, усвідомити себе вільним. У творчості людина знаходить свою діяльність.

Ранній дорослий вік будується навколо ідентичності, що складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Якщо людині в ранньому дорослому віці не вдається вирішити ці завдання, у неї формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти за чотирма основними лініями: уникнення психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних відносин; розмиття почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін; розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитись на якійсь головній діяльності; формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних образів для наслідування.

У ході досліджень з'ясувалося, що середовищні фактори (використання соціальних мереж) негативно-стресово впливають на становлення особистості студентів, у тому числі викликають неврози, можна умовно розділити на три групи: перша група – стресогенні суспільно-економічні умови, сімейно-особисті проблеми та неконструктивні навчально-групові взаємини. Останню групу факторів ми розглядаємо як найбільш актуальну з точки зору вікових особливостей молоді, а також реальну можливість для психологічного впливу на цю категорію проблемою.

З метою покращення самооцінки нами розроблено, реалізовано та рекомендовано програму арт-терапії. Завдяки реалізації програми будуть отримані такі зміни:

1. Підвищення рівня самовпевненості, самоцінності та самоприйняття;

2. Зниження рівня самозвинувачення та внутрішньої конфліктності;

3. Підвищення прагнення до самопізнання та розвитку.

Передбачається, що творчий процес, що використовується як форма активного самопізнання, впливатиме на когнітивний та емоційно-ціннісний рівні самовідношення. На відміну від традиційних тренінгів особистісного зросту, що включають різні психотехнічні прийоми і техніки, ми цілеспрямовано використовували при розробці програми арт-терапію в якості основного інструментарію.

Головні напрями програми:

1. Розширення знань та уявлень молодих людей про себе. Протиріччя за особистісної кризи обумовлені низьким саморозумінням. У зв'язку з цим одним із напрямів роботи психолога має стати підвищення рівня розуміння себе.

2. Формування впевненості у собі, відчуття цінності, значущості та унікальності власної особистості, розвиток позитивного, цілісного образу «Я», самоприйняття.

3. Формування прагнення до самопізнання та саморозвитку.

Програма розрахована на 10 занять тривалістю 4,5 академічні години з періодичністю один-два рази на тиждень на базі університету. Склад групи передбачається гетерогенний.

Для сучасних молодих людей привабливість методу арт-терапії полягає в тому, що цей метод в основному використовує невербальні способи самовираження та спілкування, а для студентів першого курсу, особливо тих, хто має труднощі у міжособистісних взаєминах, це важливо. Художні засоби арт-терапії здатні торкатися як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних компонентів самовідношення через символічне самовираження, не вимагаючи вербального «розшифрування», яке може бути утруднене через вікові особливості. Таким чином, досягається інтеграція свідомих та несвідомих процесів, що надає гармонізуючий вплив на спонукання, почуття та переживання людини.

Ефективна дія засобів арт-терапії на емоційний розвиток молодої людини досягається за рахунок трьох основних факторів психотерапевтичного впливу: фактору художньої експресії; фактору психотерапевтичних відносин та фактору інтерпретації та вербального зворотного зв'язку.

Мета програми полягає у психологічній підтримці молодих людей, спрямованої на розширення сфери «Я», формування позитивного самовідношення, успішну адаптацію студентів до використання соціальних мереж.

Завдання програми:

1. Створити атмосферу творчості, умов вільного та безпечного спілкування.

2. Допомогти отримати ширше уявлення себе як індивідуальності.

3. Підвищити самоприйняття власної особистості.

4. Зменшити внутрішню конфліктність та самозвинувачення.

5. Розвинути комунікативні навички.

6. Розвивати критичну самооцінку та позитивне ставлення до можливостей свого розвитку.

7. Підвищити прагнення саморозвитку і самопізнання.

8. Розвинути навички захисту свого «Я», самопідтримки та взаємопідтримки.

Завдання корекції фокусуються на складових сфери самовідношення: уявлення себе (когнітивний аспект), самооцінка (оцінний аспект), ставлення до себе (емоційний аспект).

Технологія корекції спрямована на вдосконалення психологічної самодопомоги як засобу оптимізації процесу адаптації студентів до використання соціальних мереж. Проте оскільки ставлення себе формується з урахуванням поглядів на себе, пов'язаних зі своєю самооцінкою, і проявляється у поведінці, залучаються все компоненти сфери Я – «образ Я», самооцінка, самовідношення.

Кількість учасників групи – від 7 до 12 осіб.

Об'єм програми: 10 занять тривалістю 1,5-2 години. Частота зустрічей 2 рази на тиждень.

Форма роботи: групова.

Оптимальний розмір групи – 3-12 учасників.

Методи роботи: ізотерапія; фототерапія; творче самовираження; психогімнастика; дискусії.

Засоби психокорекції: Основна частина: арт-терапевтичні прийоми та вправи. Розминка та висновок: психогімнастичні прийоми та вправи.

Вимоги до ведучих групи:

1. Ведучий повинен мати відповідну підготовку з арт-терапії як додаткової освіти з урахуванням основного вищого психологічного, психіатричного, чи медичного.

2. Ведучий повинен розуміти специфіку застосування тих чи інших образотворчих засобів, матеріалів залежно від ситуації, проблеми учасника чи всієї групи. Будь-який образотворчий матеріал передбачає певний вибір способів дії з ним, стимулює творчість суб'єкта і певною мірою дозволяє керувати його активністю.

3. Ведучий повинен мати достатній рівень особистісного психологічного здоров'я, виявляти високий рівень самокерування, мати адекватну самооцінку, мати навички спілкування та вирішення проблем, таким чином, він повинен демонструвати ті риси, які програма повинна розвинути. Ця умова дозволить вирішити ті психологічні завдання, які висуваються під час роботи за програмою.

4. Ведучий повинен мати певні професійні навички, специфічні для ведення студентських груп:

* уміння увійти у світ, не порушуючи меж особистості;
* вміння створити безпечне та підтримуюче середовище;
* вміння користуватися невербальним компонентом спілкування;
* пам'ятати та поважати себе;
* знати стилі та способи оволодіння матеріалом та мати великий набір різних активностей;
* вміти отримувати задоволення від роботи.

Бажано на групу з 10 осіб мати не менше двох ведучих. Це значно полегшує роботу ведучих та дає можливість взаємопідтримки, що дуже важливо під час роботи. Крім того, це дозволяє аналізувати роботу один одного, а студентам дає можливість спостерігати здорові партнерські відносини між дорослими людьми.

Необхідні матеріали: образотворчі матеріали: олівці, фломастери, гуаш, акварель, воскова крейда, пастель, художнє вугілля, пензлі, палітра, баночки з водою, губка, папір різних форматів, кольорів та відтінків, різної щільності та текстури. Матеріали для колажів, масок: картон, фольга, клей, скотч, ножиці, нитки, мотузки, старі журнали, листівки, репродукції, фотографії. Інші матеріали: тканини, глина, пластилін, крейда, природна, виробні та інші матеріали для створення об'ємних композицій.

Правила поведінки у групі арт-терапії:

З метою створення атмосфери безпеки та свободи самовираження кожного учасника групи рекомендується чітко розмежовувати рекомендовані та неприпустимі дії під час занять. У роботі особливо важливо, щоб правила були нав'язані провідним авторитарно, оскільки це викликатиме опір. Обговорення правил поведінки слід приділити час першої зустрічі. Бажано побудувати роботу в такий спосіб, щоб учасники самостійно виробили пропозиції щодо правил поведінки.

Взаємодія ведучого з групою має будуватися на гуманістичних принципах прийняття та підтримки для встановлення відносин довіри, підтримки атмосфери безпеки та вільного творчого самовираження. Доцільно дотримуватись наступних рекомендацій у роботі ведучого:

* підтримувати почуття власної гідності та позитивний образ «Я»;
* відзначати зрушення в особистісному зростанні за допомогою порівняння із самим собою, а не з іншими;
* не застосовувати негативні оціночні судження, негативне програмування, не навішувати «ярлики»;
* не нав'язувати способів діяльності та поведінки всупереч бажанню;
* приймати та схвалювати всі продукти творчої діяльності незалежно від змісту, форми, якості.

Етапи корекційно-розвивальної програми:

1 етап. Діагностичний.

Для оцінки доцільно використовувати застосовані нами методики.

Також можна використовувати дані проведених психологом протягом року моніторингів самооцінки. За потреби проводяться індивідуальні зустрічі з учасниками із залученням додаткових діагностичних процедур.

2 етап. Аналітичний.

Даний етап включає вивчення структури самовідношення групи учасників, їх особливості і характер проблем, які стоять найбільш гостро на основі даних, отриманих в результаті діагностики. Конкретні вправи арт-терапії можуть бути введені у програму відповідно до результатів аналітики.

3 етап. Організаційний.

На цьому етапі відбувається формування групи, і вирішуються організаційні моменти. Учасникам пропонуються цілі програми. Дуже важливо, щоб студенти отримали достатньо мотивації на заняття, тому що позитивний настрій є суттєвим терапевтичним ефектом.

4 етап. Корекційний.

Структурною одиницею індивідуальної та групової форм арт-терапевтичної роботи є сесія. Даним терміном прийнято описувати період окремої арт-терапевтичної взаємодії, тобто, кожну зустріч арт-терапевта з одним клієнтом чи групою. Арт-терапевтичний процес запропонованої програми складається з 10 занять (сесій). Для зручності розуміння використовуватимемо у цій програмі слово «заняття».

На відміну від занять малюванням, арт-терапевтичне заняття надає учасникам велику міру свободи та самостійності у визначенні задуму, форми, використовуваних матеріалів образотворчої творчості, порядку виконання роботи. Кожен учасник має право обирати міру своєї участі у груповому взаємодії. Умовно можна виділити у структурі кожного заняття дві основні частини. Одна з них служить для невербального творчого самовираження та візуальної комунікації. Основним засобом самовираження виступає образотворча діяльність та різноманітні механізми невербальної комунікації.

Друга частина – вербальна, більш структурована, апперцептивна. Використовується словесне обговорення, а також інтерпретація продуктів художньої діяльності та асоціацій, що виникли.

Таким чином, рух учасників арт-терапевтичної групи походить від занурення у власні внутрішні переживання до сприйняття себе в навколишньому просторі через відносини з іншими. Більше структуровані заняття створюють відчуття більшої безпеки та стабільності, тому бажано дотримуватися плану занять.

Структура кожного заняття представлена в таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2.*

**Структура занять**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи | Час | Задачі | Засоби | Роль ведучого |
| Привітання | 1-3 хвилини | Позначити початок заняття, створити особливу атмосферу, підкреслити безпеку | Певні ритуали | Забезпечити для кожного учасника максимально комфортне входження в групу |
| Розминка | 5 хвилин | Обʼєднання в групи, розвиток міжособистісних зв'язків, включення до спільної діяльності | Рухливі ігри з певними правилами (психогімнастичні та психотехнічні техніки «розігріву») | Позначення правил і кордонів, забезпечення безпеки учасників |
| Початок роботи | 5 хвилин | Настрій на творчість: активізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів | Прості прийоми, можливо у поєднанні з рухом, музикою | Підготувати учасників до спонтанної художньої діяльності та творчого самовираження |
| Робота за темою. Індивідуальна або групова образотворча діяльність | 30 хвилин | Дослідження власних почуттів, переживань через творчу діяльність | Різноманітні форми творчої діяльності (малювання, колажі, виготовлення масок, фотографування та інше) | Надати можливість висловити свої почуття, поділитися своїми переживаннями, усвідомити тему |
| Етап вербалізації | 20 хвилин | Формування позитивного досвіду самоповаги та самоприйняття, адекватного самосприйняття, отримання емоційної підтримки, зміцнення образу «Я» | Рефлексивний аналіз роботи, розповідь історій, обмін думками | Керування внутрішньогруповою комунікацією |
| Завершення заняття | 10 хвилин | Можливість виплеснути напругу, завершення роботи в позитивному емоційному стані | Групові рухливі або релаксаційні ігри, колективна творча активність | Забезпечення безпеки учасників. Позначення успіху кожного учасника та групи |
| Прощання | 5 хвилин | Позначити кінець заняття | Певні ритуали | Емоційна підтримка |

Тематичний план занять:

1. Подання програми, знайомство. Поняття особистості, хто я, що є в мені. Вироблення правил роботи групи. Мета: дослідження образу «Я» учасників. Основні вправи «Моє ім'я», «Мої символи».

2. Людина як істота соціальна. Мета: формування навичок спілкування. Пошук спільного та різного в групі. Вивчення своїх кордонів. Основна вправа: груповий колаж та малювання в групах.

3. Ставлення до себе, самооцінка, цінність моєї та твоєї особистості. Особисті якості, характер, особливості. Мета: формування навички позитивного ставлення до себе та іншого, відчуття власної значущості. Основна вправа «Мій портрет у променях сонця».

4. Базові потреби особистості. Мета: усвідомлення себе як цінної особистості, усвідомлення важливості турботи про себе і задоволення своїх потреб. Основна вправа: метафоричний портрет (зброя, коштовність, рослина, посуд).

5. Ідеальні уявлення про себе та реальність, самооцінка та рівень домагань. Мета: усвідомлення власних установок щодо своєї зовнішності, поведінки, характеру. Скорочення розриву між реальним та ідеальним. Основна вправа: колаж чи рисунок на тему «Я реальний. Я ідеальний».

6. Моя внутрішня дитина. Моє послання собі у дитинство. Мета: створити умови для емоційного прийняття себе, формування відчуття самоцінності та самоприйняття, аутосимпатії. Інструмент: фототерапія. Історії з дитинства про свої фото 4-5 років. Створення рамки для фото і листа.

7. Зовнішність, тіло та ставлення до свого вигляду. Образи, що диктуються ЗМІ та модою, та реальність. Мета: усвідомлення власних установок та очікувань щодо тілесного вигляду, прийняття свого тіла. Групова робота: портрет ідеальної жінки, ідеального чоловіка у натуральну величину.

8. Почуття. Вираз почуттів, аналіз свого стану. Мета: навчитися ідентифікувати власні емоційні стани, познайомитись із діапазоном своїх емоцій. Отримати прийняття всіх сторін своєї особи, навіть негативних. Вправа: неіснуюча тварина.

9. Відбите відношення, дзеркальне Я. Формування навичок емпатії, вміння приймати та надавати підтримку. Самооцінка та ставлення до іншого. Прийняття себе та іншого як особистості. Ціль: розширити уявлення про себе, підвищення своєї значущості в очах інших, отримання позитивної підтримки групи. Вправа «Мій портрет очима групи».

10. Поняття стресу, техніки самодопомоги. Мета: освоїти техніки регулювання свого емоційного стану, прийоми соціально прийнятних способів вираження напруги. Вправа «Зняття емоційного напруження через малювання».

11. Дві сторони моєї особистості – зовнішня та внутрішня. Розглядаємо та приймаємо свій прихований бік особистості. Мета: усвідомлення та прийняття своїх неприємних сторін, інтеграція сторін особистості. Засоби: виготовлення маски, психодрама (монолог від імені маски).

12. Гармонізація свого стану, цілісність та єдність внутрішнього світу. Мета: гармонізація та інтеграція сторін своєї особистості, стабілізація емоційного стану, усвідомлення своїх особистих ресурсів. Вправа «Мандала».

13. Зняття напруги та внутрішніх обмежень, психологічна самодопомога. Мета: оволодіння технікою стабілізації емоційного стану, зниження внутрішньої конфліктності. Усвідомлення можливості змін у собі, оволодіння навичкою задля досягнення короткострокових і довгострокових цілей. Вправа у техніці «Нейрографіка».

14. Заключне заняття. Підбиття підсумків, налаштування на подальшу самостійну роботу, емоційна підтримка групи. Вправа «Долоня підтримки».

5 етап. Завершальний.

 Завершальне заняття програми необхідно зробити найбільш емоційно теплим, так щоб закріпити досягнутий успіх і забезпечити підтримку учасників вже після припинення занять. Бажано дати позитивний зворотний зв'язок кожному учаснику, відзначити успіхи групи загалом. Вітається обговорення у колі досягнутих результатів, вільні висловлювання учасників, рефлексія, які дозволять надати їм отриманий досвід. Ми пропонуємо також використовувати вправу арт-терапії, названу нами «Долоня на згадку». Кожен учасник обводить свою долоню на аркуші паперу, розфарбовує на власний розсуд, вирізує з паперу. Потім усі учасники сідають у коло, розташовуючи на підлозі перед ними вирізані долоні. Обговорюється стиль та особливості зображень, висловлюються припущення про те, кому належить та чи інша долоня. Коли автори відкрилися, відбувається другий етап: учасникам пропонується написати на звороті долоні побажання її господареві, яке давало б йому підтримку після завершення роботи групи.

6 етап. Етап оцінки ефективності.

На цьому етапі ведучий здійснює аналіз результатів роботи, діагностує зміни у самовідношенні учасників групи, проводить оцінку ефективності програми корекції. Як підсумкова діагностика використовуються методики, аналогічні тим, що застосовувалися при первинній діагностиці. Даний етап служить для оцінки результативності програми та рефлексії.

Наступні питання можуть допомогти в аналізі результатів роботи:

* що із запланованого вдалося реалізувати повною мірою?
* за рахунок чого? які завдання не вдалося вирішити під час реалізації програми?
* які техніки та методи виявилися найбільш ефективними та найкраще відповідали цілям?
* які методи та прийоми не мали належного впливу?
* чи відповідають результати роботи наміченим цілям?

Критерії оцінки ефективності:

1. Підвищення рівня самовпевненості, самоцінності, самокерування та самоприйняття;

2. Зниження рівня самозвинувачення та внутрішньої конфліктності;

3. Підвищення прагнення до самопізнання та розвитку.

До та після програми проводиться експериментально-психологічне обстеження групи учасників за описаними вище критеріями. Також доцільним є проведення відстроченого тестування через 6-8 місяців після проведення програми.

Завершальні заняття проходили в обстановці відкритості та прагнення ще більшого самопізнання. Учасники перестали боятися бути осміяними, використовували нові для них художні матеріали та демонстрували великий прогрес у образотворчій діяльності. Водночас частина заняття, присвячена вербальної комунікації та аналізу, стала більш насиченою та цікавою.

За результатами повторного використання методики «Ваша самооцінка», нами були отримані такі дані:

**Рис. 2.5. Рівні самооцінки студентів 3 курсу**

Так, з 32 студентів 3 курсу 8 (25%) мали низький рівень самооцінки, 8 (25%) – середній, а 16 (50%) – високий рівень самооцінки.

**Рис. 2.6. Рівні самооцінки студентів 4 курсу**

Так, з 30 студентів 4 курсу 15 (50%) мали середній рівень самооцінки, а 15 (50%) – високий рівень самооцінки.

**Рис. 2.7. Рівні самооцінки студентів 5 курсу**

Так, з 30 студентів 5 курсу 9 (30%) мали середній рівень самооцінки, а 21 (70%) – високий рівень самооцінки.

Отже, у студентів різних курсів спостерігаються три види самооцінки. У студентів 3, 4 та 5 курсу ми спостерігаємо тенденцію до високої, проте адекватної самооцінки, що характеризується реалістичними уявленнями про себе, прагненням вдосконалюватися та саморозвиватися.

Виходячи з отриманих результатів за опитувальником К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості», можна зробити висновок, що результати респондентів покращилися:

**Рис. 2.8.** **Результатів опитувальника К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості»**

Аналіз результатів, представлених рис. 2.8, показав, що у 90% студентів 5 курсу переважає високий рівень адаптованості (27 осіб) і нормальний рівень адаптованості у 10% (3 особи). У 70% студентів 4 та у 60% студентів 3 курсу також почав переважати високий рівень адаптованості студентів (21 осіб та 16 осіб відповідно). Середній рівень адаптованості встановлено у 30% (9 осіб) студентів 4 курсу та 40% (13 осіб) студентів 3 курсу. Низьких показників адаптованості немає.

Отже, виходячи з результатів дослідження можна дійти висновку, що у студентів почав значно переважати високий рівень. Це свідчить про те, що студенти почуваються комфортно, легко знаходять спільну мову з однокурсниками, слідують прийнятим у групі нормам і правилам, успішно та вчасно виконують навчальні завдання.

**Висновки до другого розділу**

У цьому розділі нами було реалізовано емпіричне дослідження самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості.

Студентам із низьким рівнем самооцінки притаманна гедоністична спрямованість цінностей, цінності соціального статусу, влади. Відсутня цінність самостійності, особистісного розвитку, які допомогли досягти провідних перерахованих вище цінностей. Діяльність спрямовується прагненням до пізнання, до результатів. При цьому є прагнення діяти з метою уникнення невдач.

Студенти із середнім рівнем самооцінки цінують новизну переживань, особистий успіх. Ядром їхньої ціннісної системи є задоволення своїх потреб і бажань. Діяльність спрямовується двома провідними мотивами: мотив оцінки результатів, і мотив намічених результатів. Спостерігається узгодженість мотивів та цінностей.

У студентів із високим рівнем самооцінки визначено цінності самостійності, безпеки суспільства та турботу про власний імідж. Студенти націлені на самостійність і свободу думки, активність та свободу вибору. Вони прагнуть робити особистий вибір, але багато в чому їхній вибір залежить від реакції соціуму.

Завищена і занижена самооцінка студентів є свідченням невміння правильно оцінити результати своєї діяльності; така самооцінка може вказувати на суттєві спотворення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості або зайвої чутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. У більшості студентів ми спостерігаємо адекватну самооцінку, де самооцінка характеризується реалістичними уявленнями про себе, що дає змогу самореалізації.

**ВИСНОВКИ**

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки, а саме:

1. Самооцінка є основою рівня домагань, тобто рівня завдань, які людина вважає здатною виконати. Вона присутня в кожному акті поведінки, є важливим компонентом у керуванні цією поведінкою. Все це робить її важливим чинником самореалізації особистості. Основними функціями самооцінки є пізнавальна, регулятивна, прогностична, рефлексивна та комунікативна. Безумовно, усі вони забезпечуюють можливість свідомої людини впливати на власні думки, дії, поведінку тощо.

2. Проведено емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості. Загальна вибірка дослідження становила 92 студенти віком 20-23 роки: 32 студенти 3 курсу, 30 студентів 4 курсу, 30 студентів 5 курсу. Вибірка емпіричного дослідження, спрямованого на перевірку висунутої гіпотези, комплектувалася методом випадкового відбору.

Для дослідження самооцінки як чинника самореалізації особистості періоду ранньої дорослості нами були використані три методики: «Ваша самооцінка» (С. Ковальов), методика вивчення навчальної мотивації діяльності учнів (Б. Пашнєв) та опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості».

Виходячи з результатів дослідження можна дійти висновку, що у студентів переважає середній і високий рівень соціально-психологічної адаптованості. Це свідчить про те, що студенти почуваються в групі комфортно, легко знаходять спільну мову з однокурсниками, слідують прийнятим у групі нормам і правилам, студенти легко освоюють навчальні предмети, успішно та вчасно виконують навчальні завдання, проте у студентів 3 та 4 курсу показники дещо гірші.

До того ж, встановлено, що студенти які мають адекватну самооцінку більш впевнені в тому, що наполеглива праця призводить до значної продуктивності, чого не можна сказати про досліджуваних із завищенною самооцінкою. Натомість, студенти із заниженою самооцінкою мають певні труднощі в процесі соціально-психологічної адаптації, що може негативно вплинути на подальшу самореалізацію, оскільки постійно сумніваються у власних силах і потребують постійної підтримки.

3. Розроблено програму психокорекції самооцінки. З метою покращення самооцінки нами розроблено, реалізовано та рекомендовано програму арт-терапії. Завдяки реалізації програми було отримані такі зміни: підвищення рівня самовпевненості, самоцінності та самоприйняття; зниження рівня самозвинувачення та внутрішньої конфліктності; підвищення прагнення до самопізнання та розвитку.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. К., 2010. Том 11. Вип. 3.
2. Вірна Ж. П. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності субʼєктивного моделювання. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Камʼянець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Камʼянець-Подільський, 2014. Вип. 23. С. 100-111.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. К.: Київський університет, 2005. 308 с.
4. Гузенко С. М. Життєві кризи в концепціях Л. С. Виготського та Е. Г. Еріксона. 2007. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8539/1/13.pdf
5. Долинська Л. В., Пенькова О. І. Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 12: Психологічні науки. Київ, 2016. С. 18-25.
6. Жилін М. В. Еволюція поняття «криза ідентичності» у вітчизняній та зарубіжній психології. Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки. Секція 1: Загальна психологія; психологія особистості. 2020. № 4. C. 5-12.
7. Життєва компетентність особистості. Наук.-методичний посібник / під ред. Л. В. Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. К.: «Богдана», 2003. 520 с.
8. Заброцький М. М. Основи вікової психології Тернопіль. Навчальна Книга : БОГДАН, 2009. 112 с.
9. Заверуха О. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності сучасного студента-психолога. Психічне здоров’я особистості у кризовому суспільстві: П86 збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (23 жовтня 2020 року) / уклад. З. Р. Кісіль. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. С. 73-77.
10. Зубенко А. С. Особистісна ідентичність, як філософська проблема і результат світоглядних та соціальних трансформацій. Науковий вісник. Серія: Філософія. Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: 2004. Вип. 16. С. 31-36.
11. Кабиш-Рибалка А. В. Психологічні фактори вибору стратегій проектування життєвого шляху особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 2(21). С. 45-49.
12. Костіна Т. О. Рівні усвідомлення гендерно зумовлених сценарних процесів молодими людьми. Науковий вісник Херсонського державного університету. Херсон, 2019. Вип 4. С. 103-109.
13. Кузьміна І. П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. Вип. 1. С. 102–106.
14. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Теоретичне обґрунтування розвитку структури самосвідомості особистості. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Київ, 2016. С. 140-147.
15. Кухта М. «Життєві стратегії»: поняття та особливості формування. Соціальні виміри суспільства. Київ : ІС НАНУ, 2011. № 3 (14). C. 76-88.
16. Лановенко Ю. І. Екзистенціальний зміст суб'єктивного аспекту юнацької кризи. Соціальна психологія. 2006. № 5.
17. Ненчук О. Життєва перспектива особистості: аналіз соціологічних парадигм. Психологія і суспільство. 2011. № 1. C. 96-103.
18. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життевого шляху особистості. К.: Ніка-Центр, 2006. С. 280.
19. Підручна І. Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості. Психологічні перспективи. 2011. Вип. 18. С. 204-212.
20. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. К.: Кафедра, 2013. 381 с.
21. Ревенко С. П. Сучасні підходи до вивчення ідентичності особистості юнацького віку. Наука і освіта. 2013. № 7. С. 196-199.
22. Смокова Л. С., Коваленко В. С. Методи дослідження кризи ідентичності: досвід закордонних та вітчизняних вчених. Психічне здоров’я особистості у кризовому суспільстві. Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів, 2019. С. 266–269.
23. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, ТОВ Поліграф плюс, 2011. 727 с.
24. Ставицька С. О. Соціально-психологічні особливості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоставлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Камʼянець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Камʼянець-Подільський: Аксіома,2014. Вип. 23. С.595-607.
25. Ставицька С. О. Соціально-психологічні проблеми становлення та розвитку особистості в юнацькому віці. Людина і політика. Український соціально-гуманітарний науковий журнал, 2008. № 2 (37). С. 77-89.
26. Устіменко Н. Феномен самооцінки у сучасних психологічних дослідженнях. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18153/1/61\_Ustimenko.pdf
27. Чольман С.Ю. Залежність самоставлення від особистісного профілю людини. Психологічні науки. 2017. С. 59-62.
28. Abraham C., Gregory N., Wolf L., Pemberton R. Self-esteem, stigma and community participation amongst people with learning difficulties living in the community. Journal of Community and Applied Social Psychology. 2002. Vol. 12. P. 430–443.
29. Adams G. R. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. Journal of Youth and Adolescence. 1979. № 8. P. 223-237.
30. Adoptive Identity: How Contexts Within and Beyond the Family Shape Developmental Pathways / H. Grotevant, N. Dunbar, K. Julie, L. Esau. Academic journal article from Family Relations. 2000. Vol. 49. № 4. Р. 379.
31. Bachman J. G., O'Malley P. M., Freedman-Doan P., Trzesniewski K. H., Donnellan M. B. Adolescent self-esteem: differences by race/ethnicity, gender, and age. Self and Identity. 2011. Vol. 10. P. 445–473.
32. Barlow J., Kirby N. Residential satisfaction of persons with an intellectual disability living in an institution or in the community. Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities. 1991. Vo. 17. P. 7–23.
33. Barnes J. A. Class and committees in a Norwegian island parish. Human Relations. 1954. Vol. 7. P. 39-58.
34. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science in the Public Interest. 2003. Vol. 4. P. 1–44.
35. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117(3). P. 497.
36. Bettencourt B. A., Dorr N. Collective self-esteem as a mediator of the relationship between allocentrism and subjective well-being. Personality and Social Psychology Bulletin. 1997. Vol. 23(9). P. 955–964.
37. Boehm J. K., Kubzansky L. D. The Heart’s Content: The Association Between Positive Psychological Well-Being and Cardiovascular Health. Psychological bulletin. 2012. Vol. 138(4). P. 655-691.
38. Brewer M. B., Chen Y.-R. Where (who) are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism. Psychol Rev. 2007. Vol. 114(1). P. 133.
39. Brewer M. B., Gardner W. Who is this" We"? Levels of collective identity and self representations. J Pers Soc Psychol. 1996. Vol. 71(1). P. 83.
40. Cai H., Brown J. D., Deng C., Oakes M. A. Self-esteem and culture: differences in cognitive self-evaluations or affective self-regard? Asian Journal of Social Psychology. 2007. Vol. 10. P. 162–170.
41. Crawford C., Burns J., Fernie B. A. Psychosocial impact of involvement in the Special Olympics. Research in Developmental Disabilities. 2015. Vol. 45. P. 93–102.
42. Crocker J., Luhtanen R. Collective self-esteem and ingroup bias. J Pers Soc Psychol. 1990. Vol. 58. P. 60–67.
43. Crocker J., Luhtanen R. K., Blaine B., Broadnax S. Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian college students. Personality and Social Psychology Bulletin. 1994. Vol. 20. P. 503–513.
44. Crocker J., Park L. E. The Costly Pursuit of Self-Esteem. Psychological Bulletin. 2004. Vol. 130. P. 392–414.
45. Davies L., Randle-Phillips C., Russell A., Delaney C. The relationship between adverse interpersonal experiences and self-esteem in people with intellectual disabilities: the role of shame, self-compassion and social support. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2021. Vol. 34. P. 1037–1047.
46. Diener E., Diener M. Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. J Pers Soc Psychol. 1995. Vol. 68. P. 653–663.
47. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. National accounts of subjective well-being. American Psychologist. 2015. Vol. 70(3). P. 234–242.
48. Diener E., Seligman M. E. Very happy people. Psychological science. 2002. Vol. 13(1). P. 81–84.
49. Diener E., Suh E., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological bulletin. 1999. Vol. 125(2). P. 276–302.
50. Donnellan M. B., Trzesniewski K. H., Robins R. W. Self-esteem: enduring issues and controversies. In: The Wiley-Blackwell handbook of individual differences. Hoboken, NJ, Wiley Blackwell; US. 2011. P. 718–746
51. Du H., King R. B., Chi P. The development and validation of the Relational Self-esteem Scale. Scandinavian Journal of Psychology. 2012. Vol. 53. P. 258–264.
52. Du H., Li X., Chi P., Zhao J., Zhao G. Relational self-esteem, psychological well-being, and social support in children affected by HIV. Journal of Health Psychology. 2014.
53. Fennell M. Overcoming low self-esteem: a self-help guide using cognitive behavioural techniques. Hachette UK. 2016.
54. Griffin D. K., Rosenberg H., Cheyney W. A comparison of self-esteem and job satisfaction of adults with mild mental retardation in sheltered workshops and supported employment. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 1996. Vol. 31. P. 142–150.
55. Hughes D., Rodriguez J., Smith E. P., Johnson D. J., Stevenson H. C., Spicer P. Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. Developmental Psychology. 2006. Vol. 42. P. 747–770.
56. Keane L., Loades M. Review: Low self-esteem and internalizing disorders in young people – a systematic review. Child Adolesc Ment Health. 2017. Vol. 22. P. 4–15.
57. Keyes C. L., Shmotkin D., Ryff C. D. Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. Journal of personality and social psychology. 2002. Vol. 82(6). P. 1007.
58. King R. B. Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. Contemporary Educational Psychology. 2015. Vol. 42. P. 26–38.
59. Kling K. C., Hyde J. S., Showers C. J. & Buswell B. N. Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125. P. 470–500.
60. Kwan V. S. Y., Bond M. H., Singelis T. M. Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. J Pers Soc Psychol. 1997. Vol. 73. P. 1038–1051.
61. Larsen J. T., McGraw A. P. The case for mixed emotions. Social and Personality Psychology Compass. 2014. Vol. 8(6). P. 263-274.
62. Luhtanen R., Crocker J. A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. Personality and Social Psychology Bulletin. 1992. Vol. 18. P. 302–318.
63. Madigan S., Atkinson L., Laurin K., Benoit D. Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. Developmental Psychology. 2013. Vol. 49(4). P. 672–689.
64. Markus H. R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychol Rev. 1991. Vol. 98. P. 224–253.
65. Oishi S., Diener E. F., Lucas R. E., Suh E. M. Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. Personality and social psychology bulletin. 1999. Vol. 25(8. P. 980–990.
66. Pallini S., Baiocco R., Schneider B. H., Madigan S., Atkinson L. Early child–parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research. Journal of Family Psychology. 2014. Vol. 28(1). P. 118–123.
67. Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J., Schimel J. Why do people need self-esteem: A theoretical and empirical review. Psychological Bulletin. 2004. Vol. 130. P. 435–468.
68. Robins R. W., Hendin H. M., Trzesniewski K. H. Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. Personality and Social Psychology Bulletin. 2001. Vol. 27. P. 151–161.
69. Rosenberg M., Schooler C., Schoenbach C., Rosenberg F. Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. American Sociological Review. 1995. Vol. 60. P. 141–156.
70. Russell J. A., Carroll J. M. On the bipolarity of positive and negative affect. Psychological bulletin. 1999. Vol. 125(1). P. 3.
71. Ryan R. M., Frederick C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well‐being. Journal of personality. 1997. Vol. 65(3). P. 529–565.
72. Ryff C. D., Singer B. H., Love G. D. Positive health: Connecting well-being with biology. Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B Biological Sciences. 2004. P. 1383–1394.
73. Sedikides C., Brewer M. B. Individual Self, Relational Self and Collective Self. Philadelphia, PA: Psychology Press; 2001.
74. Simsek O F. Structural Relations of Personal and Collective Self-Esteem to Subjective Well-Being: Attachment as Moderator. Social Indicators Research. 2013. P. 1–18.
75. Sowislo J. F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. Psychological Bulletin. 2013. Vol. 139. P. 213–240.
76. Sowislo J. F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. Psychological bulletin. 2013. Vol. 139(1). P. 213.
77. Steger M. F., Frazier P., Oishi S., Kaler M. The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53(1). P. 80.
78. Tajfel H. I6. Instrumentality, identity and social comparisons. Social identity and intergroup relations. 2010. P. 483.
79. Tajfel H. Social psychology of intergroup relations. Annu Rev Psychol. 1982. Vol. 33. P. 1–39.
80. Zhang L. Prediction of Chinese life satisfaction: Contribution of collective self-esteem. International Journal of Psychology. 2005. Vol. 40. P. 189–200.

**ДОДАТКИ**

Додаток А

**Методика «Ваша самооцінка»**

**(С. Ковальов)**

Мета: визначити рівень самооцінки. Кожна людина цікавиться своїм внутрішнім світом. Підлітки та юнаки починають замислюватися про власну зовнішність, про свої розумові здібності, про силу характеру. Таким чином і формується система уявлень просебе, тобто, самооцінка. Вона визначає взаємини з оточенням, від неї залежить самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до своїх досягнень і невдач.

Інструкція:

Перед вами 32 твердження. Оцініть їх:

* таке трапляється зі мною часто – 3 бали;
* інколи – 2 бали;
* зрідка – 1 бал;
* ніколи – 0 балів.
1. Мені постійно хочеться, щоб мене підбадьорювали.
2. Завжди відчуваю відповідальність за доручену мені роботу.
3. Я хвилююся через своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я менш ініціативний, ніж інші.
6. Я переймаюся через свій психічний стан.
7. Я боюся здатися дурним.
8. Зовнішній вигляд інших кращий, ніж у мене.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто припускаюся помилок у письмових роботах.
11. На жаль, я не завжди можу викласти свої думки.
12. Мені часто бракує впевненості у собі.
13. Мені б хотілося, щоб мене частіше хвалили.
14. Я занадто скромний.
15. Моє життя нецікаве.
16. Багато хто неправильної думки про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Від мене чекають багато чого.
19. Батьки не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи бентежуся у спілкуванні з новими людьми.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміє мене.
22. Я почуваюся в безпеці.
23. Я часто марно хвилююся.
24. Я почуваюся ніяково, коли відповідаю біля дошки.
25. Я постійно почуваюся скуто.
26. Я переймаюся тим, що говорять про мене поза очі.
27. Я впевнений, що інше всі сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитись якась халепа.
29. Мене хвилює думка про те, як інші ставляться до мене.
30. На жаль, я не дуже товариський.
31. У суперечках я висловлююся лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене товариші.

Інтерпретація результатів:

Сума балів 0-25 свідчить про високий рівень самооцінки, при якому людина правильно реагує на зауваження інших і зрідка сумнівається у своїх діях.

Сума балів 26-45 показує середній рівень самооцінки, при якому людина рідко страждає на комплекс неповноцінності і лише час від часу підлаштовується під думку інших.

Сума балів 46-128 – це низький рівень самооцінки, при якому людина болісно сприймає критичні зауваження, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає на «комплекс неповноцінності».

Додаток Б

**Методика вивчення навчальної мотивації діяльності учнів (Б. Пашнєв)**

Анкету вивчення мотивів навчальної діяльності розроблено у Харківському Науково-методичному педагогічному центрі управління освіти психологом Б. К. Пашнєвим. Анкета дозволяє виявити ставлення учня до восьми основних мотивів навчальної діяльності шляхом парних виборів. Анкета складається з 28 пунктів, кожен із яких включає пару тверджень, що відображають два з восьми мотивів навчальної діяльності.

Інструкція:

Прочитайте запропоновані нижче пари тверджень у вигляді запитань. Виберіть з кожної пари питання, яке найбільш точно відображає Ваше бажання вчитися. Номер запитання та літеру варіанта відповіді запишіть на аркуші відповідей. Майте на увазі, що питання постійно повторюються, проте щоразу в новому поєднанні. Тут немає добрих чи поганих питань. Вибираючи одне і відкидаючи інше питання, Ви лише виявляєте власну індивідуальність.

1. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

2. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати важкі завдання?

Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

3. Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

4. Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

5. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання?

6. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

7. Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

8. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання?

9. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

10. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати важкі завдання?

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

11. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

12. Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

13. Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

14. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

15. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

16. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати важкі завдання?

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

17. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

18. Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

19. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати у майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

20. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

21. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати важкі завдання?

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

22. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед кращих учнів?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

23. А) Вас більше спонукати дає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

24. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

25. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати важкі завдання?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

26. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

27. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання?

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

28. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршими за інших?

Обробка та інтерпретація результатів:

Відповідь оцінюється в 1 бал. Підсумовують кількість балів за кожним мотивом навчальної діяльності, що і дозволяє виявити мотиви, яким надають перевагу:

А – мотив зовнішнього примусу, уникання покарання;

Б – соціально орієнтований мотив обовʼязку й відповідальності;

В – пізнавальний мотив;

Г – мотив престижу;

Д – мотив матеріального добробуту;

Е – мотив отримання інформації;

Ж – мотив досягнення успіху;

3 – мотив орієнтації на соціально залежну поведінку.

Додаток В

**Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда**

Інструкція. У опитувальнику містяться висловлювання про людину, про її спосіб життя – переживання, думки, звички, стиль поведінки. Їх завжди можна співвіднести з власним способом життя. Прочитавши або прослухавши чергове висловлювання опитувальника, приміряйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть, якою мірою цей вислів може бути віднесений до вас. Для того щоб позначити вашу відповідь у бланку, виберіть 1 з 7 варіантів оцінок, що підходять, на вашу думку, пронумерованих цифрами від «0» до «6»:

«0» - це до мене зовсім не відноситься;

«1» - це мені не властиво в більшості випадків;

«2» - сумніваюся, що це можна віднести до мене;

«3» - не наважуюся віднести це до себе;

«4» - це схоже на мене, але немає впевненості;

«5» - це на мене схоже;

«6» - це точно про мене.

Вибраний варіант відповіді позначте в бланку для відповідей у комірці, що відповідає порядковому номеру висловлювання.

Опитувальник:

1. Зазнає незручність, коли вступає з кимось у розмову.

2. Немає бажання розкриватися перед іншими.

3. У всьому любить змагання, боротьбу.

4. Висуває до себе високі вимоги.

5. Часто лає себе за зроблене.

6. Часто почувається приниженим.

7. Сумнівається, що може подобатися комусь із осіб протилежної статі.

8. Свої обіцянки виконує завжди.

9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.

10. Людина стримана, замкнена; тримається від усіх трохи осторонь.

11. У своїх невдачах звинувачує себе.

12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.

13. Відчуває, що не в силах хоч щось змінити, всі зусилля марні.

14. На багато дивиться очима однолітків.

15. Приймає загалом ті правила та вимоги, яких слід дотримуватися.

16. Власних переконань та правил не вистачає.

17. Любить мріяти – іноді просто серед білого дня. Насилу повертається від мрії до дійсності.

18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: «застрягає» на переживанні образ, подумки перебираючи способи помсти.

19. Вміє керувати собою та власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль йому не проблема.

20. Часто псується настрій: накочує зневіру, нудьга.

21. Все, що стосується інших, не турбує: зосереджений на собі; зайнятий собою.

22. Люди, як правило, йому подобаються.

23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх висловлює.

24. Серед великого збігу народу буває трохи самотньо.

25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.

26. З оточуючими зазвичай ладнає.

27. Найважче боротися з самим собою.

28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.

29. У душі – оптиміст, вірить у краще.

30. Людина неподатлива, уперта; таких називають важкими.

31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони на це заслуговують.

32. Зазвичай почувається не провідним, а веденим: йому завжди вдається мислити і діяти самостійно.

33. Більшість із тих, хто його знає, добре до нього ставиться, любить його.

34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.

35. Людина із привабливою зовнішністю.

36. Почувається безпорадним, потребує когось, хто був би поруч.

37. Прийнявши рішення, слідує йому.

38. Приймає, начебто, самостійні рішення, неспроможний звільнитися від впливу інших.

39. Зазнає почуття провини, навіть коли звинувачувати себе ніби ні в чому.

40. Відчуває ворожість до того, що його оточує.

41. Усім задоволений.

42. Вибитий із колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.

43. Відчуває млявість; все, що раніше хвилювало, раптом стало байдужим.

44. Врівноважений, спокійний.

45. Розлютившись, нерідко виходить із себе.

46. Часто почувається скривдженим.

47. Людина рвучка, нетерпляча, гаряча: не вистачає стриманості.

48. Буває, що пліткує.

49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підводять його.

50. Досить важко бути самим собою.

51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж щось зробити, подумає.

52. Те, що відбувається з ним тлумачить на свій лад, здатний вигадувати зайвого.

53. Людина, терпима до людей, і приймає кожного таким, яким він є.

54. Намагається не думати про свої проблеми.

55. Вважає себе цікавою людиною – привабливою як особистість, помітною.

56. Людина сором'язлива.

57. Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.

58. У душі відчуває перевагу над іншими.

59. Немає нічого, у чому висловив би себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.

60. Боїться того, що подумають про нього інші.

61. Честолюбний, небайдужий до успіху, похвали: у тому, що для нього суттєво, намагається бути серед найкращих.

62. Людина, у якої зараз багато чого гідне зневаги.

63. Людина діяльна, енергійна, сповнена ініціатив.

64. Пасує перед труднощами та ситуаціями, які загрожують ускладненнями.

65. Себе просто недостатньо цінує.

66. За натурою ватажок і вміє впливати на інших.

67. Ставиться до себе в цілому добре.

68. Людина наполеглива; завжди важливо наполягти на своєму.

69. Не любить, коли з кимось псуються стосунки, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.

70. Довго не може ухвалити рішення, а потім сумнівається в його правильності.

71. Перебуває у розгубленості; все сплуталося, все змішалося.

72. Задоволений собою.

73. Невдачливий.

74. Людина приємна.

75. Обличчя, може, й не дуже красиве, але може подобатися як людина, як особистість.

76. Зневажає осіб протилежної статі і не зв'язується з ними

77. Коли треба щось зробити, охоплює страх; а раптом – не впораюся, а раптом – не вийде.

78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що дуже б турбувало.

79. Вміє наполегливо працювати.

80. Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сам і ставлення до навколишнього світу.

81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розуміється.

82. Завжди говорить лише правду.

83. Стривожений, стурбований, напружений.

84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.

85. Відчуває невпевненість у собі.

86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися та обґрунтовувати свої вчинки.

87. Людина поступлива, податлива, м'яка у відносинах з іншими.

88. Людина розумна, любить розмірковувати.

89. Іноді любить похвалитися.

90. Приймає рішення і відразу їх змінює; зневажає себе безвольністю, а зробити з собою нічого не може.

91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чиюсь допомогу.

92. Ніколи не спізнюється.

93. Зазнає відчуття скутості, внутрішньої несвободи.

94. Виділяється серед інших.

95. Не дуже надійний товариш, не в усьому можна покластися.

96. У собі все ясно, добре розуміє себе.

97. Товариська, відкрита людина; легко сходиться з людьми.

98. Сили та здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.

99. Себе не цінує: ніхто його всерйоз не сприймає; у разі до нього поблажливі, просто терплять.

100. Занепокоєння, що особи протилежної статі занадто займають думки.

101. Усі свої звички вважає добрими.