

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

К.І. ФОМЕНКО

**ПСИХОЛОГІЯ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ:
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ, СТРУКТУРА, ДЕТЕРМІНАЦІЯ**



Харків - 2018

УДК 159.943; 159.922.6

ББК 88.36

Ф 76

*Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського
національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
27.02.2018, протокол № 2*

Рецензенти:

- А.С. Кочарян - доктор психологічних наук, професор
(Харківський національний університет імені
В.Н. Каразіна)
- П.В. Лушин - доктор психологічних наук, професор
(ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
НАПН України)
- М.А. Кузнецов - доктор психологічних наук, професор
(Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди)

Фоменко К.І.

**Ф 76 Психологія губристичної мотивації: феноменологія,
структура, детермінація. - - Харків: ХНПУ, 2018. - 482 с.**

ISBN

Монографія присвячена дослідженню губристичної мотивації суб'єкта діяльності. В роботі подано теоретичний огляд проблеми губристичної мотивації та її детермінації, розкрито її значення у прагненні до самоствердження, підтвердження власної значущості та збереження самоповаги. Розроблено комплекс психодіагностики суб'єкта навчальної, навчально-професійної та трудової діяльності. Показано роль губристичних мотивів у становленні мотивації провідної діяльності та позитивної Я-концепції суб'єкта діяльності, виявлено регулятивні, когнітивні, емоційні та поведінкові пре диктори губристичних мотивів досягнення переваги та досокнаlostі.

Для викладачів, аспірантів, студентів гуманітарних спеціальностей.

© К.І. Фоменко

©

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ	8
1.1. Суб'єкт діяльності як психологічна категорія	8
1.2. Губристичні прагнення до досконалості та переваги суб'єкта діяльності: психологічний зміст та місце у структурі мотивації	21
1.3. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта діяльності	37
1.4. Губристична мотивація як фактор становлення Я-концепції суб'єкта діяльності	52
1.5. Психологічні детермінанти губристичної мотивації суб'єкта діяльності	62
Література до першого розділу	91
РОЗДІЛ 2. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ	117
2.1. Дослідження губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності молодшого школяра	117
2.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів навчальної діяльності молодших школярів	117
2.1.2. Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери молодших школярів	132
2.2 Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі	147
2.2.1. Характеристика комплексу методів дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації молодших школярів	147
2.2.2. Самооцінка та рівень домагань молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації	158
2.2.3. Імпліцитні теорії інтелекту, академічний контроль та академічна самоефективність молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації	161
2.2.4. Атрибутивний стиль пояснення успіху та невдачі у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації	164

2.2.5. Наполегливість, самодисципліна та планомірність діяльності молодших школярів з різним типом губристичної мотивації	167
2.2.6. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі у молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації	168
2.2.7. Система психологічних предикторів губристичної мотивації у суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі	182
Література до другого розділу	186
РОЗДІЛ 3. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ	188
3.1. Дослідження губристичної мотивації учнів основної школи та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності	188
3.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів навчальної діяльності учнів основної школи	188
3.1.2. Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери учнів основної школи	202
3.1.3. Губристична мотивація та Я-концепція суб'єкта навчальної діяльності основної школи	214
3.2. Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі	223
3.2.1. Характеристика комплексу методів дослідження психологічних предикторів губристичної учнів основної школи	223
3.2.2. Регулятивні особливості учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації	229
3.2.3. Академічний самоконтроль, самоефективність та імпліцитні теорії інтелекту учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації	240
3.2.4. Атрибутивний стиль пояснення успіху та невдачі учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації	243
3.2.5. Поведінкові стратегії самоствердження суб'єкта навчальної діяльності основної школи в залежності від губристичної мотивації	249

3.2.6. Наполегливість та перфекціонізм суб'єкта навчальної діяльності в основній школі в залежності від губристичної мотивації	251
3.2.7. Поведінкові прояви заздрості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі у зв'язку з губристичної мотивацією	256
3.2.8. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі школярів з різним рівнем губристичної мотивації	263
Література до третього розділу	293
РОЗДІЛ 4. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ	298
4.1. Дослідження губристичної мотивації у студентів та її ролі у навчально-професійній мотивації та академічній успішності	298
4.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів навчально-професійної діяльності студентів	298
4.1.2. Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери суб'єкта навчально-професійної діяльності	302
4.1.3. Губристична мотивація та Я-концепція суб'єкта навчально-професійної діяльності	321
4.2. Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі	330
4.2.1. Характеристика комплексу методів дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі	330
4.2.2. Регулятивні предиктори розвитку губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності	333
4.2.3. Когнітивні особливості губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності	340
4.2.4. Поведінкові стратегії самоствердження суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від губристичної мотивації	345
4.2.5. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі студентів з різним рівнем губристичної мотивації	355
Література до четвертого розділу	382

РОЗДІЛ 5. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА	385
ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
5.1. Дослідження губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності та її ролі у професійній мотивації	385
5.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів професійної діяльності	385
5.1.2. Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери суб'єкта трудової діяльності	393
5.1.3. Губристична мотивація та Я-концепція суб'єкта трудової діяльності	405
5.2. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	413
5.2.1. Регулятивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	413
5.2.2. Когнітивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	420
5.2.3. Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	424
5.2.4. Функціональні системи психоемоційних станів як предиктор губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	431
Література до п'ятого розділу	445
ВИСНОВКИ	447
ДОДАТКИ	451

ВСТУП

Самоствердження особистості завжди було і залишається актуальною проблемою для гуманітарного пізнання, у той же час губристична мотивація, що забезпечує процес самоствердження і підтвердження самозначущості суб'єкта діяльності, залишається маловивченою у сучасній психології. Губристична мотивація, представлена у формах прагнення до досконалості та переваги, посідає одну з ключових ролей у регуляції провідної діяльності, переплітаючись з її мотивами, забезпечуючи саморегуляцію її суб'єкта.

У той же час, соціокультурні трансформації у суспільстві, з одного боку, ставлять високі вимоги до суб'єкта діяльності – його впевненості у собі, конкурентоспроможності, вмотивованості на успіх та високі результати діяльності, з іншого – виникає необхідність у детальному вивченні суб'єкта діяльності, що самостверджується шляхом досягнення переваги над іншими чи вдосконалення власних здібностей, якостей та результатів діяльності, в умовах нестабільності соціуму.

Актуальність розробки проблеми губристичної мотивації суб'єкта діяльності обумовлена суто науковими інтересами, які полягають у систематизації та узагальненні існуючих у психології підходів та теорій самоствердження та підкріпленні самоповаги особистості; необхідністю розробки концептуальної моделі губристичної мотивації у структурі суб'єкта діяльності, що враховує її детермінацію, особливості впливу прагнення до переваги та досконалості на Я-концепцію та їх зв'язок з мотивами провідної діяльності. Якщо врахувати те, що губристична мотивація має значення для саморегуляції провідної діяльності суб'єкта загалом, для забезпечення її ефективності, то стає зрозумілим фундаментальний характер цієї проблеми для сучасної психології.

Таким чином, актуальність даної теми обумовлена наступними об'єктивними протиріччями між:

- сутнісним прагненням особистості до самоствердження та підтримки власної значущості та варіативністю форм губристичної мотивації;

- вимогами суспільства до успішної особистості та недостатньою вивченістю ролі губристичної мотивації у забезпеченні високої продуктивності діяльності;

- положеннями наукової постнекласичної парадигми, що робить акцент на системному дослідженні суб'єкта діяльності у сучасному гуманітарному пізнанні і недостатньою мірою вивчення зв'язку мотивів провідної діяльності та губристичної мотивації;

- фрагментарністю у наукових знаннях з проблематики губристичної мотивації суб'єкта діяльності та запитам сучасного суспільства щодо психологічного супроводу конструктивних форм самоствердження особистості.

Така постановка проблеми актуальна як у теоретичному, так і в практичному планах, що й обумовило вибір предмету даного дослідження.

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ

1.1. Суб'єкт діяльності як психологічна категорія.

У сучасній вітчизняній психології суб'єктний підхід є одним з провідних в методологічному плані та постає в різних варіантах: як суб'єктно-діяльнісний (А. В. Брушлинський, К. А. Абульханова-Славська, В. Г. Асеев), суб'єктно-об'єктний (Л. В. Алексеева, Є. Ю. Коржова), системно-суб'єктний (О.О. Сергієнко), суб'єктно-буттєвий (З. І. Рябікіна, В. В. Знаков), суб'єктно-синергетичний (В. П. Бранський). У кожному з напрямків по-різному вирішуються проблеми визначення поняття «суб'єкт», його атрибутивних характеристик і співвідношення з іншими категоріями психології («людина», «особистість», «індивідуальність»). Проте, по відношенню до таких проблем самоствердження, саморозвитку, самореалізації в межах суб'єктного підходу та його теоретико-методологічних розгалужень спостерігається певне співзвуччя, що дозволяє розглядати суб'єктний і, передусім, суб'єктно-діяльнісний підхід як цілісне утворення при дослідженні губристичної мотивації.

Передумови формування суб'єктно-діяльнісного підходу у вітчизняній психології були закладені в роботах фізіологів початку ХХ століття (В.М. Бехтерев, І.П. Павлов, І.М. Сеченов та ін.), в яких було висунуто ідеї детермінованості психіки та обумовленість її розвитку зовнішніми факторами.

Узагальнюючи наукові погляди філософської та психологічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття, С.Л. Рубінштейн на початку минулого століття висунув основний теоретичний принцип діяльнісного підходу, в основу якого була покладена вихідна концепція про формування внутрішньої сутності людської свідомості в процесі впливу людини на зовнішній світ в процесі суспільної практики, в якій відбувається взаємопроникнення дії та предмета на формування суб'єкта і свідомості через продукт суспільної практики (Рубінштейн, 1973). Така позиція сприяла утвердженню принципу взаємозв'язку та взаємозумовленості свідомості і діяльності, яка зводилася до того, що «діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою їх адекватного виконання». Соціальна

діяльність була охарактеризована, перш за все, як діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини і не машини), точніше, суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність (Теловата, 2011). Розкривши психологічний зміст діяльності, С.Л. Рубінштейн (1973) визначив місце суб'єкта в ній, його активну позицію, спрямовану на зміну не тільки природних і соціальних явищ, а й самого себе. О.М. Леонтьєв конкретизує положення про діяльність суб'єкта С.Л. Рубінштейна, зазначаючи, що свідомість не просто проявляється як окрема реальність, а вбудована і нерозривно зв'язана з діяльністю (Леонтьєв, 1975).

Розглядаючи значення суб'єктно-діяльнісного підходу та категорії суб'єкта у формуванні методологічних основ психології, К.О. Абулханова-Славська (1995) відзначає, що базова психологічна категорія була представлена С.Л. Рубінштейном в її полімодальності, що включає не тільки різні характеристики самого суб'єкта, але і його специфічні види ставлень до світу (пізнавальне, діяльнісне, естетичне, споглядальне). У такому підході полімодальна діяльність не є своєрідним суб'єктом, а займає місце одного зі ставлень суб'єкта до світу.

Розмежування категорій «діяльності» в її реальному практичному втіленні та здійсненні від «суб'єкта» задає орієнтири розвитку сучасного розуміння діяльності як особливого способу зв'язку суб'єктивного та об'єктивного, довільності та вимушеності діяльності суб'єкта, де його функція розкривається у вирішенні протиріч між необхідними, функціонально-обумовленими характеристиками провідної діяльності та особистісними можливостями людини. Таке розуміння діяльності і її суб'єкта дозволяє виявити функціональні взаємозв'язки системи «діяльність – суб'єкт діяльності», особливості мотивації суб'єкта навчальної, навчально-професійної та трудової діяльності.

Евристичний потенціал суб'єктно-діяльнісного підходу у межах завдань нашого дослідження полягає в тому, що він дозволяє найбільш повно: 1) висвітлити проблему губристичної мотивації людини в контексті провідної діяльності; 2) розкрити вплив губристичної мотивації на Я-концепцію суб'єкта діяльності; 3) проаналізувати психологічну детермінацію губристичної мотивації у суб'єкта діяльності.

Як показано у дослідженні В.Т. Кудрявцева та Г.К. Уразалієвої суб'єкта характеризує «само ...», будь то: самосвідомість, розвинену до рівня рефлексії, самостійність, самодіяльність, за якої варто більш

загальну якість – відкритість самовдосконалення і саморозвитку» (Кудрявцев, Уразалиева, 2001, с. 17). Завдяки суб'єкт-об'єктній сутності людина може бути одночасно і творцем і творінням, виробляючи самообумовленість зміни в собі як особистості і суб'єкта діяльності (Щукина, 2015).

У дослідженнях, присвячених проблемі суб'єкта діяльності (Олефір, 2016, Татенко, 1996, Хазова, 2014) підкреслюється, що категорія «суб'єкт» у психологічному вжитку походить від її розгляду у межах філософської думки. Починаючи з давньогрецької філософії проблема суб'єкта і об'єкта прийняла форму протиставлення «суб'єктивних переживань» і об'єктивного світу у суб'єктивному антропологізмі софістів (Причепий, 1979). У Аристотеля, а далі і в елліністичній та римській філософії, суб'єктом пізнання виступає окремий індивід, наділений душею і розумом (Причепий, 1979).

В уявленнях Р. Декарта про суб'єктність мислення зазначається протиставлення Я всьому іншому – об'єктивній реальності у мисленні людини (цит. за Хазовою, 2014). Г.С.Сковорода у кожному людському індивіді бачить суб'єктний початок, бога-душу, що творить життя, спонукає до самопізнання, самовизначення, виявлення свого призначення у цьому світі (цит. за Татенко, 1996).

У німецькій класичній філософії, зокрема у І. Канта, суб'єкт набуває якостей автономії та активності, «володіючи «первинно-синтетичною» єдністю самосвідомості (трансцендентальною єдністю апперцепції), що виражається в уявленні «Я мислю» (Кармин, 1983). Як зазначає Е.Н. Причепий (Причепий, 1979): «суб'єктом пізнання І. Фіхте визначає «Я», свідомість. «Я» у І.Г. Фіхте – це не індивідуально-психологічна свідомість, що має справу з чуттєвими даними (як у сенсуалізмі Дж. Берклі), а трансцендентальна свідомість (як у І. Канта), з тією лише різницею, що фіхтеанська свідомість є носієм і форм, і змісту мислення (чуттєві дані не можуть бути отримані ззовні, так як заперечується існування «речей в собі»). Замкнутість свідомості в самому собі призводить до того, що будь-яке пізнання в концепції І. Фіхте постає як саморух «Я». Г. Гегель під суб'єктом розуміє дух як об'єктивний розум, а не реальний емпіричний чуттєвий індивід, як в агностицизмі Д. Юма.

На думку Р. Харре, суб'єкт має свободу (автономію), здатність дистанціювання від впливів оточення, переключатися з одних детермінант поведінки на інші, здійснювати вибір між рівно привабливими альтернативами, чинити опір спокусам і відволікаючим

чинникам та міняти керівні принципи поведінки. «Людина є досконалим суб'єктом по відношенню до певної категорії дій, якщо і тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дії в її владі» (Нагге, 1983).

«Філософія життя» (А. Бергсон, В. Дільтей, Г.Зіммель, Ф.Ніцше, А.Шопенгауер, О.Шпенглер), онтологічно замикаючи суб'єктну активність в діапазоні між інтуїтивним самовиявлення і жертвним самозапереченням, не звільняє конкретного індивіда від зовнішньої детермінації, але виявляє (на додаток до його залежності від Логосу і соціуму) ще й залежність від Волі і стихії Життя. Отримуючи ззовні силу і владу, людина жертвує власною суб'єктністю, виступаючи «мостом», через який воля здійснює свій спонтанний рух до досконалості. Ця образна думка Ф. Ніцше не викликає заперечень у тому сенсі, що людина має прагнути до досягнення вищих рівнів досконалості: «... бо не в глибині людини треба шукати її істинну сутність, а безмежно високо над нею, або, по принаймні, над тим, що вона звикла вважати своїм «Я» (Ніцше, 1990). Проте, таке «сходження до вищого» не може здійснюватися шляхом або за рахунок самозречення, самознищення. Подібного роду жертвна суб'єктність, яку підганяють страхом «зависання над прірвою», в дійсності не може породити мотивацію життєствердження і тому навряд чи може служити підставою для самовдосконалення та саморозвитку людини (Татенко, 1996).

У феноменологічному напрямку (Е.Гуссерль) постулюється суб'єктний початок у розвитку людини, у становленні її відомості. Сходження до імперативу трансцендентальної суб'єктності як сутнісної основи суб'єктності індивідуальної, у феноменології тлумачиться і як принцип сутнісної єдності людини і світу, і як залежність одиничного буття в його функціонуванні та розвитку від загального буття (Татенко, 1996).

У персоналізмі (М.О. Бердяєв, Б.П. Боун, Вяч. Іванов, Ж. Лакруа, Н.О.Лосський, Е. Муньє, Д. Райт, Л. Шестов, П. Шиллінг, В. Штерн) постулюється суб'єктна природа «персони» (Татенко, 1996). У межах прагматизму У. Джемса, в якому виникає ідея суб'єкта, що будує свій внутрішній світ, було розроблено аксіологічні засади суб'єктної активності людини, а також розглянуто проблеми суб'єктивної значущості діяльності і залежності її успішності від суб'єктних зусиль самої людини (Татенко, 1996).

У екзистенціалістів (С. Кіркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. П. Сартр) джерелом як об'єктивного, так і суб'єктивного є живий досвід, підкреслюються пріоритет існування над сутністю, самодетермінація людини, яка сама вільно обирає свою сутність, стає тим, ким вона себе зробить. Людина — це постійна можливість, задум, проект. Вона вільно обирає себе і несе повну відповідальність за свій вибір. Свобода складає саме людське існування, людина і є свобода (цит. за Олефір, 2016). Зокрема в екзистенціалізмі С. Кіркегора (1994) людина звільняється від зовнішньої залежності, визначається як суб'єкт вибору, відкривається можливість через віру долати безвихідь. На відміну від філософії життя, яка виділила в якості початкового і справжнього буття «життя як переживання», екзистенціалізм прагне подолати подібний психологізм і говорить про переживанні суб'єктом свого «буття-в-світі» як існування. Суб'єктний характер такого способу існування, також як і в феноменології, визначається поняттям інтенціональності. У М. Хайдеггера (1993) суб'єктний вибір є ствердженням співвіднесеності того, хто вибирає, з трансцендентним. У Ж.-П. Сартра (1992) та інших екзистенціалістів, для яких трансцендентне є неіснуючим, затверджується негативність до світу як сущого, ілюзорність його ідеалів, розвінчати для себе які і становить суб'єктну задачу. Ж.-П. Сартр (1992) продовжує традицію звільнення людини від будь-яких загальнозначущих норм і затвердження її творчої суб'єктної здатності довільно конституювати своє власне буття.

Як зазначає О.М. Ільїн (Ільин, 2010), якщо у модерністському гуманітарному дискурсі суб'єкт розглядається у багатьох контекстах і є цілісним, самодетермінованим та усвідомленим, то у постмодерністській філософській традиції разом із суб'єктом зникають усі його прояви та ознаки, суб'єкт стає розщепленим, йому властиві екстерналізм (тотальна заданість) та неусвідомленість. Постмодерністський індивід є позасуб'єктним і не здатним до свідомої та вільної діяльності (Бузгалин, 2004).

У постнекласичній парадигмі суб'єкт знаходиться всередині світу, який він пізнає, а не є дистанційованим від нього; світ такий, яким його бачить суб'єкт (Знаков, 2005г). Суб'єкт нової парадигми уявляє світ, виходячи скоріше не від самих характеристик об'єктивної реальності в їх початковій заданості, а виходячи з власної «історії», від історії світоглядів, що постійно розвиваються, динаміка яких, в свою чергу, змінює і характеристики світу (Уилбер, 2006). Не існує чітких

меж між суб'єктом і об'єктом, що він пізнає, і перший цілком може бути частиною другого, а також привносити в другий своє розуміння відповідно до характерного для даної епохи світогляду. Крім того, якщо постулювати незалежність предмета, що пізнається, від суб'єкта, то сам суб'єкт не може представлятися існуючим – адже він як досліджуване явище не є незалежним від суб'єкта, тобто від самого себе (Данько, 2009, 2012).

Структуралізм (К-Леві-Стросс, М.Фуко, Ж.Лакан) набув розвитку на засадах протистояння інтуїтивізму та ірраціоналізму феноменології та екзистенціалізму, у межах яких існувало положення про інтенціональну природу свідомості, а суб'єкт вбачається як суверенний і незалежний творець власного життя. Всупереч цій думці структуралісти вважали недоцільним застосовувати категорію суб'єкта в розгляді людської діяльності як такої, що імманентно розвивається (Татенко, 1996). Діяльність людини, на думку структуралістів, регулює не «трансцендентальний суб'єкт», а структура (Татенко, 1996). Для М. Фуко суб'єкт — це «змінна і складна функція дискурса» (Фуко, 1996). У ранніх працях М. Фуко, суб'єкт — це носій тієї ідеологічної позиції, яка задається йому суспільством, тобто підневільна та предикативна істота, хоча пізніше філософ відходить від постмодерністського нігілізму і наділяє суб'єкта певною автономністю (Ильин, 2010).

Як зазначає В.О. Олефір (2016), розробленість у філософії категорії суб'єкта уможливило розвиток ідеї про постійний рух, перетворення, саморозвиток суб'єктності. Філософські ідеї про суб'єкт виступають як важливі відправні точки для вивчення суб'єкта діяльності в психологічній науці.

У психології поняття суб'єкта вперше було розроблено Г.І. Челпановим і визначено як причину, джерело духовного життя, інтегруючий початок психологічних властивостей людини, субстанція, що об'єднує свідомість і психічні процеси. Причому, розуміння автором суб'єкта як втілення активності і єдності проявів психологічної сутності людини дивно співзвучна думкам сучасних психологів: «Навіть опис такого процесу, як, наприклад, судження, уже передбачає допущення будь-якого суб'єкта, який є активним у власному розумінні слова» (Челпанов, 1999, с. 325).

У концепції установки Д. М. Узнадзе (Узнадзе, 2004) суб'єкт характеризується як цілісне, майже тотожне особистості явище. Людина є суб'єктом завдяки тому, що «при виникненні труднощів та

затримок у діяльності активується здатність до об'єктивації» (Узнадзе, 2000, с. 91-92), тому людина має вибір напрямку власної активності в залежності від власних цілей та намірів (Узнадзе, 1961).

Аналіз вивчення суб'єкта природи людини спирається на постулат про єдність свідомості та діяльності. С.Л. Рубінштейном (2003) було показано суб'єктну природу людини, оскільки саме суб'єкт здійснює зв'язок свідомості і діяльності. Проявом суб'єкта є діяльність, у процесі якої з урахуванням конкретних обставин вибудовується спосіб об'єднання намірів, бажань та мотивів (Рубінштейн, 2003). Таким чином, суб'єкт розглядається як джерело причин буття, оскільки саме він завдяки внутрішнім психічним умовам визначає і спрямовує свою діяльність в реальному житті (Хазова, 2014). Як зазначає О.М. Леонтьєв: «внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і цим саме себе змінює». Саме суб'єкт в розумінні О.М. Леонтьєва є первинним: його потреби і мотиви – вихідні мотиватори діяльності. Первинні цілі не виводяться з попередніх, вони визначаються станом суб'єкта, а в процесі діяльності формуються нові потреби, мотиви і цілі (Леонтьєв, 1975).

Б.Г. Ананьєв (2001) розглядає суб'єкта діяльності як певний етап розвитку людини, пов'язаний з формуванням психічних властивостей у процесі діяльності (навчання, спортивної діяльності, пізнання, спілкування, управління людьми тощо). Визначаючи діяльність як провідну категорію психології, Б.Г. Ананьєв розводить поняття «суб'єкт» та «особистість», де перше характеризується через сукупність діяльностей і міру їх продуктивності, а друге — через сукупність суспільних відношень і обумовленою ними позицією в суспільстві (Ананьєв, 1967).

Продовження цієї думки знайшлося у дослідженнях сучасних психологів. Так, О.О. Сергієнко (2009) розрізняє поняття особистості та суб'єкта таким чином, що перше слід розуміти як носія зміст внутрішнього світу людини, а друге – як реалізацію у заданих життєвих обставинах, умовах і завданнях.

А.В. Брушлинський наголошує на тому, що «суб'єкт завжди є особистістю, однак не зводиться до неї» (Брушлинский, 2003); «Суб'єкт – це всеохоплююче, найбільш широке поняття людини, яке узагальнено розкриває нерозривну єдність всіх його якостей, що розвивається: природних, соціальних, громадських, індивідуальних тощо. Особистість, – навпаки, менш широке і недостатньо цілісне визначення людського індивіда» (Брушлинский, 2001, с. 17).

О.Г. Асмолов (2007) вважає, що відмінність між суб'єктом і особистістю полягає в активності по перетворенню нормативності зовні і в себе як продукті реалізації особистості, що і є проявом суб'єктності. Отже, автор розглядає суб'єктність як вищу характеристику особистості.

В.І. Моросанова (2003, 2010) вказує на те, що поняття «суб'єкт» і «особистість» позначають різні сторони індивідуальності людини, які, взаємодіючи, формують світ суб'єкта, який проявляється у поведінці, при цьому вплив збоку так званих суб'єктних змінних, позначається в особливостях саморегуляції та ступені активності в досягненні цілей, а зі сторони особистісних – в змісті цих цілей та в індивідуальній своєрідності застосованих засобів.

З.С. Карпенко визначає особистість через категорію інтегрованого суб'єкта, «суб'єкта співвіднесення різних модусів людського існування, деякий мігруючий центр зав'язування смислових вузлів у неосяжному просторі морфогенетичного розвитку потенціалу буття» (Карпенко, 2006, с. 158).

О.М. Волкова (1998) на питання відмінності особистості та суб'єкта має іншу думку і вважає розведення структур суб'єкта і особистості штучним, оскільки позбавлення особистості суб'єктності як активної перетворюючої сили, а суб'єкта – особистості (сміслив і спрямованості) є невиправданим. Суб'єкт швидше перетворить особистість, виникаючи на певних рівнях її розвитку, що означає нову здатність до змін зовнішньої і внутрішньої реальності.

Дослідження Б.Г. Ананьєва та С.Л. Рубінштейна були покладені в основу окремого суб'єктного підходу, розробленого К.О. Абульхановою, Л.І. Анциферовою, Л.І. Божович, А.В. Брушлинським, В.В. Давидовим, В.В. Знаковим, В.А. Петровським, З.І. Рябікіною, О. О. Сергієнко, В. О. Татенком, С.А. Хазовою, Н.Є. Харламенковою.

Л.І. Анциферова (1981) визначає поняття суб'єкт як «здатність людини бути початком ініціювання, першопричиною своїх взаємодій зі світом, суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; долати деформації власної особистості тощо». Автором наголошується, що суб'єкт проявляється як якість особистості, виражена у формі довільної і свідомої активності (Анциферова, 2006).

В.О. Татенко (1996) визначає суб'єкт як «істоту, яка самоінтегрується по «висхідній» навколо своєї сутності, самотійно,

вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських утворень». На думку автора, людина як суб'єкт вирішує такі завдання: 1) пізнання і перетворення зовнішнього світу; 2) пізнання і розвиток свого внутрішнього світу; 3) пізнання і розвиток себе як суб'єкта власного психічного життя і свого буття взагалі. На думку автора, суб'єкт завжди знаходиться в стані саморозвитку і самовдосконалення.

Д.М. Завалішина (2002) розуміє поняття суб'єкта як «специфічної якості», психологічна структура якої обумовлена функцією певного виду праці, спрямованою на перетворення дійсності. Т.В. Прокоф'єва визначає суб'єкт як «рефлексивний спосіб існування, який характеризується наявністю і фіксацією ставлення до об'єктивної дійсності і проявляється в перевазі самовизначення над визначенням обставинами» (цит. за Знаков, 2005а, с.18). Н.Є. Харламенкова (2007) розглядає особистість як суб'єкта діяльності, розвитку та життя, тобто суверенного джерела власної активності, здатного до свідомої регуляції поведінки до цілеспрямованої діяльності.

О.О. Сергієнко (2009) серед чисельних підходів до визначення суб'єкта у вітчизняній психології виділяє два протилежних – акмеологічний, в якому суб'єкт виступає як вершина розвитку особистості (К.О. Абульханова О.Г. Асмолов, А.Л. Журавльов, В.В. Знаков, В.А. Петровський, З.І. Рябікіна, Г.В. Залевський та ін.), та еволюційний, згідно з яким здійснюється поступовий розвиток людини як суб'єкта (Л.І. Божович, В.М. Слободчиков, О.Ш. Тхостов, В.В. Селіванов, О.О. Сергієнко).

А.В. Брушлинський виділяє низку специфічних якостей суб'єкта і описує його як людину на вищому рівні активності, інтегративності, автономності, яка виявляє індивідуальні особливості всієї психічної організації. Підкреслюючи цілісність суб'єкта, А.В. Брушлинський зазначає, що вона проявляється насамперед через нерозривний взаємозв'язок природного і соціального. Це в той же час центр координації всіх психічних процесів, узгодження можливостей і обмежень, зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності у часі, якісно певний спосіб самоорганізації та саморегуляції особистості (Брушлинский, 1991, 1992, 1994, 2003).

К.А. Абульхановою (2007) було запропоновано сукупність загальних критеріїв суб'єкта, окремі з яких можуть бути відсутніми в реальності (або бути невираженими), зокрема здатність до досягнення

досконалості, здатність розв'язувати суперечності, використовуючи психічні, особистісні, професійні та життєві можливості, оптимізація полісистемній організації, активність, відповідальність, здатність до інтеграції способів життя, реалізація принциповості, здатність до рефлексивності, самореалізації. Аналіз виділених критеріїв суб'єкта ще повніше окреслює саме акмеологічний підхід до категорії суб'єкта, розкриваючи розвиток особистості як суб'єкта на вершинних рівнях розвитку.

Отже, ключовими характеристиками суб'єкта виступають: здатність до активної, свідомої, цілеспрямованої, оптимальної організації свого життя, внутрішня свобода (Абульханова, 2005, Знаков, 2003, Петровский, 2009, Рябікіна, 2005); єдність зі світом, «включеність у світ», багатовимірність усвідомлення світу (Знаков, 1998, 2003, Лузаков, 2007, Петровский, 1996, Рябікіна, 2005); здатність виробляти власні способи вирішення проблем, усвідомлюючи їх складність, нести за цей вибір відповідальність (Абульханова, 2005, Знаков, 2005, Лузаков, 2007, Петровский, 1996); здатність, мінімізуючи внутрішні суперечності, цілеспрямовано і оптимально використовувати свої психічні, особистісні та інші можливості та досвід для вирішення життєвих завдань і проблем (Абульханова, 2005, Волочков, 2010); спрямованість на самовдосконалення, прагнення до кращого, самореалізації, множення всіх життєвих здібностей (Абульханова, 2005, Лузаков, 2007, Петровский, 1996); розвиненість навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії (Знаков, 2005, Петровский, 1996).

На думку А.М. Неверова (2007), провідною характеристикою суб'єкта виступає самодетермінація цілей, в основі якої лежить пошук функціональності (сенсу) існування, а механізмом виникнення функції та цілі – рух відповідальності. Причому відповідальність збільшується в міру присвоєння елементів, тобто розширення суб'єктності, і, навпаки, зменшується в міру відчуження даних компонентів, остаточно зникаючи при передачі права ініціації цілей.

В.О. Олєфіром (2016) систематизовано та визначено перелік універсальних атрибутів (ознак) суб'єкта: активність, цілісність, інтегративність, креативність, рефлексивність, свободу вибору, автономність і незалежність, самодетермінацію, здатність до самоорганізації, ставлення до себе та інших як до суб'єктів. На думку Д. О. Леонтьєва (2002), саме самодетермінація дозволяє суб'єкту довільно орієнтувати свою поведінку в просторі можливого. Як

зазначає О. К. Осницький: «Специфічність саморозвитку, самоорганізації суб'єкта в тому і полягає, що в процесі <...> розвитку людини активність, яка виникає у відповідь на дії навколишнього середовища, змінюється власною активністю з пошуку того, що є сенсом для її життєдіяльності: з чим слід вступати у взаємодію і що слід перетворити у власних інтересах» (Осницький, 1996, с. 10).

Крім того, атрибутом суб'єкта виступає така якість, як суб'єктність, що виявляється в здатності бути причиною власної активності, що найбільш вагомо виявляється, передусім, у самосвідомості, самопізнанні, самовідношенні, які спираються на рефлексивну позицію і оцінку своїх здібностей життєдіяльності і припускають самодетермінацію, самопізнання, саморозвиток і примноження своїх можливостей у мінливих умовах (Олефір, 2016). К.О. Абульханова (2005) розглядає суб'єктність як сутнісну характеристику суб'єкта, яка обумовлює якісний рівень буття, як здатність оцінювати свої можливості і співвідносити їх з об'єктивними вимогами. Автор постулює прояви суб'єктності в активній адаптації до середовища суб'єкта, в зміні навколишньої дійсності і себе в ставленні до неї, і пов'язує її з успішністю у відповідних видах діяльності.

З позиції суб'єктного підходу необхідно вивчати, як людина опредмечує задум, як вона створює реальність свого буття, як вона сама змінюється в цьому процесі об'єктивації, стикаючись з опором буття інших (буття завжди є со-буттям), що втілюють інші сенси, що створюють своє особисте буття в просторі тих же предметів і подій в той час (Занков, Рябікіна, 2005).

На думку В.О. Барабанщикова, «суб'єкт життя - своєрідний інтеграл функціональних можливостей (властивостей, якостей, утворень, ролей) і одночасно досягнень людини, що не зводиться до суб'єктів окремих відносин, але так чи інакше присутній в кожному з них» (Психологія ..., 2002, с. 186). У дослідженні В.О. Олефіра (2016) показано, що суб'єкт проявляється найбільш яскраво в тих ситуаціях, які передбачають випробування здатності бути причиною власної активності, виробляти «взаємообумовлені зміни» в собі, світі та інших людей, тобто в ситуаціях «виклику суб'єкту»: важких ситуаціях і ситуаціях, пов'язаних з досягненнями. На думку автора, суб'єкт для здійснення регуляції своєї діяльності інтегрує індивідуальні внутрішні можливості, організовуючи їх у систему і співвідносить внутрішні можливості й зовнішні цілі.

В.В. Знаков (2000, 2005в) розвиває психологію суб'єкта як нерозривно пов'язану з психологією людського буття, вивчаючи цілісні події і ситуації життя в контексті «я і інший». Центральною стає проблема розуміння людиною світу, себе, інших. Акцент переноситься автором з когнітивного плану вивчення пізнання на екзистенціальний, що виділяє роль ціннісно-сміслового особистісного розуміння. В. В. Знаков (2003, 2005б), звертаючись до характеристик суб'єкта, виділяє в якості основних характеристик внутрішню свободу, «сформованість здатності усвідомлювати здійснювані ним вчинки як вільні моральні діяння, за які він несе відповідальність», прийняття рішень про способи взаємодії з іншими людьми, виходячи їх свідомих моральних переконань.

На думку В. А. Петровського, для того щоб бути суб'єктом, тобто виявити свою приховану під спудом інших спонукань якість суб'єктності як такої — бути «причиною себе», індивід має взяти на себе відповідальність за здійснення дій з невизначеним результатом діяти наперекір обставинам, на свій страх і ризик. Автор визначає такі атрибути суб'єкта: суб'єкт є цілеспрямованим та рефлексуючим індивідом, володарем образу себе; вільним і відповідальним; суб'єкт є істотою, що розвивається. Визначаючи активність провідною характеристикою суб'єкта, В. А. Петровський визначає її як таку, що забезпечує розширене відтворення його життя (Петровский, 2009).

В еволюційному підході до визначення суб'єкта розглядаються проблеми становлення суб'єкта у діяльності. Концептуальні ідеї Л.І. Божович (1972) розкривають процес формування особистості як становлення суб'єкта. Автором визначено три стадії становлення суб'єкта в онтогенезі. Перша форма суб'єкта, за Л.І. Божович, виникає на першому році життя і пов'язана з виникненням «внутрішньої мотивації», «з появою мотивуючих уявлень», це звільняє дитину від кайданів конкретної ситуації, доміняти зовнішніх впливів, «перетворює її в суб'єкта»; другий етап у розвитку суб'єкта пов'язаний з самоусвідомленням та новоутворенням Я, що розкривається в усвідомленні себе суб'єктом власних дій, оскільки дитина звертається вже не тільки до зовнішнього світу, а й до себе, виходячи на новий рівень самопізнання; третій етап розвитку суб'єкта пов'язаний з кризою 7 років, коли дитині усвідомлює себе суб'єктом в «системі суспільних відносин»; наступний етап розвитку суб'єкта припадає на підлітковий вік і пов'язаний з виникненням життєвого плану та часової перспективи майбутнього.

В.В. Селівановим (2008) запропоновано підхід до генези психічного як розвитку суб'єкта. Виділяючи стадії розвитку, автор вказує на критеріальні властивості суб'єкта, зокрема: суб'єкт є носієм активності, джерелом пізнання, має свідомість, здатний до саморозвитку, саморегуляції та творчості, відзначається цілісністю, єдністю, інтегральністю, наявністю особистої історії, життєвого шляху тощо.

У концептуальному підході до розвитку суб'єкта В.І. Слободчикова та Є.І. Ісаєва (1995) виділяється принцип поступового становлення здатності бути автором власного життя, що проявляється в різнорівневих можливості взаємодії з різними соціальними партнерами. Провідною формувальною силою розвитку суб'єкта є довільність (Журавлев, Тхостов, 2003).

Л.І. Анциферовою показано, що розвиток суб'єкта відбувається у три стадії: на першій суб'єкт недостатньо адекватно усвідомлює власні істинні спонукання, не може контролювати та враховувати міру впливу на ситуацію, якості суб'єкта проявляються через акти цілепокладання, через дії з подолання труднощів на шляху з досягнення цілей; на другій стадії суб'єкт свідомо співвідносить цілі та мотиви дій, прагне передбачити їх результати; на третій стадії суб'єкт стає автором власного життєвого шляху, вільно виявляє, переживає та власними діями вирішувати актуальні протиріччя розвитку суспільства (Анциферова, 2000).

Д. О. Леонтьєв (2010) підіймає питання про функціональну сутність суб'єкта, зауважуючи, що його коректне використання обов'язково передбачає граматичний додаток «суб'єкт чого», тому що він визначає позицію людини у певному відношенні, в якому обов'язково присутній об'єкт. Людина в якості суб'єкта включається в конкретну діяльність і в різних видах діяльності розкриватимуться різні аспекти людини як суб'єкта. У цьому і полягає відмінність функціонального терміна «суб'єкт» від понять «індивід», «особистість» та «індивідуальність», і не може мислитися інакше як суб'єкт діяльності чи іншого активного ставлення.

Еволюція психологічного пізнання категорії суб'єкта логічно продовжується у розгляді поняття «суб'єкта діяльності». У концепції В.В. Давидова (1996) суб'єкт є нерозривним із проблемою діяльності, передусім, навчальної. Під суб'єктом навчальної діяльності автор розуміє здатність суб'єкта самостійно навчатись та переучуватись.

Термін «суб'єкт діяльності» використовується Б.Г. Ананьєвим для позначення інстанції, або сукупності властивостей і характеристик людини, що визначають її професійні особливості. У структурі суб'єкта діяльності можуть бути виділені як структурні, так і функціональні характеристики. До структурних (об'єктних) характеристик відносять задатки (властивості нервової системи, темпераменту, особливості асиметрії головного мозку та ін.) і здібності (інтелект, спеціальні здібності), а також деякі особистісні якості. До власне суб'єктних (функціональних) характеристик відносяться стилі різних видів діяльності (спортивної, навчальної, організаторської, акторської, тощо), а також схильності, інтереси, спрямованість, професійна мотивація. При цьому індивідуально-психологічні особливості виступають в якості потенціалів розвитку людини і є векторами розвитку суб'єктних (в сучасному розумінні цього терміна) якостей суб'єкта діяльності. Таким чином, проблема пропорційності ядерної та функціональної підструктур на рівні суб'єкта діяльності вирішується людиною в процесі професійного самовизначення. В основі цього процесу лежать структурні елементи суб'єкта діяльності: рівень інтелектуального розвитку, самооцінка особистісних якостей і професійної спрямованості, емоційна зрілість, сформований самоконтроль, високі значення яких забезпечують і більш успішний процес професійного самовизначення (Интеллектуальный потенциал человека..., 2003).

1.2. Губристичні прагнення до досконалості та переваги суб'єкта діяльності: психологічний зміст та місце у структурі мотивації.

Проблема прагнення до досконалості та переваги є ключовою в індивідуальній психології А. Адлера і стала основою «трансгресивної концепції» Ю. Козелецького (1991), в якій розглядається губристична мотивація як прагнення до звеличення, самоствердження та підкріплення самоповаги, що реалізується двома шляхами – через досягнення досконалості чи / та переваги.

Серед науковців, що звертали увагу на проблематику губристичної мотивації доцільно відзначити Ю. Козелецького, С.М. Петрову, Р.І. Цветкову, І. Пуфоль-Струзик, Ю.Г. Волкова, В.С. Полікарпова, Г.М. Александрову, К.В. Бік, Ж.П. Вірну та ін.

В контексті аналізу проблеми творчої активності та досягнення успіху особистістю і на основі праць А. Адлера, Дж. Спенс та Р. Гельмрайха Ю. Козелецький пропонує поняття губристичної мотивації, під якою він розуміє стійке прагнення людини до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості. Під губристичною мотивацією Ю. Козелецький розуміє нормальні (здорові) рушійні сили особистості. Автор трансгресивної концепції, за якою людина має свободу вибору, керує своєю поведінкою, переходить межі власних досягнень та можливостей, прагне до високої самооцінки, визначає губристичну мотивацію як прагнення людини до ствердження та росту особистісної самозначущості. Говорячи про індивідуальну трансгресію, Ю. Козелецький має на увазі той випадок, коли особистість цілеспрямовано (інтенціонально) виходить за межі власних можливостей, знаходжуючись у творчому самоствердженні та особистісній самоактуалізації. Під самоактуалізацією, яка у гуманістичній психології розуміється як головна та кінцева мета прагнень особистості, Ю. Козелецький розглядає прагнення особистості до підтвердження почуття власної цінності, прагнення до переваги над іншими та досконалості, а найголовнішим показником життя для людей, що самоактуалізуються, є спрямованість у майбутнє, антиципація спрямувань діяльності, або «далека перспектива» (Козелецький, 1991, с. 137).

С.М. Петрова у визначенні губристичної мотивації розглядає прагнення до досконалості як орієнтацію на розвиток, потребу у досягненні, самовизначенні та прагнення до переваги як потребу у повазі, авторитеті серед інших людей, у визнанні, успіху та першості (Фетискин, 2002). Р.І. Цветкова (2003, 2007) визначає губристичну мотивацію як мотивацію влади та розглядає її як різновид самомотивації, під якою розуміє здатність індивіда розширити сфери своєї самореалізації. Ю.Г. Волков, В.С. Полікарпов (1999) розглядають губристичну мотивацію як завзяте прагнення до панування і обраності, бажання здобути могутність в суспільстві. І. Пуфоль-Струзик (2003) визначає губристичну мотивацію як прагнення до самоствердження і розглядає губристичні потреби в контексті успіху у творчій діяльності, розвитку індивіда та самореалізації у творчості. По відношенню до творчості І. Пуфоль-Струзик губристичну потребу використовує у значенні постійного прагнення людини до підтвердження власної значущості. Дж.Л. Трейсі, Р.В. Робінс та К.Х. Тржесневські (2009)

розглядають губристичне почуття гордості з позицій його зв'язку із нарцисизмом та афективним компонентом самооцінки.

Л.О. Гресь (2015) було показано, що губристична мотивація, в основі якої лежить прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості, передбачає осмисленість власного життя індивідом, його почуття себе як потрібного іншим, позитивне самопочуття, впевненість у правильності власних ідеалів та цінностей та інтерес до життя.

Питання історіогенезу та психологічного змісту понять прагнення до досконалості та переваги вимагає окремого вивчення.

Прагнення до досконалості конкретизоване А. Адлером (1997) як прагнення до вдосконалення своїх здібностей, потреба перевершити самого себе. На думку К.Г. Юнга (1998), досконалість безумовно належить до числа феноменів, що мають найбільшу силу на людську свідомість, оскільки образ досконалості має риси завершеності, самодостатності і цілісності, які створюються під впливом архетипу Самості. «Досконала адаптивність» до навколишнього світу можлива лише за умов внутрішньої, особистісної єдності людини, а здатності сучасної людини розвинуті нерівномірно. Разом з тим, на думку К.-Г. Юнга, досконалість є дуже близькою до свідомих прагнень людини, у порівнянні з архетипними першообразами. Образ досконалості народжується в результаті аксіологічного відношення до світу, у самих архетипових образах досконалості немає. Завершеність, яку людина знаходить в образі завдяки тому, що в ньому репрезентується архетип Самості – це лише умова, за якою сприйняття досконалості для стає можливим.

У різні часи поняття досконалості включалося в різні культурні парадигми, уявлення про досконале та досконалість змінювались протягом всієї історії людства. На даний момент досить складно встановити генезу уявлень про досконалість, витоки цього поняття, однак можна зробити припущення, що спочатку ці уявлення мали естетичний характер.

На думку Г.В. Іванченко (2011), досконалість в Стародавньому світі мала надлюдський характер, людина виступала не більше як його зберігачем; історичне наслідування давніх культур, тобто, традиція, що проходить через століття, вимагала шукати витоки досконалості в минулому, а точніше – у вічності. Як зазначає П.В. Циганкова, культури Стародавнього світу (антична і східна), будучи космоцентричними, визначали досконалість людини через її

причетність досконалому Космосу і актуалізацію іманентно закладеної в ньому природою внутрішньої мети, задуму, призначення, а також пов'язували уявлення про скоєний з поняттями гармонії, ладу, впорядкованості, мір і пропорційності (Григорьева, 1992; Шевелев, 1990; Хоружий, 1997; Альбедиль, 2000; Иванченко, 2007).

Вперше поняття досконалості було осмислено давніми греками і ототожнювалося воно поняттю «гармонія» (Иванченко, 2011). У філософії Стародавній Греції не існувало одостайних поглядів на поняття гармонії. Так, Геракліт розрізняв «гармонію матеріальну та ідеальну; «явну» і «приховану» (Мещеряков, 1981). У Платона також ідея досконалості відносилась і до душі, і до тіла, а найбільш досконалим, на його думку, є Космос (Платон, 1994). Аристотель один з найперших дав визначення поняттю «досконале»: «Досконалим називається те, поза чого неможна знайти хоча б одну його частину...те, що за цінністю і перевагами не може бути перевершено у своїй області...те, що досягло доброго кінця» (Аристотель, с. 169). В «Етиці» Аристотель розглядає природу людської досконалості: «Моральні чесноти людина отримує в результаті тренувань. Тому виключено, що хтось народжується зі всіма чеснотами. Бо всі властивості, притаманні людям від народження, неможна змінити, здобуваючи певних звичок. Неможна, наприклад, привчити камінь підійматися догори, навіть якщо підкидати його десять тисяч разів поспіль. Природа підготувала нас до отримання певних якостей і, тренуючись, ми їх вдосконалюєм».

У стоїцизмі вважалося, що людина може наблизитися до космічної досконалості шляхом культивування чеснот, звичайно, досконалий стан духу є недосяжним ідеалом, однак до нього слід прагнути. Неоплатоніки вважали, що досконалість – трансцендентна, від неї нескінченно далекий чуттєвий матеріальний світ (Иванченко, 2011). У Плотіна досконалість є благом для всього сутнього, і це все сутнє становиться «ніби частицею блага» (Иванченко, 2011).

В індуїзмі досконалість людини розумілась як неухильне слідування релігійним і суспільним обов'язкам – дхармі, що веде до заповітної мети – визволення від буття, виходу з кола народжень і смертей. Буддійське уявлення про досконалість близьке індуїстському, однак в ньому підкреслюється, що життя – це страждання і існує шлях позбавлення цього страждання. На відміну від індуїзма, в буддизмі досягнення того, що умовно можна назвати досконалістю, полягає не в усвідомленні єдності свого Я з Абсолютом, але у визволенні від

свого Я, усвідомленні того, що єдина існуюча реальність – це пустота, все інше – лише ілюзія, примара. В даоській традиції досконала людина частково є «віртуальною» (тобто не існує як данність, а знаходиться в «стані проекту»), в той же час являє собою цілісність і повноту буття, нескінченне різноманіття життя (Иванченко, 2011).

Т.П. Григор'єва, аналізуючи філософію образу досконалої людини у Конфуція, ставить акцент на етичному аспекті антропології Конфуція, зіставляючи із вченнями буддизму і даосизму, наводить коментовані висловлювання китайських мудреців о смислі не діяння і діяння без боротьби. «Людина може розширити Шлях, а не Шлях людину». Тобто, Шлях самовдосконалення – це рух до самого себе (Григор'єва, 1997).

М. Ягломом (1997) висвітлено антропологічний підхід до проблеми досконалості в іудейській традиції, говориться про те, що досконалість досягається через гріх. В іудаїзмі, згідно з думкою М. Маймоніда, існує п'ять видів досконалості: досконалість виконання (наприклад, наукового чи художнього твору, героїчного вчинку), досконалість положення (досягаючи її завдяки зусиллям, вона залишається з людиною назавжди), досконалість атомістична (досягається завдяки ретельній відповідності релігійним чи законодавчим настановам), досконалість особиста (відповідність людських вчинків певному принципіві) і досконалість як ідеал (недосяжна, однак її слід постійно прагнути). Також М. Маймонід говорить про чотири ступеня досконалості – майнову досконалість, тілесну, етичну і справжню (Учитель поколень..., 1985).

В ісламі підкреслюється абсолютна трансцендентність і досконалість Бога. Напевно, тому процес вдосконалення, що культивуються у межах даної релігії, орієнтовано на практичні справи. Досконалість мусульманина основана на моральності. Досконалість – одне з центральних понять в арабо-мусульманській філософії. Поняття досконалості виражається термінами «камал», «тамам», «тамамійа» (повнота) і розроблюється в усіх школах. Згідно з ісмаїлізмом, смисл людського життя полягає в переході від досконалості, що передбачає володіти душею, до більш високої досконалості (розуму). Досконалість являє собою гармонійне поєднання практичного і споглядального начал, і її можливість забезпечується субстанціональною єдністю душі і абсолютно досконалого Першого Розуму як життя. В суфізмі поняття «досконала людина (інсан маміл) розглядається метафізично: людина є єдиної істотою, що втілює у

тимчасовому існуванні всі «небуттєві співвідносності» (універсалії) її відносного аспекту (Иванченко, 2011).

Особливості розуміння поняття досконалості в християнській релігії, полягають у тому, що для християнина справжня досконалість є істине поєднання з Богом. Для християнської традиції смисл вдосконалення полягає у входженні в божественне буття, «у певний есхатологічний, мета-історичний і мета-антропологічний горизонт». Автор зазначає, що поняття досконалості носить не антропологічний, а мета-антропологічний характер, і визначає два типи досконалості: досконалість-прагнення і досконалість-поєднання (найвищий тип духовного досвіду) (Григорьева, 1997). Найвидатніший представник середньовічної схоластики Фома Аквінський говорив про те, що всі речі мають ту чи іншу ступінь досконалості, тому має бути абсолютна досконалість. А краса, досконалість, благо є наслідки першопричини, тобто Бога.

Перехід від Пізнього Середньовіччя до Нового часу характеризувався значною втратою популярності спекулятивного богослов'я. Рух Реформації, що зумовив появу різних протестантських церков, почався з прагнення досконалості. В цей час виникає богословське вчення перфекціонізм (від лат. perfectio – досконалість, завершеність), що, на протидію традиційному протестантизму, закликало до особистого самовдосконалення і стверджувало, що людина добрими справами може «поліпшити» свою гріховну природу (Иванченко, 2011). Для людини Середньовіччя справжня досконалість є поняттям метаантропологічного плану: свідомо недосяжний в емпірії ідеал істинного з'єднання з Богом, який має вищу ступінь досконалості. Людина, будучи лише недосконалою подобою Бога, наділена, однак, частинкою божественної творчої здатності і в своєму короткому земному житті може прагнути до духовної досконалості шляхом поширення любові Божої на всіх людей (Хоружий, 1997; Иванченко, 2007).

Як зазначає Г.В. Иванченко (2011) у культурі і філософії Ренесансу вперше було розроблено естетичну концепцію досконалості, що пояснюється початком «антропоцентричного перевороту». Ренесансна свідомість передбачала те, що людина здобуває свою божественність, тобто досконалість, у творчості. У Новий час уявлення про досконалість дещо змінюються. Однак, аналізуючи праці видатних філософів Нового часу Б. Спінози, Р. Декарта, Г.-В. Лейбніца, І. Канта, можна зазначити, що радикального відриву від

християнського світогляду ще не спостерігається. Як зазначає П.В. Циганкова (2012) у Новий Час ідеал людини зазнає метаморфози від «антропоцентрического перевороту» епохи Відродження, який вивів на перший план неповторність, особливість людини, його грацію, зразкову індивідуальність (Косарева, 1997; Носоченко, 1999), через образ Людини раціональної в епоху Просвітництва, здатної вдосконалюватися, спираючись на розум, і сприяти вічному оновленню духовної культури людства (Мещеряков, 1981; Тарнас, 1995; Бім-Бад, 2003), до образу Надлюдини, що володіє внутрішньою ірраціональною енергією життя і здатного «перевершити людину в собі» (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше).

У філософській концепції Б. Спінози поняття досконалості посідає особливо важливе місце. Бог – «істота, в якій стверджується, що вона є всіма або має безліч досконалих атрибутів, з яких кожний в своєму роді нескінченно досконалий». Досконалість, на думку Спінози, не є результатом акту створення, вона не приходить ззовні, а є атрибутом субстанції» (Спиноза, 1957, с. 82-87).

Уявлення про гармонію у Р. Декарта були пов'язані з поняттями законів природи, які він ставив вище Бога. На думку Р. Декарта, в результаті реалізації усіх законів природи, «матерія прийняла би форму досить досконалого світу» (Декарт, 1934, с. 163).

У вченні Г.-В. Лейбніца досконалість виступає як благодать, переживання якої є знання, тобто ясне і чітке уявлення вищого блага, оскільки ідея вищого блага – вічна істина, яку ми знаходимо в душі аpriori. За Г.-В. Лейбніцом, існувати – означає бути включеним у великий світовий зв'язок, сповнений гармонії і досконалості. Г.-В. Лейбніц розрізняв досконалість феноменального світу (гармонію) і досконалість субстанції, яке і є основою феноменального, сприймаемого світу (Железняк, 2002).

І. Кант (1999) розглядав гармонію як єдність в багатоманітності, ідеал моральної досконалості пов'язував з вихованням як єдиним засобом удосконалення людської природи.

Серед енциклопедистів проблема досконалості була розглянута К. Гельвецієм, П. Гольбахом, Д. Дідро. Якщо у перших двох філософів уявлення про гармонію розглядаються в межах пошуку опори на логічні і матеріалістично достовірні явища, то в останнього уявлення про гармонію пов'язуються і з об'єктивними, і з суб'єктивними характеристиками (Иванченко, 2011).

Г.В. Іванченко (2011) підкреслює своєрідність розуміння досконалості І.-В. Гете, яке він вмістив у контекст відносин між природою і людиною, вивчав досконалість у пошуках критерію краси та постановці питання про те, чи є краса органічних істот вираженням їх досконалості в єдності з природою.

Для Г.-Ф. Гегеля досконалість людини є очевидною: «Людина як найбільш досконалий живий організм знаходиться на вищому ступені розвитку» (Енциклопедія..., 1975, с. 544-545). Гегель вбачав метою розвитку людини досягнення нею досконалості.

Л. Фейербах заперечував релігійний культ і релігійну основу досконалості, пропонуючи культ людини. «Наш ідеал – це цільна, дійсна, всебічна, досконала, освічена людина», «до нашого ідеалу можна віднести не тільки духовна досконалість, а й досконалість тілесна, тілесний добробут і здоров'я» (Фейербах, 1967, с. 282).

В історії української філософської думки уявлення про досконалість ґрунтувалися на православній традиції. Першим українським філософом, що звертається по поняття досконалості був Г.С. Сковорода, для якого істинна досконалість людини полягає не в тому, що людина має, а в тому, що вона собою являє. Досконалість полягає у чиненні істинної користі для інших (Сочинения ..., 1894, с. 13-14).

Одним з центральних місць поняття досконалості посідає в соціології В.С. Соловйова. За В.С. Соловйовим, ідеальна людина, що здобула вищої досконалості, – це людина, яка пересягнула і перетворила стать, андрогін. Таку ж ідею у подальшому розвивав М.О. Бердяєв (1931). Утім, залишається незрозумілим, чи можливо у концепції М.О. Бердяєва говорити про існування досконалості як такої, адже Бог в її межах не вважається досконалим.

Як зазначає С.З. Гончаров, досконалість є такий зміст, який гармонічно поєднує у собі істинне, добре і прекрасне (Гончаров, 2007). «Бути духом – значить визначати себе любов'ю до об'єктивно кращого. Воля до Досконалого є основною силою духу і основне прагнення будь-якої істинної релігійності» (Ільїн, 2003).

Про сучасний стан розробки проблеми досконалості можна говорити, аналізуючи дослідження Ж. Батая (1994), Г.В. Іванченко (2011), С.С. Хоружого (1997): Ж. Батай розглядає досконалість з позицій її можливості, говорячи про самосвідомість і самодостовірне знання, яке робить людину досконалою і абсолютною; Г.В. Іванченко, розглядаючи досконалість з позиції постмодернізму, вбачає

досконалість існуючого світу у його складності, різноманітності (Иванченко, 2007, 2011); за С.С. Хоружим (1997), досконалість слід розглядати як ідеал, і являє собою абсолютне втілення певних бажаних, цінних якостей, в їх повноті. С. Кейвелл (Cavell, 1990) представляв досконалість як ідеал, що спонукає до нескінченного пошуку різноманітних життєвих шляхів.

Г.К. Селевко (1999) визначає наступні характеристики зрілого рівня самовдосконалення: духовність, ідейна спрямованість, зв'язок мотивів (цілей) роботи над собою з духовним ядром особистості; стійкість цілей і задач самовдосконалення, перетворення їх в домінанту життєдіяльності; володіння сукупністю навичок самовдосконалення; свідоме поведінка, спрямована на покращення себе, свого життя; високий рівень самостійності особистості, готовність до включення у будь-яку діяльність; творчий характер діяльності особистості; результативність, ефективність самоформування особистості.

Г.В. Іванченко (2011) характеризує процес самовдосконалення за наступними параметрами: невимушеність (обмеженість, природність) – насильственість; тотальність – частковість; зовнішня – внутрішня спрямованість процесів; усвідомленість – нерелексивність процесів.

Перший параметр описує ступінь «прийняття до уваги» існуючих у людини якостей, задатків, талантів, властивостей. Чим більше людина, що вдосконалюється, враховує свою індивідуальність, тим ближче вдосконалення до полюсу «невимушеності». Другий параметр характеризує широту змін, що проходять завдяки процесів вдосконалення у особистості. Таким чином, можуть вдосконалюватись окремі компоненти рухових або інтелектуальних навичок, так і якості, що складають ядерні структури особистості (наприклад, відповідальність). Третій параметр характеризується двома полюсами: свободним самовдосконаленням (внутрішнім) та прагматичними потребами (зовнішнє самовдосконалення, коли цілі не є власними). Четвертий параметр відзеркалює ступінь усвідомленості. З одного боку, прагнення до досконалості і вдосконалення може проявлятися без жодної усвідомленості, з іншого боку, у дорослої людини майже завжди вибудовується ціла система діяльностей, пов'язаних з самовдосконаленням, з наближенням реального Я до ідеального Я.

У дослідженні Г.М. Александрової (2014) показано, що губристичне прагнення до досконалості властиве більшою мірою

людям, які орієнтовані на інших, а не на себе чи на діяльність. Також автором було доведено, що спрямованість особистості студентів на себе, яка передбачає орієнтацію особистості на власні бажання та потреби, негативно пов'язана із губристичною мотивацією загалом та прагненням до досконалості – зокрема. Крім того, Г.М. Александро́ва показала, що прагнення до досконалості має позитивні зв'язки з альтруїзмом, честолюбством, відповідальністю та позитивним самостваленням, і негативні – із заздрістю і марнославством.

Л.О. Гресь (Гресь 2013; 2015) визначено, що губристичне прагнення до досконалості передбачає високу рольову компетентність особистості на етапі перебігу кризи середнього віку.

Серед суперечливих особливостей прагнення до досконалості є встановлені у дослідженні К.В. Бік (2013) зв'язки між авторитарністю та губристичним прагненням до досконалості. Особистість, яка не здатна стримувати свої емоційні реакції, спрямовані на людей, що порушують систему авторитарних поведінкових стереотипів, прагне до досконалості у власній діяльності. Для деяких особистостей прагнення до досконалості може характеризуватись перфекціонізмом, надмірною вимогливістю до себе та власної діяльності. Таке прагнення до зіставлення власних досягнень та досягнень інших людей може бути причиною певної ворожості та агресивності, які в цілому характерні для високого рівня афективного компоненту авторитарної спрямованості.

У широкому розумінні, перевага відноситься до порівняльних факторів і являє собою показник, який переходить за межі рівності величин, що зіставляються. Вона завжди направлена в більшу сторону одного з порівнюваних об'єктів. Будь-яке зіставлення зазвичай складається з порівняння якісних і кількісних показників предметів. Порівнюватися можуть два і безліч предметів одночасно - і той, показники якого перевищують показники всіх інших, наділяється мірою переваги, яка фактично характеризує величини, що піднімаються над знаком рівності, це завжди характеризує успіх у розвитку. Фактор переваги використовується при систематизації об'єктів, дозволяючи виділити переважання одних над іншими, визначити межі, перехід через які наводить вже до іншого порядкового положенню в ієрархії. Перевищення показників, характерних для одного рівня, є перевагою, яка веде до переведення даного об'єкта на вищу сходинку. Таким чином, перевага встановлює і межі між предметами, що зіставляються, вона несе в собі певні максимальні

характеристики, досягнення яких зрівнює всіх у своєму перебуванні на даному ступені розвитку, а перевищення їх сприяє вже переводу на наступний щабель. Якщо ступінь переваги відноситься до індивідів, то вона є показником першості одних по відношенню до інших. І в цій першості важливу роль відіграє особистий потенціал індивіда: кожен індивід з меншим потенціалом підпорядковується індивіду з великим потенціалом (Секлитова, 2013).

Як зазначає А.І. Розов: «біологічні передумови прагнення до переваги були розкриті у теорії Дарвіна про статевий відбір, згідно з яким більший шанс залишити потомство мають особини, які є більш привабливими (мають яскравіше оперіння, голосніший голос тощо), ніж їхні суперники. Продуктивна ідея цього вчення полягає в твердженні, що в процесі еволюції має чинність тенденція, завдяки якій живі організми набувають якості і властивості, які не тільки представляють пряму утилітарну цінність і служать безпосередньо боротьбі за існування, а й, на перший погляд, «непотрібні» і в деякому сенсі навіть шкідливі якості. Отже, вже на більш ранніх стадіях еволюції панують такі мотиви поведінки, які не можна повністю звести до прагнень задовольнити потреби, пов'язані із забезпеченням індивідуального і навіть видового виживання; вони висловлюють тенденції особливого порядку – мати перевагу (переваги) перед особинами свого виду» (Розов, 1993, с. 133-141).

Широко поширене однобічне трактування теорії Ч. Дарвіна з акцентом на виживання більш пристосованих до місцевих умов існування заслонила не менше істотну тенденцію – прагнення до переваги не є привнесеним в людську природу певними несприятливими соціальними факторами, а таким, що має глибокі біологічні коріння (Розов, 1993).

А. Адлером (1997) було започатковане уявлення про *прагнення до переваги* як єдиної рушійної сили, що лежить в основі структури особистості, що спрямовує усі її ресурси на досягнення досконалості або переваги та надає сенс всьому її існуванню. Прагнення до переваги, вважає А. Адлер, є фундаментальною якістю людської психіки. «Прагнення до переваги ніколи не зникає, і фактично саме воно формує розум і психіку людини ... Життя – це досягнення мети або форми, а прагнення до переваги – це рушійна сила для досягнення форми. Це свого роду потік, що несе весь матеріал, який можна знайти» (1997, с. 58). Як стверджує А. Адлер: «Ми зможемо краще зрозуміти всілякі душевні рухи, якщо ми визнаємо як загальну

передумову, що вони підпорядковуються одній меті – досягненню переваги» (Adler, 1920, с. 5). Прагнення до переваги за А. Адлером позначає домінування над іншими людьми. На думку автора, життєвий стиль, який керується ідеєю особистої переваги, допомагає особистості звільнитися від дитячого комплексу неповноцінності та розвинути свої таланти, стати сильним і самостійним. Систематизація досліджень А. Адлера була здійснена А.І. Розовим (1993) і доведено, що прагнення до переваги є одним із основних потягів особистості, що має такі характеристики: виявлення любові до влади, протидії, гордості, самолюбства, реалізація потягів покірності, заздрісності, злості. Особливою умовою його виникнення є суб'єктивна мотивація до самореалізації, самоактуалізації, саморозвитку тощо, однак малоймовірно, що воно формується лише з допомогою етичних ідеалів.

А.І. Розов (1993) піддає критиці визначення прагнення до переваги у психологічних словниках, де воно розуміється як «внутрішній верховний потяг до самореалізації»; при цьому уточнюється, що мова йде «скоріше про завершеність і вдосконалення, ніж про перевагу в сенсі соціального статусу або домінування над іншими» (Longmat..., 1984 с. 7-16), чи як «внутрішня тенденція індивідуума в повну міру розвинути свої здібності і прагнути до досконалості» (Harte, 1986, с. 169), оскільки такі визначення не відповідають традиційному розумінню прагнення до переваги в аделерівській психології.

«Бути великим! Бути могутнім! – підкреслює А. Адлер – Це завжди було прагненням усіх маленьких людей і тих, що відчувають себе маленькими. Кожна дитина прагне високих цілей, кожен слабкий – переваги, кожен зневірений – вершин досконалості. Як окрема людина, так і маси, народи, держави й нації» (Адлер, 2002, с.203).

Прагнення до влади та переваги над іншими базується, на думку А. Адлера, на людському честолюбстві, яке має усезагальний характер. Воно пронизує практично всі сфери людських стосунків. «Хоча честолюбство є загальним фоном, – підкреслює він, – бажання всіх підкорити набуває тисячу різноманітних форм. Честолюбство просвічується у їх кожній соціальній установці, у манері одягатися, говорити й контактувати з іншими. Одним словом, куди б ми не кинули погляд, ми бачимо честолюбних, амбіційних індивідуумів, яким байдуже, якою зброєю завоювати перевагу над іншими» (Адлер Невроз и преступление, с.169-170). Наявність прагнення до переваги

(або, навіть, влади) вже у дітей раннього віку, на що посиляється А. Адлер у своїх працях, свідчить про генетичну зумовленість цього феномена (Данилюк, 2006).

А. Адлер пов'язує прагнення до переваги з такими формами поведінки, як руйнування ідолів, обмежень і норм, а також з такими особистісними рисами, як, з одного боку, владолюбство, напористість, дух протиріччя, зарозумілість, кар'єризм, марнославство, зарозумілість, зазнайство, фанфаронство а, з іншого – покірність, послух, заздрісність, зловтіха, скромність (Розов, 1993). Він цілеспрямовано доводить, до яких соціальних наслідків можуть привести зазначені мотиваційні тенденції і які характерні риси ними обумовлені – схильність до конфліктів, ворожість і відчуження, а в крайніх випадках – нервові зриви і душевні захворювання, за яких прагнення до переваги переходить в манію величі Розов, 1993).

На думку А.І. Розова (1993), реалізацію прагнення особистості до власної самоцінності (пошук сенсу життєдіяльності, слави, поваги, багатства, тощо). Проте прагнення до значущості власної особистості може бути реалізованим різноманітними шляхами залежно від зовнішніх та внутрішніх умов: соціального устрою, життєвих обставин, схильностей, здібностей.

У дослідженні А.Г. Анікєєва (1999) показано, що перевага лежить в основі влади, оскільки влада – це інобуття відмінностей між людьми, «відображена різноманітність», «перетворена форма» цього розмаїття. Якщо немає онтологічної основи влади-переваги, то немає і самої влади, отже, немає соціальності. За даними дослідника, в архаїчній додержавній потестарності перевага є виключно особистісною якістю, що виділяє окремих індивідів з маси, проте розвиток соціальності трансформує її в функціональну перевагу за розпорядженням основними ресурсами суспільства. Це лежить в основі класової диференціації: «ранжування» людей за макрогрупами спочатку було спричинено особистими перевагами, в процесі соціогенезу стало залежним від їхнього ставлення до основних соціальних ресурсів, передусім, власності, відсуваючи якості особистості на другий план. А.Г. Анікєєв, ґрунтуючись на законах діалектики, припускає, що на подальших більш високих ступенях розвитку людської цивілізації особистісна перевага як онтологічна підстава соціальної влади має «повернутися до самої себе», тобто знову стати реальністю в якості підстави для влади, за тієї умови, що на рівень основних ресурсів суспільства вийдуть мораль, знання,

інтелект, які «відтіснять» власність на другий план по значущості. За цих умов інтелектуально-моральна перевага стане основою влади.

У Е. Фромма проблема прагнення до переваги розкривається в аналізі авторитарності, що проявляється у поважному ставленні людини до авторитету. На думку автора, зміст авторитарної совісті містить приписи (настанови) і заборони авторитета, її сила полягає в емоціях страху та підкоренню авторитетові. Підкорення авторитету передбачає визнання його вищої влади та мудрості, права авторитета управляти, нагороджувати та карати, а непокоря приписам авторитета викликає почуття провини (Фромм, 2002). Але навіть якщо людина згрішила, вона може повернути собі добре ім'я ціною визнання провини і прийняття покарання, як свідчення визнання переваги і влади авторитету над собою. Авторитет вимагає підкорення людини не тільки на основі страху перед його силою, а і на засадах переконаності у його моральній перевазі. Одним з провідних приписів авторитарної особистості є заборона спроби бути подібним до авторитету, оскільки це суперечить його беззаперечній перевазі. Фундаментальна нерівність між тим, хто є авторитетом, та іншими – основний постулат авторитарної совісті (Фромм, 2002, с. 348).

У характеристиці нарцисичної особистості Е. Фромм вказує на її прагнення до переваги, ейфоричні почуття, стани самозвеличення з цього приводу. На думку автора, для нарцисичної особистості властивим є декларація власної тотальної переваги над іншими на тлі неусвідомлюваних почуттів підкорення іншим (Фромм, 2002). На протигагу нарцисичній особистості і, особливо, авторитарній особистості як виявленню соціального авторитета, Е. Фромм описує екзистенціальний (орієнтований на буття) авторитет, який спирається не тільки на здатності виконувати певні соціальні функції, а в рівній мірі і на особистісні якості людини, яка досягла високого ступеня особистої досконалості. Авторитет такої особистості спирається на досягненні компетентності. Така людина випромінює свій авторитет; в неї немає потреби застосовувати загрози, накази або підкуп; просто йдеться мова про високо розвинуту індивідуальність, яка вже самим своїм існуванням демонструє перевагу і показує, якою може бути людина, незалежно від того, що вона говорить або робить. Таким авторитетом в історії відрізнялися найбільші мислителі (вчителі), але нерідко приклади можна зустріти і серед простих людей різного рівня освіти і культури (Фромм, 1998).

Автором також розглянуто явище суспільного нарцисизму, для якого характерним є ідеологія переваги власної групи та неповноцінності інших груп (Фромм, 2002).

Е. Фромм підкреслює, право на роль лідера суб'єкт повинен заслужити і постійно підтверджувати – це значить, що він знову і знову повинен доводити іншим свою перевагу в силі, розумі, спритності або інших якостях, які зробили його лідером (Фромм, 2000). Проте, той факт, що для досягнення успіху недостатньо мати високу кваліфікацію і відповідні технічні засоби, але треба в чомусь «перевершувати інших», щоб виявитися конкурентоспроможним, формує у людини певне ставлення до самого себе. Якби для здійснення життєвих цілей людині було б досить спиратись тільки на знання і вміння, то самоповага була б пропорційною здібностям, тобто споживній вартості. (Фромм, 2016). Е. Фромм так продовжує цю думку: «Оскільки сучасна людина відчуває себе одночасно і товаром, і продавцем, її самоповага залежить від умов, які вона не може контролювати. Якщо вона досягає успіху, то усвідомлює себе гідною особистістю, якщо ж ні, то вважає себе невдахою або навіть нікчемою. <...> Якщо людина відчуває, що її цінність залежить безпосередньо не від людських якостей, а від успіху на конкурентному ринку з постійно мінливою кон'юктурою, її самоповага буде немінуче коливатися і потребуватиме постійного підтвердження з боку інших людей. Тому людина змушена безперервно і невтомно боротися за успіх, і будь-яка перешкода на цьому шляху є серйозною загрозою для її почуття самоповаги, породжуючи, в разі негативного результату, почуття безпорадності, неспроможності і неповноцінності. Якщо ж цінність людини визначається мінливістю ринку, то почуття власної гідності і гордості зневажаються» (Фромм, 2016, с. 45).

А.І. Розов (1993) зазначає таку специфічну особливість прагнення до переваги: людина, як правило, прагне домогтися переваги над «собі подібними», над людьми в своєму звичному середовищі. Вихід за межі нормальної носить патологічний характер і призводить в одних випадках до комічних чи, навіть, трагічних наслідків. Прагнення до переваги служить підґрунтям для розвитку низки негативних мотивів діяльності, що породжують, в свою чергу, відповідні негативні властивості особистості, а саме: кар'єризм (підлість, догоджання, безпринципність), честолюбство (егоїзм, самовпевненість, зарозумілість), владолубство (підступність, несприйнятливність до критики, почуття всюдозволеності, нерозбірливість у засобах,

підозрілість, деспотизм, жорстокість); користолобство (непомірність в споживанні, скупість, жадібність, дрібязковість, недовірливість), самозвеличення (індивідуальне та групове чванство, хвастощі, самообман і самозакоханість, надмірна неадекватна завищена оцінка всього свого і настільки ж несправедливе знецінення всього чужого, схильність до показухи) (Розов, 1993, с. 138).

Прагнення до переваги виявляється пов'язаним з авторитарністю особистості. Так, у теорії соціального домінування Ф. Пратто, Дж. Сіданіуса (1994) авторитарна особистість характеризується прихильністю до анти-егалітарних цінностей, прагнення до переваги та перевершення інших, утвердження нерівності у стосунках в групі. В.Є. Каганом, О.І. Ніколаєвою (Каган, 1993; Николаева, 1997), які розглядали авторитарність як надмірне прагнення особистості до влади та переваги або підкоренню. Т.В. Углова (2008) пов'язує авторитарність особистості із інтолерантністю, під якою розуміє у тому числі і прагнення до переваги.

Проте, прагнення до переваги має не лише негативні наслідки для людини: губристичне прагнення до переваги може проявлятися у високо оцінюваних іншими та суспільно значущих мотивах поведінки – наприклад, пізнавальних – через засвоєння великих знань в порівнянні з іншими, професійних – через бажання опанувати нові професії, вміннями, мовами, розвивати до високого ступеня досконалості своє тіло, розумові здібності, створювати зразки в науці і мистецтві, перевершувати своїх колег в майстерності і продуктивності праці. Будь-яке змагання передбачає можливість когось «перегнати в якій-небудь справі, змаганні» оскільки перевага означає «бути краще, цінніше» (тлумачний словник Даля), «перевершити, володіти вищою гідністю, вищими якостями в порівнянні з ким-небудь» (словник під ред. Ушакова); інша справа, що результати його необов'язково є згубними для тих, кого обігнали і перевершили. Численні факти свідчать про доцільність актуалізації прагнення до переваги як стимулюючого фактору, що пробуджує енергію, активізує особистість і наділяє її наполегливістю і завзятістю в подоланні труднощів (Розов, 1993).

Прагнення до переваги реалізується у змагальній та конкурентній поведінці. За даними Л.Д. Кривеги та О.С. Александрової (2004), поширення конкуренції призводить до зміни мотивів поведінки й діяльності людини, до мобілізації всіх творчих сил особистості, потрібних для самоствердження, самореалізації й саморозвитку,

викликає необхідність подолати жалість до себе і співчуття до суперника. Автори роблять висновок, що змагальність соціальних суб'єктів у всіх сферах суспільного буття є передумовою активного ставлення людини до навколишнього світу і самої себе, дозволяє створити соціальний простір для розгортання та реалізації сутнісних сил особистості, розширити поле її творчої діяльності.

На думку Н.А. Голярдик (2012), позитивна конкуренція передбачає відмову від своїх наявних переваг, не зловживання своїм силовим потенціалом, оскільки керується бажанням діяти з конкурентом на рівних, а негативна конкуренція – доводить опонентові свою перевагу будь якими способами.

У дослідженні Г.М. Александрової (2014) показано, що губристичне прагнення до переваги більшою мірою характеризує людей, які спрямовані на діяльність, а не на себе чи інших. Саме це може визначати високу успішність діяльності суб'єктів з вираженим прагненням до переваги і тому розвинуте прагнення до переваги є значущим фактором у реалізації змагальної та конкурентної діяльності.

У дослідженні К.В. Бік (2013) було показано, що людям, які прагнуть до переваги, метою діяльності яких є бути кращим за інших, перевершити інших, властиві такі авторитарні характеристики, як ворожість та агресивність по відношенню до людей, які порушують конвенціональні цінності та норми. У світогляді особистості із авторитарною спрямованістю, переваги над іншими досягає та заслуговує така людина, яка жорстко прихильна до субординації, знає своє місце, не порушує конвенціальні норми. Інші, які прагнуть до самозвеличення, порушуючи конвенціальні норми, заслуговують засудження та негативних оцінок, що виявляються у роздратуванні.

1.3. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта діяльності.

Губристична мотивація, виступаючи як прагнення особистості до підтримки власної самооцінки та самозначущості, проявляється у процесі самоствердження суб'єкта діяльності, саме тому проблема систематизації наукових поглядів на психологічний зміст, структуру та типологію самоствердження виявляється релевантною предмету нашого дослідження.

Феномен самоствердження людини висвітлений у багатьох філософських джерелах. У І. Канта (1965) ставиться акцент на прагненні до свободи і волі особистості. Як зазначав філософ, особистість знаходиться в «полоні» законів природи і стає невільною у власних думках і позиціях та залежною від поглядів оточуючих. «Розумовоосягнений характер» людини відображає власну сутність її діянь, вчинків, поведінки, досвіду. В такому «характері», зазначав філософ, закладене величезне прагнення суб'єкта до знань, у процесі якого він намагається вирішувати складні питання про межі світу в просторі та часі; можливості існування нероздільних елементів світу, в якому особистість прагне здійснювати такі вчинки, що демонструють її самостійність, безпосередність та вільність думок і поглядів. І. Кант наголошував на тому, що саме така свобода структурує зовнішні мотиви та спрямовує поведінку особистості в позитивну модальність самоствердження.

Наукова спадщина А. Шопенгауера (1910) повністю містить ідеєю свободи волі, яка безпосередньо пов'язана з самосвідомістю особистості, завдяки якій вона пізнає навколишній світ, у ній формуються моральні переконання, совість, благородність, виявляються її прагнення до незалежності. При цьому свобода волі пов'язана з мотивацією особистості, яка визначає процес спілкування, лінії поведінки, стиль життя власного «Я». Автором зазначено, що будь-який особистісний мотив спонукає людину до певного вибору, досягнення успіху в діяльності, розуміння адекватності чи неадекватності дій, вчинків, поведінки, що слугує для неї показником становлення самоствердження. З позиції А. Шопенгауера рушійним стимулом самоствердження людини є потреба в самовизначенні особистості.

На відміну від А. Шопенгауера, Ф. Ніцше вважав, що реальними людьми в їхньому реальному житті рушить прагнення самостверджуватися не шляхом самовизначення, а шляхом подолання інших. Тому шопенгауеровську формулу самоствердження як волю до життя Ф. Ніцше доповнив таким чином: «воля до життя як воля до влади». Ф. Ніцше зазначав, що особистість проявляє волю (бажання та прагнення) до влади, проте не володіє нею повністю, не в змозі створити щось нове, тобто відбувається «коловорот» минулого, а її незмінне «Я» – це фікція. Філософ підкреслював, що особистість також може бути невпевненою в собі, втім прагне демонструвати при цьому власну гідність й досконалість, і навіть більше, – може

насміхатися й глузувати з інших. Крім того, особистість може мати почуття зверхності, що визначає презентування нею власної честі та гідності. Отже, на думку Ф. Ніцше, завдяки прагненням до влади, досконалості, гідності відбувається самоствердження особистості в оточуючому просторі. Воля до влади, за Ф. Ніцше, є самопідвищення, піднесення і посилення. Отже, Ф. Ніцше енергетичні аспекти самоствердження, його головний імпульс і змістовне ціннісне наповнення пов'язував з волею до життя як волею до влади, яка керує людиною в її прагненні до самоствердження, і, отже, визначає його характер. «Скрізь, де знаходив я живе, знаходив я і волю до влади; і навіть у волі службовця знаходив я волю бути паном. Щоб найсильнішому служив слабший – до цього спонукає його насолода, яка хоче бути господарем над більш слабким; лише без цієї радості не може він обійтися» (Ніцше, 1990, с. 82). Ф. Ніцше закликає відкинути як непотрібну і навіть як шкідливу ціннісну систему, яка заважає людському самоствердженню: мораль, релігію та інші сакральні істини, які їх підтримують і приводять в життя.

У нашому попередньому дослідженні (Хомуленко, Фоменко, 2012) було встановлено зв'язок прагнення до переваги з мотивом влади. Взаємообумовленість прагнення до влади та лідерських нахилів, прагнення до переваги представлені у політичних концепціях влади та лідерства. Зокрема, у Б. Рассела мотив влади пов'язується з мотивацією слави, прагненням керувати (цит за Філософія і психологія..., 2017, с. 108-109).

А. Адлер, слідом за Ф. Ніцше, визнає за психологічний стимул людини до самоствердження прагнення до особистої влади. Проте, на його думку, енергетичну основу феномена самоствердження складають почуття неповноцінності і зростаюче на його основі прагнення до переваги. Почуття неповноцінності, вважає А. Адлер, є у кожної людини, «бути людиною – значить мати почуття неповноцінності; тиск природи, життєвих тягот, життя в суспільстві, тлінність людини занадто сильна, щоб хто б то не було зумів позбутися від цього почуття» (Адлер, 1997, с. 215). Загалом почуття неповноцінності «не є психічним розладом і, навпаки, стимулює нормальні прагнення і здоровий розвиток» (Адлер, 1997, с. 62). Патологічним ж це почуття стає тільки тоді, коли в людині перемагає відчуття неадекватності, і це гальмує її корисну активність, робить її депресивною і не здатною до розвитку (Адлер, 1997, с. 275). За А. Адлером, і невротик, і нормальна людина в своїй боротьбі з

почуттям неповноцінності в якості основного засобу використовують феномен самоствердження.

Альтернативний контекст у визначення процесу самоствердження вносить представниця неофройдизму К. Хорні, якою були описані невротичні потреби особистості, що мають безпосереднє значення до процесу самоствердження: це, насамперед, потреба особистості до суспільного визнання, що виявляється у бажанні стати об'єктом захоплення з боку інших; потреба у захопленні собою – створення яскравого образу своєї особистості, позбавленого недоліків, певних обмежень; прагнення до марнославства, спрямоване на реалізацію бажання бути кращим, незважаючи на невдачі та їх наслідки; прагнення до самодостатності та незалежності через уникнення будь-яких взаємин, що передбачають певні зобов'язання; прагнення до бездоганності та неподоланності, метою яких є спроби бути морально незалежною, дотримуватися втілення ідей досконалості й доброчесності (Хорні, 1993).

К. Левін проблему самоствердження людини пов'язує з рівнем домагань особистості. З точки зору К. Левіна, будь-якій людині з її життєвого досвіду відомо, що в конкретній проблемній ситуації у неї може виникнути кілька різних за ступенем складності реалізації цілей, вибір міри складності яких істотно впливає рівень домагань особистості. К. Левін вважає, що нормальна особистість з мірою включення у діяльність має тенденцію вибирати все більш складні цілі, оскільки досягнення занадто легких цілей не викликає у неї почуття успіху. Проте в результаті поступового збільшення складності цілей це почуття виникає і посилюється, досягаючи такого рівня, що відповідає здібностям особистості. Суб'єкт отримує максимум задоволення від успішного виконання завдань. Зв'язавши самоствердження людини з рівнем домагань особистості, К. Левін пояснив ті динамічні сили, які стимулюють розвиток особистості.

К. Левіну вдалося здійснити якісно-теоретичний поділ людей за способами (в плані тактики) самоствердження. Перший тип характеризує «індивіда, який досягає успіху, зазвичай ставить в якості своєї наступної мети більш складну, ніж його останнє досягнення; в довготривалій перспективі він керується своєю ідеальною метою, яка може бути досить високою; його реальна мета щодо наступного кроку залишається реалістично близькою до його справжнього положення» (цит. за Никитин, 2000). Навпаки, «індивід, що не досягає успіху, має тенденцію до однієї з двох реакцій: він ставить собі дуже низьку мету,

часто більш низьку, ніж його минулі досягнення, або ставить за мету такі, що перевищують його можливості. Останній спосіб поведінки більш поширений. Іноді результатом виявляється те, що прийняття високих цілей являє собою просто жест без серйозного прагнення до них, в інших випадках це може означати, що індивід сліпо йде за своєю ідеальною метою, втрачаючи здатність бачити, що можливо а що ні в цій ситуації» (цит. за Никитин, с. 60). Самоствердження нормальної особистості, що забезпечує її успіх, відбувається завдяки помірному, але постійному підвищенню рівня домагань завдяки реальним досягненням особистості. Для неуспішної особистості характерним є ігнорування процесу поступовості: в цьому процесі особистість або штучно завищує свої домагання, одночасно підвищуючи самооцінку, зарозумілість, звеличуючи себе над іншими людьми, або не виправдано їх занижує, оцінюючи себе як незначну та нікчемну. К. Левін, як і А. Адлер, приходять до висновку, що при нормальному самоствердженні, що здійснюється за рахунок конкретних досягнень, прагнення до переваги над іншими як би відтісняється на другий план свідомості. І навпаки, гіпертрофія потреби в самоствердженні (рівні домагань) особливо при нестачі здібностей викликає деформації в мотиваційній сфері особистості, де центральним стає бажання людини домінувати над іншими, підпорядковувати собі інших, панувати (Перевозчикова, 2007).

У гуманістичній психології і персонології самоствердження інтерпретується як саморозкриття особистості. К. Роджерс (1997) вважав, що індивід має вроджену здатність до актуалізації потенцій свого організму. На основі актуалізації цих потенцій відбувається саморозкриття особистості. Саморозкриття – це механізм фіксації образу Я в його новій для особистості формі на основі розвитку та інтерпретації, набуття нової ідентичності, суб'єктивного відчуття тотожності самим з собою і цілісності особистості. Саморозкриття, усвідомлення відмінностей між реальним Я і ідеальним Я є ніщо інше, як усвідомлення здатності людини до діяльності в тій чи іншій області. Саморозкриття здійснюється за рахунок зняття психологічних бар'єрів, прийняття негативної інформації і усвідомлення себе в цілому. За К. Роджерсом, головна мета саморозкриття полягає в розширенні особистого досвіду, і як наслідок – у зростанні і поглибленні усвідомлення себе. В результаті саморозкриття формується впевненість в собі, конструктивне ствердження свого Я в соціумі і в самому собі.

Проблема самоствердження розглядалась у дослідженнях вітчизняних філософів С. Л. Березіна (1973), Ю. В. Гана (1987), А.В. Грибакіна (1985), В.Д. Євстратова (1969), Л. Н. Когана (1984), А.Ф. Крисанова (1983), І.І. Кузьмінкова (1972), Н. Ф. Цибри (1989). Загальним для їх досліджень була розробка діяльнісного аспекту процесу самоствердження, яке загалом розглядалося у взаємозв'язку з процесом опредмечування сутнісних сил людини в суспільно корисній діяльності. На думку І.А. Ільїна (1993), самоствердження завжди предметно. Кожна психічно здорова людина стверджує себе у цілком певній, специфічній сфері людської діяльності.

Самоствердження особистості на думку Г.К. Сайкіної (2005) є соціально обумовленою, культурно-історичною формою вирішення основної проблеми людського буття, гранично вираженою у вигляді відношення «людина – світ». Цю думку розвиває і Н.Є. Харламенкова (2005), визначаючи самоствердження як базовий особистісний феномен, який являє собою прагнення до отримання підтвердження про власну цінність за допомогою встановлення еквівалентних відносин між оцінкою Я і об'єктами, закономірно і системно змінюються в процесі дорослішання.

Самоствердження – соціальне за своєю суттю і його психогенна, психологічна установка та намір: ствердження себе, свого «Я», виведення своєї «самості» для необхідностей інших «самостей», насамперед в силу того, що інших шляхів встановлення власного впливу на життя не існує. По суті, це певний ланцюг самореалізацій позитивного змісту на рівні «інакше не можу», рівні, що вселяє в свідомість особистості рівновагу власного існування, тобто – самоповагу. Самоствердження – це фундамент цілісної свідомості, що намагається виховати у собі вдумливу особистість, здатну відчувати чужий біль, бути насамперед доброзичливою, і цілеспрямованою у набутті досвіду, знань, моральних якостей, що забезпечують людяність і рівновагу у суспільних відносинах. Квінтесенція самоствердження міститься не тільки у досягненні мети, скільки у процесі самої діяльності, що реалізується через обрану мету. У цьому сенсі виникає питання: прагне індивід досягти мети і на цьому зупинитися (почивати на лаврах) чи, розуміючи нескінченність суспільного процесу, буде намагатись творчо служити собі, людям, громаді, державі до кінця? Безумовно, доки існує життя, процес його здійснення незупинний. Суспільство загалом і кожна окрема особистість зорієнтовані на прогресивний рух і позитивні досягнення. Виникають нові завдання,

формуються необхідні для цього цілі у силу об'єктивної реальності життя і суб'єктивної потреби кожної особистості залишити себе у суспільній свідомості, тобто самоствердитись. (Цибра, 2013, с. 138-140).

О.Я. Жизномірська (2010) визначає самоствердження як потреби, прагнення особистості до свободи волі, влади й досконалості, честі, гідності, а також власних інтелектуальних можливостей і водночас дотримання нею морально-ціннісних норм. На думку автора, самоствердження реалізується у прагненні особистості до спілкування, впевненості, свободи, досягнення нею успіху та дотримання моральних норм, а також вибір певної соціальної ролі, що узгоджується з її поведінкою.

На думку Г.В. Сурдіна (2012), самоствердження виступає як самостійна людська потреба, що має природну і соціальну основу і є джерелом соціальної активності, посідаючи одне з ключових місць об'єктивної і суб'єктивної детермінації діяльності. Потреба в самоствердженні має специфічний структурний профіль, утворений такими взаємодіючими компонентами, як предмет, об'єкт і суб'єкт, самостверджуюча діяльність її засоби, середовище та сфера прояву. Відмінність потреби в самоствердженні від інших людських потреб визначається автором шляхом виділення корисного пристосувального результату, якого досягає суб'єкт в результаті задоволення цієї потреби. Таким буде комплекс, що включає встановлення домінантного положення, набуття соціального статусу і досягнення суб'єктної досконалості. Процес задоволення потреби в самоствердженні включає в себе такі складові: домінантне самоствердження, статусне самоствердження і самовдосконалення. Отже, погляди Г.В. Сурдіна цілком відповідають сутнісній природі губристичної мотивації, визначеної Ю. Козелецьким, зміст якої полягає у досягненні переваги над іншими і досконалості у діяльності.

У вітчизняній психології самоствердження розглядається як поєднання уявлень особистості про власне Я (самоідентичність) та спрямованості на його здійснення, тобто: а) потреби у самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим; б) потреби у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визнанні, у досягненні результатів діяльності; в) потреби у самовияву (Кузьменков, 1972; Ситнікова, 2008). Самоствердження, поряд із такими формами виявлення самосвідомості особистості як самосприйняття, самоповага, самоконтроль виступає основним показником регуляції діяльності та

особистісної активності (Є.П. Нікітін та Н.Є. Харламенкова), як прагнення особистості зайняти певну соціальну роль, місце, позицію, здобути авторитет та повагу серед друзів, яке актуалізується такими амбівалентними проявами, як залежність – емансипація, еґоцентризм – децентризм, відповідальність – безвідповідальність у взаємодіях (Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, Д.І. Фельдштейн, Л.М. Фрідман, І.Ф. Харламов); як потребу підростаючої особистості, що реалізується в її лідерстві, наслідуванні, спілкуванні та визнанні серед оточуючих (І.С. Кон, В. Кондрашенко, Л. Петровська, С.Л. Рубінштейн, А.О. Реан, А.Г. Хрипкова); як самовизначення, самовиявлення, саморозвиток, самоздійснення (О.Г. Асмолов, В.Ф. Сафін). А.П. Краковський, А.Є. Лічко, С.І. Подмазін і О.І. Сибіль процес становлення самоствердження особистості обґрунтовували у взаємозв'язку з розвитком акцентуацій характеру особистості (Краковський, 1970; Лічко, 1983; Подмазін, Сибіль, 1970); як прагнення до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточуючими (Жизномірська, 2010); як процес, що здійснюється через діяльність у формі вчинку; причому останній розглядається автором як поняття, яке «суб'єктивних» категорій, як «свобода», «творчість», «саморозвиток», «самовдосконалення», «самоствердження» (Роменець, 1989); як престижно-статусна потреба, яка виражається в реалізації первісних потенцій конкретної особистості, утвердження власного «Я» завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері, стимулює до самовдосконалення, самовиховання, обумовлює відповідні прояви у певних поведінкових ситуаціях, діяльності (Бех, 1998).

На сучасному рівні розвитку психологічної науки проблема самоствердження особистості визначається як значуща, що пов'язана з інтенсивним вивченням процесів, які відображають різні аспекти життєіснування: самоздійснення, самовираження, самоактуалізацію тощо. Автор зазначає, що у класичній психології поняття «самоствердження» трактується як прагнення до престижу, влади, суспільного визнання, намагання особистості стати бездоганною, вміти долати будь-які труднощі (Жизномірська, 2010).

Н.Є. Харламенкова (2007) визначає самоствердження як уявлення особистості про те, що вона чогось варта, має певну цінність – її власне Я, її ідентичність. Л.П. Осьмак визначає самоствердження як це закономірний атрибут соціалізації, що виявляється в реалізації своєї

«самості» в системі соціальних зв'язків. Автором виокремлено механізми самоствердження: центрацію, рольове самовизначення, ідентифікацію, автономність тощо. Завдяки механізмам центрації, рольовому самовизначенню, ідентифікації, суб'єкт, насамперед, визначається з власною думкою, позицією, випробовує свої здібності й можливості, а також «приміряє» до себе найрізноманітні ролі (Осьмак, 1990).

На думку В.В. Івашковського (2010), через самоствердження суб'єкт усвідомлює: власну унікальність і неповторність, призначення; власне «Я» у житті; власну відповідальність за життєтворчість, саморозвиток, межі і можливості своїх духовних і фізичних сил, творчий потенціал; провідні цінності суспільства і своє ставлення до них; власне місце в суспільстві, взаємозв'язок із ним і відповідальність перед ним.

У психології існує декілька класифікацій типів самоствердження. Зокрема, О.Я. Жизномірська виділяє особистісне самоствердження, під яким розуміє прагнення особистості презентувати власні думки, ідеї, погляди для свого задоволення, отримання власного авторитету й здобуття бажаних результатів не очікуючи при цьому визнання іншими, і соціальне самоствердження, як прагнення особистості переконливо відстоювати власні ідеї, впевнено почуватися у власних здібностях і можливостях, займати значуще місце в колі своїх однолітків та друзів й водночас бажання отримати розуміння, повагу та визнання з боку оточуючих (Жизномірська, 2010).

Є.П. Нікітін та Н.Є. Харламенкова (2000) наводять досить деталізовану класифікацію типів самоствердження особистості, зокрема за критерієм цілеспрямованості самоствердження ними було визначено самоцільне (має на меті саме себе), цілеспрямоване самоствердження, що, в свою чергу, представлене двома видами: консервативним (на меті – «зберегти вже досягнуте») та прогресивним (спроба «підійнятися догори») самоствердженням, а також нецілеспрямоване самоствердження, яке не ставить на меті результат самоствердження, проте як наслідок самоствердження все ж таки здійснюється. За критерієм засобів самоствердження поділяється авторами на зовнішнє (досягається за рахунок володіння надбаними предметами) та внутрішнє (досягається за рахунок створення предметів і явищ) самоствердження (Никитин и Харламенкова, 2000).

Першим типом самоствердження за критерієм результату є доособистісні види самоствердження, через які особистість стверджує

себе в якості частини цілого, зокрема, в інклюзивному самоствердженні особистість стверджує себе, не виділяючись з маси, в змагальному самоствердженні особистість прагне довести всім, що вона краще у чомусь. Зазначені форми самоствердження відповідають визначеному у дослідженні Г.В. Сурдіна статусному самоствердженню, що є вираженням групової біологічної природи індивідів; це процес набуття суб'єктом соціального статусу, через який виникає об'єктивований механізм включення суб'єкта у систему суспільних відносин (Сурдин, 2011).

Другим типом самоствердження за критерієм результату самоствердження є особистісне самовизначення, яке передбачає унікальні особистісні трансформації суб'єкта (Никитин и Харламенкова, 2000).

За критерієм механізмів самоствердження Є.П. Нікітін та Н.Є. Харламенкова (2000) виділяють самоствердження шляхом заперечення інших, яке передбачає заперечення значущості інших, що в окремих випадках проявляється в агресії, а також самоствердження шляхом самовизначення, що передбачає заперечення себе вчорашнього та ствердження себе теперішнього і є конструктивною формою самоствердження. Продовжуючи характеристику конструктивного самоствердження слід зупинитись на висновках, зроблених у дослідженні І.А. Ільїна, яким було наведено низку ознак конструктивних стратегій самоствердження: «в онові поваги до себе має лежати правильне сприйняття себе, а не ілюзія і не хвороблива зарозумілість, істинна духовна гідність, а не зовнішні ознаки переваги, особистісний акт самоствердження, а не чужі помилкові або хибні наміри» (Ільїн, 1993).

На думку А. Адлера (1997) людське самоствердження здійснюється, щонайменше, в двох якісно різних видах. Самоствердження першого виду характерно для невротиків, коли у процесі самоствердження відбувається концентрація на своєму Я, на проблемах самоствердження, актуальними є прагнення до сили, самозвеличення, до реалізації суто егоїстичних цілей, що стає реальним лише в досягненні переваги над іншими Я, придушенні їх. Результат такого самоствердження є фіктивним (ілюзорним) і значущим тільки для даного суб'єкта. Зазначена стратегія самоствердження зводиться до того, що прагнення до влади, престижу та самоствердження перед іншими, має вигляд компенсації комплексу

меншовартості, який не стимулює людину до особистісного зростання, а, навпаки, перетворюється на різні форми захисної поведінки.

Другий вид самоствердження за А. Адлером характерний для нормальної людини. У нормального суб'єкта немає ні тіні комплексу переваги. Така людина, прагнучи до переваги, стримує свій запал суспільними інтересами, її дії приносять користь (і їй, і іншим людям), і її активність є конструктивною, що обумовлює здатність до подолання зовнішніх труднощів, вирішення реальних завдань діяльності, сприяє вдосконаленню. Отже, проблема зіставлення між собою двох губристичних прагнень – до переваги і до досконалості – вперше була поставлена А. Адлером. Як зазначає О.Я. Жизнемірська (2010), визначене у теорії А. Адлера, самоствердження конструктивного перевершення ґрунтується на засадах домінування, переваги над собою; прагнення до особистісного зростання шляхом переінакшення себе, досягнення нових вершин і цінностей.

Слідом за А. Адлером Ю. Козелецьким (1991) було визначено дві протилежні мотиваційні тенденції, що забезпечують самоствердження особистості – прагнення до переваги та досконалості.

Як зауважує І. Євченко (2012), самоствердження може мати позитивне (конструктивне) та негативне (деструктивне) спрямування, причому перше обумовлене потребою у самоцінності шляхом самовизначення за рахунок подолання зовнішніх труднощів, вирішення реальних соціально-значущих життєвих завдань, тобто свого вдосконалення і самовдосконалення, а друге – обумовлене слабкою здатністю до адаптації; дисонансом між «Я-концепцією» та соціальним досвідом особистості; прагненням до переваги за рахунок інших, у тому числі шляхом сили та самозаперечення.

Л.С. Перевозчикова (2007) також ставить питання про існування двох типів самоствердження особистості – деструктивний та конструктивний. Деструктивна форма самоствердження в якості базового механізму має заперечення іншого Я або прагнення до домінування, встановлення панування над іншим Я. Для деструктивної форми самоствердження характерні або залежність від думки групи, стриманість, обережність, висока чутливість (залежна особистість), або підвищена домінантність, владність, агресивність, жорсткість, що межує з жорстокістю, самовпевненість, незгоду із загальноприйнятими нормами моралі (домінуюча особистість). Зв'язок агресивності із

самоствердженням також було показано у дослідженні Х. Шульц-Хенке (Цандер, Цандер, 1998).

На думку Л.С. Перевозчикової (2007), у конструктивній формі процес самоствердження відбувається як процес сходження по сходах, він пов'язаний зі зміною ідентичності особистості в результаті придбання нових якостей, ролей, досягнень. Напрямок цієї зміни визначається самою особистістю, а не тими обставинами, в які вона потрапляє. Конструктивне самоствердження – це боротьба з собою, самовизначення і одночасно досягнення нової ідентичності, і здійснюється без заперечення інших Я або експлуатації слабкою особистості. Зміна ідентичності особистості відбувається в процесі вирішення низки значних для особистості проблем, і результати оволодіння ними забезпечують особистості впевненість в собі, відчуття цінності свого Я і одночасно її прийняття іншими людьми, тобто ствердження себе в суспільстві. Цей спосіб утвердження носить конструктивний характер ще й тому, що він забезпечує людині можливість досягнення довгострокових позитивних результатів. Автор також зазначає, що конструктивність самоствердження людини не є для неї самоціллю, а лише інструментом, засобом, який дозволяє людині доволно переміщатися з одного п'єдесталу на інший. Набуття, втрата і нове набуття ідентичності – одна з головних людських цілей процесу конструктивного самоствердження. Конструктивна форма самоствердження формує самодостатню особистість. Самодостатній особистості притаманне сильне почуття особистої причетності, відчуття, що локус сил, що впливають на оточення, знаходиться в ній самій, адекватні реакції на навколишнє середовище і все що відбувається. Уміння адекватного реагування на об'єкти і події навколишнього світу сприяє конструктивному, ясному, що не зарядженого негативними емоціями спілкування з іншими людьми. У такої особистості добре помітні самобутність, сила Я. Самодостатня особистість не відокремлює себе від інших людей, а навпаки, наближається до них, і це дозволяє їй з оптимізмом дивитися в майбутнє (Перевозчикова, 2007).

Р.А. Зобов та В.М. Келасьєв розглядали самоствердження як процес, тісно пов'язаний із процесом самореалізації і запропонували таку типологію його форм: статусне самоствердження (через досягнення соціального статусу), що може приймати протилежні форми – конструктивну (досягнення соціального статусу через реалізацію мотивів особистісного зростання та самовдосконалення,

коли статус стає закономірним наслідком досягнень людини) або деструктивну (відмова від своїх істинних здібностей, втрата індивідуальності в гонитві за зовнішніми атрибутами соціального статусу); пошукову – прагнення самоствердитися через безперервний пошук, зміну різних видів діяльності, інтересів, захоплень, друзів та ін., що призводить до недостатньої концентрації та зосередженості, «розкиданості», відсутності справжньої опори та мети в житті, незадоволеності та розчарування; самоствердження як самоціль – прагнення ствердити себе будь-якими засобами, часто деструктивними (намагання привернути до себе увагу девіантними та навіть делінквентними формами поведінки); престижне самоствердження – намагання підвищити свою значущість через надбання престижних матеріальних атрибутів (є помилковим самоздійсненням, що відволікає від істинної самореалізації); самоствердження на базі накопичування матеріальних цінностей, що перетворюється на самоціль; самоствердження через розширення меж та можливостей власної свідомості, вдосконалення духовності – розширення психологічних можливостей людини, вихід на якісно новий рівень культури, оволодіння методами самопізнання та саморозвитку, невпинне особистісне зростання; самоствердження через творчість – інтегративна форма самоствердження, яка поєднує деякі інші (розширення меж власної свідомості, залучення до нових видів інформації) та забезпечує максимально повну самореалізацію (Зобов, 2008, с. 117–120).

За психологічним змістом та формами реалізації самоствердження виявляється близьким до феноменів саморозвитку, самореалізації та самоздійснення. Н.Р. Бітянова розглядає особистісне зростання через «явище саморозвитку як безперервного процесу, у рамках якого людина набуває здатності керувати поточними подіями, формувати гарні та відкриті стосунки з іншими людьми, мужньо та послідовно захищати свої погляди, сприймати життя у всій його красі» (Бітянова, 1995, с. 7). С.Б. Кузікова визначає особистісний саморозвиток як «свідому, цілеспрямовану і самокеровану активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення» (Кузікова, 2013, с. 86). С.А. Мінюрова (2016) розглядає саморозвиток як активність людини з перетворення себе, як становлення суб'єкта життєдіяльності; як породження різних варіантів прояву себе у світі, що змінюється. А.О. Деркач (2006) розуміє саморозвиток як:

тенденцію до саморозкриття і саморозгортання творчого потенціалу людини; свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих устремлінь і зовнішніх впливів; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального і діяльнісно-практичного самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення.

На думку В.О. Лабунської (2006), досягнення успіху – це процес самореалізації особистості та її самоствердження в соціумі. Самореалізація визначається як безперервний розвиток творчого потенціалу суб'єкта, максимальна реалізація всіх його можливостей, розвиток адекватної та гнучкої професійної «Я-концепції», механізм сходження до суб'єктності професіонала (Волянюк, 2006); є «тим інтегруючим фактором, з яким пов'язане вирішення проблеми життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватних для самоздійснення і форсування життєвої стратегії» (Клочко, Галажинский, 1999); «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співпраці, співдіяльності з іншими людьми, соціумом та світом в цілому (Коростилова, 2005); сукупність інструментально-стильових і мотиваційно-сміслових характеристик, які забезпечують сталість прагнень і готовність до самовираження особистості у різних сферах життєдіяльності в процесі онтогенезу (Кудинов, 2007). Д.О. Леонтьєв самореалізацію розглядає як процес реалізації сутнісних сил людини, під якими розуміє «універсально-діяльнісні здатності, що змістовно визначені та сповнені конкретно-історичним змістом» (Леонтьєв, 1997, с. 161).

Повнота самореалізації, за твердженням Л. Сохань, свідчить про «рівень розвитку самосвідомості, уявлень про власне «Я»; рівень орієнтованості в соціальній та життєвих ситуаціях; наявність реальних і потенційних можливостей особистості для самоздійснення; достатню організаційно-вольову зрілість в управлінні обставинами й подоланні життєвих труднощів» (Психологія і педагогіка життєтворчості, 1996, с. 85).

Близьким до поняття самореалізації є самоздійснення, хоча на думку С.Д. Максименка (2006), самореалізація є лише моментом самоздійснення, а А.М. Большакова (2011) під терміном «самоздійснення» узагальнює різні категорії, які описують рух самості на життєвому шляху. В.Є. Клочко (2005) під життєвим самоздійсненням розуміє тенденцію переведення власних можливостей у дійсність у різних життєвих сферах і одночасно

процесом, що заснований на перетворенні людського потенціалу в потенції, тобто, в сили, що виводять людину за межі її наявного буття в тих точках, секторах, сегментах життєвого світу, в яких середовище, що оточує людину, відповідає її можливостям і сигналізує про це появою нових (ціннісно-сміслових) вимірів.

На думку О.М. Кокуна (2013) основними ознаками особистісного самоздійснення є такі, що, на нашу думку, пов'язані з губристичною мотивацією суб'єкта діяльності, а саме:

- наявність у людини власного проекту (стратегії) життя та твердого наміру його реалізації, а також досягнення людиною поставлених життєвих цілей та розкриття її особистісного потенціалу, що нами вбачається як мотиваційний зміст прагнення до самоствердження через досягнення високих результатів діяльності;

- наявність вираженої потреби у самовдосконаленні, безупинність у постановці нових цілей відповідно до адекватно визначеного поля докладання власних зусиль та зростаючих можливостей людини, наявність специфічно-суперечливого стану, в якому, з одного боку поєднана задоволеність від наявних життєво-особистісних досягнень, а з іншого – дефіцитарність у їх оцінці (бачення недосконалості вже досягнутого, що зумовлює бажання зробити краще, креативніше тощо), що, на нашу думку, відповідає губристичному прагненню до досконалості;

- визнання особистісних досягнень людини соціальним оточенням, що є сутністю губристичного прагнення до самоствердження через досягнення переваги над іншими;

Крім того, на думку О.М. Кокуна (2013), самоздійснення може відбуватися у двох загальних формах (способах), які, на нашу думку, відповідають двом формам губристичної мотивації - зовнішній (досягнення соціально значущих ефектів в різних сферах життєдіяльності: професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності тощо) як реалізація прагнення до переваги, та внутрішній (самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, естетичному, моральному, духовному та професійному аспектах) як реалізація прагнення до досконалості.

1.4. Губристична мотивація як фактор становлення Я-концепції суб'єкта діяльності.

Виходячи з того, що сутністю губристичної мотивації є прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості та самооцінки і, крім того, виходячи з визначення самоствердження, запропонованого Н.Є. Харламенкової (2007), як уявлення особистості про те, що вона чогось варта, має певну цінність – її власне Я, її ідентичність, евристично плідним виявляється розгляд губристичної детермінації Я-концепції суб'єкта діяльності.

Традиційно дослідження Я-концепції особистості у вітчизняній психології ґрунтуються на аналізі феномену самосвідомості. Л.С. Виготським (1984) самосвідомість було розглянуто як етап у розвитку свідомості людини, більш високий психічний синтез, що проявляється в утворенні зв'язків між різними функціями, в основі яких лежить рефлексія, відбиття власних процесів у свідомості. О.М. Леонтьєвим визначено, що самосвідомість неможна зводити до знань про себе, оскільки вона є «феноменологічним перетворенням форм дійсних відносин особистості, у своїй безпосередності виступаючи як їхня причина і суб'єкт» (Леонтьєв, 1983, с. 227).

О. Спіркін (1972) визначає самосвідомість як усвідомлення людиною своїх дій, думок, почуттів, морального вигляду, інтересів, свого положення в системі суспільних відносин, тобто усвідомлення себе як особистості, яка виділена з навколишнього природного і суспільного середовища і знаходиться з ним у визначеній, історично сформованій системі відносин. П.Р. Чамата визначає самосвідомість як усвідомлення людиною себе самої у ставленнях до зовнішнього світу та інших людей (1960), Ю.М. Швалб визначає самосвідомість як рефлексивне утворення самої свідомості особистості (2003), В.П. Зінченко розглядає самосвідомість як усвідомлення власного «Я» як внутрішньої сутності людини (1991), а Е.В. Зв'яздкіна визначає, що самосвідомість – це усвідомлення та оцінка людиною своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, моральних принципів, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, цілісна оцінка людини самої себе і свого місця у житті (1986). К. Платоновим (1986) подано визначення самосвідомості як вищого рівня свідомості, що виступає усвідомленням людиною свого «Я» і своїх вчинків і активним регулюванням їх у суспільстві.

І.С. Коном (1981) визначено самосвідомість як сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як

суб'єкта діяльності. Цієї ж думки дотримуються й інші психологи: В.С. Мерлін визначає самосвідомість як властивість людини усвідомлювати себе суб'єктом діяльності з певною низкою морально-особистісних характеристик (1996) та Л.В. Бороздіна – як відбиття у свідомості персони суб'єкта (1999).

І.І. Чеснокова визначає самосвідомість як складний психічний процес, сутність якого полягає в сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми та зедананні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім і поняття власного «Я» як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів (Чеснокова, 1977).

Структура самосвідомості особистості досліджувалась В.С. Мерліним, М.Й. Боришевським, С.Л. Рубінштейном. Так, В.С. Мерлін (1996) визначає чотирьохкомпонентну структуру самосвідомості, до якої відносить свідомість тотожності (відмінність себе від іншого світу); свідомість «Я» як активного початку, суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних властивостей; соціально-моральну самооцінку, яка формується у спілкуванні та діяльності. М.Й. Боришевським (1980) запропоновано структуру самосвідомості, в якій є три основні форми прояву: пізнавальна, емоційна і вольова. До когнітивної форми вчений відносить самопізнання, самоаналіз, уявлення про себе, самооцінку. Емоційна складова самосвідомості представлена самопочуттям, скромністю, гордістю, почуттям власної гідності, тобто формами емоційного ставлення людини до самої себе, тими компонентами, які людина переживає в результаті порівняння себе з навколишніми чи з тим ідеалом, до якого вона прагне. Вольова форма містить прояви стриманості, самовладання, самодисципліни, самоконтролю, тобто всі ті прояви психічної активності особистості, в яких виступає свідоме регулювання власних дій, вчинків, свого ставлення до навколишніх людей і до себе самої.

Я-концепція – це сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язана з їх оцінкою. Описову складову Я-концепції називають образом-Я або картиною Я. Складову, пов'язану з ставленням до себе, або з окремими своїми якостями називають самооцінкою, або прийняттям себе (Никитин, Харламенкова, 2000). За Дж. Стенінсом, Я-концепція – це існуюча у свідомості індивіда система уявлень, образів і оцінок, що стосуються його самого. Вона включає оцінні компоненти, які виникають як реакції індивіда на самого себе, а також уявлення про те, як він виглядає в очах інших людей: на основі

останніх формується й погляд на те, яким суб'єкт прагнув би бути і як він повинен поводитися. На думку, К. Роджерса, «Я-концепція» – це складно структурована картина, що існує у свідомості індивіда, включає власне «Я» і взаємини, в які воно може вступати, а також позитивні й негативні цінності, пов'язані зі сприйнятими якостями й відносинами «Я» у минулому, сьогоденні й майбутньому (цит. за Меднікова, 2015).

Р. Бернс визначає Я-концепцію як динамічну сукупність уявлень індивіда про себе, до якої входять переконання, оцінки своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, тенденції поведінки, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на нього, «це динамічна сукупність властивих кожній особистості установок, спрямованих на саму особистість» (Бернс, 1986, с. 37).

У К. Роджерса центральне місце займає поняття «Я-концепція», під яким розуміється організований, послідовний концептуальний гештальт, складений зі сприймань властивостей «Я», сприймань взаємовідносин «Я» з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також цінностей, пов'язаних із цими сприйняттями (Роджерс, 1994, 1999).

А.А. Налчаджян (1988) у якості основних способів прояву самосвідомості розглядає самоспостереження, самоаналіз та установки, сформовані на своє «Я» у цілому й на його окремі аспекти. «Я-концепцію» він вважає наслідком самосвідомості, результатом соціалізації й соціально-психічної адаптації особистості до типових ситуацій її життєдіяльності. Особливості «Я-концепції» є показником того, як адаптована особистість до соціальних умов. Також ним визнається, що у структурі самосвідомості можуть як адаптивні, так і не адаптивні «Я-концепції». Структура особистості, запропонована А.А. Налчаджян (1980) складається з декількох сфер, центральною з яких є сфера «Я», що розуміється як центр особистості і її самосвідомості. «Я» має самосвідомість чи Я-концепцію, яка, виступаючи загальною структурою самосвідомості, складається із взаємозалежних підструктур і становить другу сферу структури особистості – «тілесне Я», «актуальне Я», «динамічне Я», «фантастичне Я», «ідеальне Я» та ін.

Р. Бернс визначив структуру Я-концепції, в якій описова складова визначається як «образ Я», а друга складова – самооцінка та прийняття себе, пов'язане зі ставленням до себе та власних окремих якостей. Подібна структура Я-концепції представлена у дослідженні

А.Р. Петруліте (1984), в якій когнітивний компонент включає процес самопізнання та його результат – «Я-образ». І.І. Чеснокова (1977) виділяє три компоненти самосвідомості: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення і саморегуляцію поведінки суб'єкта, О.Т. Соколова (1989) визначає когнітивний, афективний та поведінковий компоненти, а П.Р. Чамата (1960) – пізнавальну, емоційну та волюву складові, Б.О. Сосновським (1993) шість компонентів – самопізнання і рефлексію; ставлення до себе, самооцінку та рівень домагань; самоврядування, самоконтроль і саморегуляцію; усвідомлення свого життєвого шляху в часі й обставинах.

Образ Я – системна якість, що включає різноманітні уявлення особистості про себе (Никитин, Харламенкова, 2000). М. Розенбергом (Rosenberg, 1965) виділено складові образу Я: образ тіла («тілесне Я») являє собою суб'єктивне сприймання власного тіла чи зовнішності і здатності до функціонування; фактори, пов'язані з тим, інші реагують на індивіда; ідеальний образ тіла, що полягає в установах стосовно нього і пов'язаний з відчуттями, сприйманнями, порівняннями й ідентифікаціями власного тіла з тілами інших людей. «Теперішнє (актуальне Я)» характеризується тим, якою особистості здається собі в дійсності в даний момент, тобто виступає як система уявлень про себе. «Динамічне Я» виступає як той рівень особистості, якого індивід прагне досягти і складається з домагань особистості, її ідентифікації з ідеальними для себе людьми і з ідеалами, з референтними групами і, особливо з їх лідерами, а також уявлення бажаних статусів і ролей. До «фантастичного Я» входять уявлення про те, якою хотіла б стати особистість поза реальних умов її життєдіяльності і розвитку. «Ідеальне Я» як підструктура особистості містить у собі уявлення людини про той тип особистості, яким вона хотіла б стати виходячи з засвоєних моральних норм, ідентифікацій і образів.

Провідними компонентами в структурі самосвідомості виступають самооцінка та рівень домагань особистості. Самооцінка як результат інтегруючої роботи самосвідомості і пов'язана функцією оцінки у структурі самосвідомості, яка вбирає у собі емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе (Меднікова, 2001). Самооцінка є відображенням особистості самої себе як особливого об'єкта пізнання, виступає прийняттям тієї цінності, особистісних смислів, міри орієнтації особистості на суспільно вироблені вимоги до поведінки та діяльності і формується в процесі діяльності і міжособистісної взаємодії. Природа самооцінки є соціальною, оскільки її формування й

розвиток обумовлені пізнанням особистості зовнішнього світу та активною взаємодією з ним.

В. Столін (1983) виходить з думки про те, що самооцінка не є ні наслідком знання про себе, ні реакцією на певні аспекти «Я», а формується внаслідок причин, які лежать поза суб'єктом у його провідної діяльності.

Пов'язаний із самооцінкою рівень домагань визначається як складність задач, на вирішення яких претендує особистість. Самооцінка і рівень домагань обумовлені соціальними очікуваннями особистості, що, на думку А.В. Петровського і М.Г. Ярошевського (1998), є припущенням людини про оцінку її особистості іншими людьми. Особливо значущою є роль соціально-психологічних очікувань особистості у процесі виникнення і розвитку її стосунків з оточенням, у засвоєнні групових, колективних норм поведінки, ціннісних орієнтацій.

Результатом розвитку і становлення самосвідомості є «Я-образ» особистості, що формується внаслідок самопізнання і виражається в узагальненому понятті людини про себе. «Я-образ» є тим рівнем самосвідомості, при якому особистість найбільш зріло усвідомлює свою сутність. «Я-образ» можна розглядати як результат усвідомлення особистості власних самооцінок, рівня домагань і соціально-психологічних очікувань у процесі життєдіяльності. На думку О.Г. Спіркіна (1972) самопізнання виступає складним багаторівневим процесом, розгорнутим у часі і поділяється на два рівні: на першому рівні відбувається співвіднесення особистості самої себе з іншими людьми, що переважно спирається на зовнішні моменти, включаючи в порівняльний контекст з іншими, на другому рівні специфічним є те, що співвіднесення знань про себе відбувається не в рамках «Я та інша людина», а в рамках «Я та Я», коли особистість оперує вже готовими знаннями про себе, сформованими й отриманими в різний час і в різних ситуаціях.

Самосвідомість, на думку зарубіжних авторів, є утворенням, яке складається з трьох компонентів – когнітивного, афективного і поведінкового, які мають відносно незалежну структуру та особливості розвитку, однак у своєму реальному функціонуванні виявляють певний взаємозв'язок «Я-концепції» як сукупності уявлень індивіда про себе, образу Я як її описової складової, самооцінки та самоставлення.

Досліджуючи структуру самосвідомості, М. Розенберг (1965) виділяє наступні її параметри: міра когнітивної складності і диференційованості образу Я, міра виразності образу Я, його суб'єктивної значимості для особистості, міра внутрішньої цілісності, послідовності образу Я, як наслідок розбіжності реального і ідеального образу Я, суперечливості або несумісності окремих його якостей, та міра стійкості, стабільності образу Я в часі. Інтегральним виміром самосвідомості, на думку автора, є міра самоприйняття, позитивне або негативне ставлення до себе.

На думку Б.Г. Ананьєва (1980), самооцінка є найбільш складним продуктом розвитку свідомої діяльності дитини, основу для її формування створює усвідомлення власних дій через оцінку оточуючих. Б.Г. Ананьєв вказує, що така форма ставлення до себе ще не є самооцінкою, оскільки самооцінка передбачає свідоме розуміння і оцінку власних вчинків, якостей, можливостей. Г.С. Костюк (1989) зазначає, що розвиток самооцінки можливий тільки через виконання певної діяльності, усвідомлення своїх досягнень в цій діяльності, порівняння власних досягнень з досягненнями інших людей.

У дослідженні Г.І. Меднікової (2002) показано, що самооцінка є соціальним за своєю природою феноменом, який функціонує як компонент самосвідомості і найважливіше утворення особистості; являє собою форму відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих людиною цінностей, її особистісних змістів, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Автор зазначає, що на відміну від зарубіжних концепцій зарубіжних психологів, в яких акцентується або роль внутрішніх чинників розвитку самооцінки, або роль міжособових стосунків, які однак бачаться як щось зовнішнє по відношенню до особистості, у вітчизняній психології визнана теза, згідно з якою умови розвитку самооцінки представлені двома основними чинниками – спілкуванням з оточуючими й власною діяльністю суб'єкта, кожний з виступає фактором у її формуванні. Г.І. Меднікова зазначає, що самооцінка функціонує у двох взаємопов'язаних формах: загальній і частковій. Загальна самооцінка відображає узагальнені знання суб'єкта про себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, а часткова самооцінка – оцінку конкретних проявів і якостей особистості, результати конкретних дій. Функціонування самооцінки загалом засновується на взаємодії, взаємовпливі загальної й часткової самооцінки, результатом яких є постійна зміна й корекція обох форм

самооцінок. Самооцінка виконує регулятивні функції, виступаючи необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, стосунків і діяльності.

Нарцисизм виступає як атрибут самосвідомості особистості, яка прагне до самоствердження. У межах психічної норми нарцисизм проявляється у специфічній конфігурації нарцисичних рис, обумовлює амбівалентність самооцінки у континуумі «Я-нікчемне – Я-грандіозне», поляризацію самосвідомості у межах «Співвіднесеність з іншими» та «Пошук себе». Така поляризація відповідає губристичним прагненням суб'єкта діяльності о переваги і досконалості, саме тому розгляд нарцисичного Я у структурі самосвідомості особистості, що самостверджується є доцільним у характеристиці губристичної мотивації.

Найближчим підходом до визначення місця нарцисизму у структурі самосвідомості особистості є тілесно-орієнтований, зосереджений на визначення сутності тілесного «Я». На думку О.Т. Соколової (1989), усвідомлювання людиною своєї тілесної сутності (яка передбачає усвідомлювання схеми тіла, зовнішності і статевої приналежності) являє собою передбачає такий самий процес пізнання, як і відображення об'єктів зовнішнього світу та інших людей. Процес усвідомлення фізичного «Я» є опосередкованим потребами, відносинами суб'єкта як особистості, у силу чого самосвідомість є складною динамічною єдністю знання і відносин, інтелектуального й афективного. Слід за представниками вітчизняних психологічних шкіл – Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, В.М. Мясищевим, Б.В. Зейгарник, О.О. Бодальовим – ми намагаємось продовжити вивчення структури самосвідомості особистості у єдності її двох компонентів – образу фізичного Я як когнітивного утворення й емоційно-ціннісного ставлення (самооцінки) як афективного утворення.

Нарцисичність пов'язана з підтримкою самоповаги шляхом підтвердження від інших, що характеризуються диспропорційною ступенем заклопотаності виключно собою, причому не стільки прихованими аспектами своєї ідентичності і цілісності, скільки власними зовнішніми достоїнствами, престижем, «іміджем» (Мак-Вільямс, 2003). Нарцисизм може бути визначений як когнітивно-афективна захопленість особистості самою собою (1990; цит. За Rhodewalt, Sorrow, 2003), або як концентрація психологічного інтересу на своєму Я (1967; цит. За Akhtar, 1992).

Для нарцисичної особистості специфічним є надзвичайно «роздуте» уявлення про себе, грандіозне відчуття власної значущості, переоцінка своїх здібностей і знань, що призводить до хвастощів і самовдоволення, снобізму, нехтування і гордині. Відчуваючи величезну потребу в захопленні і галасливому схваленні, особистість з високою мірою нарцисизму легко приймає завищені оцінки своїх дій, а при припиненні зовнішньої підживлення самоповаги захопленням оточуючих відчуває занепокоєння і нудьгу. О. Кернберг показав, що самосвідомість нарциса розколота», «розщеплена» і має «дворівневу» організацію: на поверхневому рівні виявляється захисно ідеалізоване, патологічне Грандіозне Я, тоді як на глибинному рівні ховається «покалічене» Реальне Я (Кернберг, 1998, 2006; Соколова, 2002).

Вивчення нарцисизму у психології починається з психоаналітичного підходу і має досить тривалу історію. Феноменологія нарцисизму була вперше описана Е. Jones (1913/1951) і R. Waelder (1925/1960), хоча відповідний термін ними не використовувалася (Akhtar, 1992). Термін «нарцисизм» введений в наукову літературу англійським ученим Х. Еллісом, який описав одну з форм розладів поведінки, співвіднесеної з міфом про Нарциса (Лейбин, 2001). У психоаналізі термін «нарцисизм» став використовуватися З. Фрейдом з 1905 року для характеристики процесів лібідо, спрямованих не на інші сексуальні об'єкти, а на власне Я (Лейбин, 2001; Соколова, Чечельницькая, 2001). З. Фрейд заклад основи дослідження нарцисизму, як з точки зору розвитку, так і з точки зору теорії потягів.

Як зазначає А.І. Розов (1993), в широко використовуваних фрейдистами поняттях «нарцисизм» і «кастраційний комплекс» відображені психічні реалії, які можна зіставити з розглянутими вище ефектами прагнення до переваги. Губристичне прагнення до переваги виявляється пов'язаним з нарцисизмом через такі мотиваційні тенденції та особистісні якості, як самозамилування, самовдоволення, самозакоханість, а також побоювання опинитися в положенні, що дає іншим незаперечне перевагу за рахунок своєї ущербності, які, в свою чергу, обумовлюють самосвідомість суб'єкта, що самостверджується.

Х. Кохут розглядає нарцисичну патологію як наслідок травматичної слабкості материнської емпатії і порушення процесів ідеалізації. Полемізуючи з З. Фрейдом, який постулював єдине джерело енергії Я-лібідо і об'єктного лібідо, Х. Кохут (2002; 2003) стверджує, що нарцисичне лібідо має незалежне від об'єктного лібідо

джерело енергії і катектірує не на сепаратних від суб'єкта об'єктах, але на так званих «Я-об'єктах», переживає як продовження власного Я.

Зв'язок нарцисичних рис особистості та її губристичних тенденцій простежується у працях З. Фрейда, Е.П. Моррісона, А. Лоуена. За З. Фрейдом любов батьків для своєї дитини і своє ставлення до їхньої дитини можна розглядати як відродження і відтворення їх власного нарцисизму (1914). Дитина має всемогутність думки, що батьки стимулюють почуття, тому що в їх дитині вони бачать те, чого вони так і не дістались самі. А. Лоуен визначаючи успіх атрибутом нарцисичної культури, пов'язує його із прагненням особистості до самоствердження та самоповаги (2009). Е.П. Моррісон, характеризуючи нарцисизм як здорову рушійну силу особистості, підкреслює його роль у задоволенні особистості потреб, пов'язаних із оточенням (1997), що по суті розкриває зв'язок нарцисизму із прагненням до переваги над іншими як форми губристичної мотивації.

А.Б. Дмитрієва вказує на зв'язок нарцисизму та прагнення до переваги через визначення психологічних особливостей ставлень нарцисичних особистостей. Автор зазначає, що стосунки з іншими у нарцисичних особистостей характеризуються формалізацією і поверховістю контакту, а також специфічною конкурентністю за отримання деякого ресурсу або бажаного (Дмитрієва, 1980).

Зв'язок нарцисизму із прагненням до досконалості є більш очевидним, зазначимо лише, що у сучасній психології така спорідненість цих феноменів розкривається у дослідженнях О.Т. Соколової (2009), яка визначає поняття нарцисичного перфекціонізму, тобто залежності від культу досконалості.

На думку С.Є. Соколова (2009), нарцисизм є універсальною і необхідною складовою здорової самосвідомості. Функції нарцисизму спрямовані на захист, заповнення та збереження структурної цілісності, стабільності і позитивно-афективної забарвлення уявлення особистості про себе.

Надмірний особистісний нарцисизм (Е. Фромм, 2000, А. Купер, 1986) негативно впливає на якість життя людини, на її стосунки з іншими, на характер діяльності. Так, нарцисичні особистості болісно і часом агресивно реагують на критику, що обумовлено проблемами в області самосприйняття та аутоагресії, яка, в свою чергу, впливає на стосунки з оточуючими. Крім того, нарцисичні особистості важко переживають вікові кризи та зміни, пов'язані з екзистенціальним аспектами життя, а також відчують серйозні труднощі в побудові

міжособистісних відносин. Таким чином, нарцисизм обумовлює становлення деяких компонентів Я-концепції. Діяльність особистостей із надмірним нарцисизмом характеризується утрудненнями у творчому процесі, у цілепокладанні та досягненні результатів (А. Бек і А. Фримен, 2002). В області міжособистісних стосунків нарцисичні особистості також відчувають серйозні складності: роздратування збоку оточення, нездатність нарцисичних особистостей побудувати функціональні та задовільні стосунки з оточуючими, вбудуватися у соціальні групи (С.М. Джонсон, 1987).

А.Б. Дмитриєва (2010) доводить, що нарцисичним особистостям властивий неоптимальний рівень самооцінки. Автор визначає специфічність нарцисичних особистостей у їх свідомій Я-концепції. Компонент Я-концепції, пов'язаний із самооцінкою, у нарцисичних особистостей характеризується подвійністю (наявністю протилежних Я-репрезентацій), екстремальністю критеріїв і їх поляризацією. Екзистенційний компонент Я-концепції у особистостей з вираженими нарцисичними рисами ігнорується, відсторонюється від свідомості або надмірно інтелектуалізується. Моральний аспект Я-концепції у особистостей із нарцисичними рисами розвинений слабо. Гендерний компонент Я-концепції нарцисичних особистостей може відрізнятися невисокою диференційованістю і додаванням статевої приналежності як себе, так і інших другорядного значення, із домінуванням традиційно маскуліnnих цінностей. Автором доведено, що нарцисичні особистості більш толерантно ставляться як до переживання агресивних імпульсів, так і до зовнішнього прояву власної агресивності. Оцінки інших у нарцисичної особистості відрізняються екстремальністю та полярністю в поєднанні з високою критичністю, а стосунки з іншими – поверховістю і формалізацією контакту, а також конкурентністю.

Проблематика нарцисичних рис здорової особистості підіймається у дослідженні К. Шамшикової (2010), яка під нарцисичними проявами особистості в межах психічної норми розуміє сукупність нарцисичних рис (стійких, повторюваних у різних ситуаціях особливостей поведінки: грандіозне почуття самозначимості, поглиненість у фантазії необмеженого успіху, віра у власну унікальність, потреба в захопленні, маніпуляції в міжособистісних відносинах, почуття привілейованості, відсутність емпатії, заздрість до досягнень інших, зухвала, зарозуміла поведінка), які мають такі властивості, як різна ступінь вираженості у різних людей, трансситуативність, дескриптивність характеристик, що

входять в структуру нарцисичного розладу особистості. На думку автора, здоровий нарцисизм може бути представлений як універсальна і необхідна складова самосвідомості, існує як континуум перехідних форм, визначає спрямованість особистості та виступає неусвідомлюваною частиною системи уявлень особистості про себе. У разі спотворень у розвитку нарцисизму формується специфічна поляризація особистості, коли може домінувати одна з конфігурацій – «співвіднесеність з іншими людьми» або «пошук себе». На нашу думку, зазначена співвіднесеність відображає основні губристичні прагнення особистості – прагнення до переваги та прагнення до досконалості, що в цілому свідчить про взаємообумовленість нарцисизму та губристичної мотивації.

1.5. Психологічні детермінанти губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

Розгляд психологічної детермінації губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно здійснювати через систематизацію її чинників. У цьому сенсі найбільш доцільним виявляється поділ детермінант губристичної мотивації за змістовним критерієм психічних процесів, що лежать в їх основі, на регулятивні, когнітивні, поведінкові та афективні.

Теоретичний аналіз психологічних досліджень, присвячених проблемі самоствердження та самоповаги, імпліцитно вказується наявність зв'язку губристичної мотивації з особливостями саморегуляції та цілепокладання, тому, на нашу думку, серед *регулятивних психологічних детермінант* губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно визначити як провідні стильову саморегуляцію діяльності особистості та рівень домагань.

Психічне явище *саморегуляції* у найбільш загальному вигляді є психічним процесом, за допомогою якого людина управляє своїми думками, почуттями і поведінкою. У психології саморегуляція визначається як «... свідомі впливи людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або зміни характеру їх протікання (функціонування)» (Г. С. Нікіфоров, 1989, с. 16); як «... універсальне узагальнююче поняття для набору процесів і поведінки, які підтримують досягнення особистісних цілей в мінливих умовах зовнішнього середовища» (Mattheews, с. 172); як багатогранне

явище, яке реалізується через низку допоміжних пізнавальних процесів, у тому числі само-моніторингу, стандартів, оціночних суджень, афективних реакцій самооцінки, здатність до якого полягає в спроможності людини ставити цілі та оцінювати свої дії, порівнюючи їх із внутрішніми стандартами (А.Бандура), процеси ініціації й висування суб'єктом цілей активності, а також управління досягненням цих цілей; внутрішня цілеспрямована активність людини, яка реалізується за рахунок системної участі самих різних процесів, явищ і рівнів психіки; інтеграційні психічні явища і процеси, що забезпечують самоорганізацію різних видів психічної активності людини, цілісність її індивідуальності й особистості (Конопкин, 2011; Моросанова, 1998; Осницький, 1996).

У дослідженні К. Вогса (Vohs, 2004) саморегуляція взаємозанімається з поняттям «самоконтроль», проте вона все ж таки розглядається як більш широке поняття і зв'язується з орієнтованою на ціль поведінкою або зворотними зв'язками, а самоконтроль — з усвідомленим імпульсивним контролем.

Згідно з А. Бандурою (2000), саморегуляція здійснюється через процеси само-моніторингу, стандарти, оціночні судження, афективні реакції самооцінки. Само-моніторинг є контролем своїх розумових процесів та дій, умов, за яких вони відбуваються, та за безпосередніми та віддаленими впливами, які вони чинять. Оцінка конкретного результату, як сприятлива чи несприятлива, залежатиме від особистісних стандартів, на основі яких вона здійснена. Стандарти — це психічні репрезентації критеріїв, що визначають представлені в когнітивній сфері людини бажані або небажані результати. Якщо дії людини відповідають її стандартам, то вона відчуватиме задоволення і, навпаки, якщо дії не відповідають стандартам, то людина буде незадоволеною. Людина буде прагнути здійснити дії спрямовані на досягнення задоволеністю собою і уникати негативних реакцій на саму себе. Отже, емоційні реакції самооцінки служать спонукальними факторами саморегуляції (цит. за Олефір, 2017, с. 41-42). Крім того, визначення особистих стандартів та постійний моніторинг відповідності ним може спричиняти розвиток губристичного прагнення до досконалості.

Як зазначає А. Бандура (2000), оскільки для більшості дій немає ніяких абсолютних мір відповідності, то люди повинні оцінити свої дії щодо досягнень інших. Референтні порівняння можуть прийняти форму виконавчих досягнень інших в аналогічних ситуаціях,

стандартні норми, засновані на представницьких групах, власні минулі досягнення. Чим більше дії відповідають особистісним цінностям та сенсу, тим більш імовірно, що реакції самооцінки будуть виявлені в діяльності. Реакції самооцінки також змінюються залежно від того, як люди сприймають детермінанти своєї поведінки. Вони, швидше за все, будуть пишатися результатами, коли припишуть свої успіхи власним здібностям і зусиллям (цит. за Олефір, 2016, с. 42-43). Отже, процес зіставлення власних дій та здібностей з досягненнями інших або зі стандартними нормами розглядається нами як чинник розвитку губристичного прагнення до переваги. Ця думка підтверджується висновком, зробленим В.О. Олефіром, за яким згідно теорії саморегуляції А. Бандури, люди переслідують таку лінію поведінки, яка приносить їм самовдоволення і почуття власної значущості, але вони утримуються від таких шляхів поведінки, які призводять до самоосуду (Олефір, 2016, с. 43).

Теорія Ч. Карвера та М. Шейєра (Carver, Scheier, 1990) представлена низкою положень, в яких висвітлюється сутність саморегуляції людини: поведінка — саморегульоване явище з контрольованим зворотним зв'язком і спрямована на досягнення цілей, які утворюють ієрархію різного роду абстракцій; переживання афекту виникає як наслідок процесу зворотного зв'язку, який вказує на темп скорочення невідповідності системи дій протягом тривалого часу; афект (впевненість чи сумніви) спричиняє патерни наполегливості або відмови від подальших дій для досягнення мети.

В.О. Олефір (2016) до компонентів, що забезпечують основні функції саморегуляції відносить такі: 1) слідування стандартам, 2) контроль себе і поведінки, 3) зміни власних реакцій та поведінки. Розглядаючи роль стандартів у саморегуляції поведінки, автор доходить висновку, що «подібно до того як цілеспрямована поведінка неможлива без мети, так само саморегуляція неможлива без стандарту, оскільки саморегуляція – спроба докласти зусиль змінити поведінку, щоб відповідати стандарту. Стандарти — це поняття можливих, бажаних станів. Вони включають ідеали, очікування, цілі, цінності, порівняння» (Олефір, 2016, с. 24). Е. Хіггінс із колегами (Higgins, 1996) розподіляє стандарти на ідеальні та належні, причому перші формують основу позитивних прагнень у напрямі шляху до того, як хотілося б, щоб було, то другі – коріняться у розумінні того, що хотілося б, але чого треба уникати. Збій у відповідності належним стандартам веде до високо інтенсивних емоцій (тривога,

занепокоєння), а невдача саморегуляції при прагненні до ідеальних стандартів викликає низько інтенсивні емоції (сум, розгубленість).

Як вказує В.О. Олефір (2016), незважаючи на важливість розуміння ролі стандартів у саморегуляції поведінки, необхідно враховувати мотивацію, внутрішнє бажання людини наслідувати стандарти або відкидати їх. На нашу думку, прийняття стандартів та їх дотримання призводить до актуалізації губристичних мотивів суб'єкта діяльності.

У дослідженні ідеальних і належних стандартів були виявлені різні мотиваційні орієнтації. Встановлено, що люди, які зосереджені на досягненні ідеальних стандартів, використовують стратегії наближення. Люди з перевагою належного в основному мотивовані на досягнення бажаного, але безпечним шляхом і використовують стратегії уникнення (досягти належного і забезпечити безпеку). Відповідність мотивації завданню веде до поліпшення саморегуляції (Higgins, 2003). Показана у дослідженні О.В. Вдовиченко (2017) відповідність страху невдачі з губристичним прагненням до переваги, а мотивації досягнення успіху, як з губристичним прагненням до переваги, так і з губристичним прагненням до досконалості також свідчить про те, що губристична мотивація пов'язана з прийняттям чи відхиленням ідеальних і належних стандартів у саморегуляції діяльності.

На думку К. О. Абульханової, провідним компонентом саморегуляції має бути сам суб'єкт діяльності, який її здійснює. Суб'єкт виступає «... як регулятор діяльності, як деяка інстанція, що вирішує та централізує регуляцію активності на різних рівнях (Абульханова-Славская, 1980, с. 269). Тим самим здійснюється саморегуляція, тобто індивідуалізований спосіб системної організації процесів та станів при вирішенні задач, що постійно виникають у діяльності.

О. О. Конопкіним саморегуляція діяльності визначається «... як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, здійснення, підтримання та управління всіма видами та формами активності, які спрямовані на досягнення цілей, що прийняті суб'єктом» (Конопкин, 2006, с. 12-13). До функціональних ланок, що реалізують процес саморегуляції атором віднесено: 1) прийняту суб'єктом мету діяльності, що виконує загальну системотворчу функцію, тому весь процес саморегуляції формується для досягнення прийнятої мети в тому її вигляді, як вона

усвідомлюється суб'єктом; 2) суб'єктивну модель значущих умов, яка відображає комплекс тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, врахування яких сам суб'єкт вважає необхідним для успішної виконавчої діяльності, причому зазначена модель несе функцію джерела інформації, на підставі якої людина здійснює програмування власне виконавчих дій, і включає, інформацію про динаміку умов у процесі діяльності; 3) програму виконавчих дій, де суб'єкт здійснює регуляторну функцію побудови, створення конкретної програми дій, причому така програма є інформаційним утворенням, що визначає характер, послідовність, способи та інші (в тому числі динамічні) характеристики дій, спрямованих на досягнення мети в тих умовах, які виділені самим суб'єктом як значимі, як підстава для прийнятої програми дій; 4) систему суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), що є функціональною ланкою, специфічною саме для психічної регуляції, і виконує функцію конкретизації та уточнення вихідної форми і змісту мети; оскільки загальне формулювання (образ) мети дуже часто є недостатнім для точного, «гостро спрямованого» регулювання, і суб'єкт долає вихідну інформаційну невизначеність мети, формулюючи критерії оцінки результату, відповідного своєму суб'єктивного розуміння прийнятої мети; 5) контроль і оцінку реальних результатів — регуляторну ланку, яка несе функцію оцінки поточних і кінцевих результатів щодо системи прийнятих суб'єктом критеріїв успіху; забезпечує інформацію про міру відповідності (або неузгодженості) між запрограмованим ходом діяльності, її етапними і кінцевими результатами і реальним ходом їх досягнення; 6) рішення про корекцію системи саморегулювання, що полягає в тому, що якщо кінцевим (часто видимим) моментом такої корекції є корекція власне виконавчих дій, то первинною причиною цього може служити зміна, внесена суб'єктом по ходу діяльності в будь-яке іншу ланку регуляторного процесу.

У межах запропонованої О.О. Конопкіним моделі саморегуляції В. І. Моросановою (1998, 2001, 2003) було розроблено положення про індивідуально-стильові особливості усвідомленої саморегуляції довільної активності людини, які проявляються у конкретних функціях цілісного регуляторного процесу: плануванні, моделюванні, програмуванні, оцінюванні результатів та корекції. За В.І. Моросановою, індивідуальний стиль саморегуляції виступає як індивідуально-типологічна своєрідність саморегуляції та реалізації довільної активності людини. До стильових особливостей

саморегуляції автором віднесено, передусім, індивідуальні особливості регуляторних процесів, які реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, моделювання, програмування та оцінка результатів). Крім того, автором визначено, що існують стильові особливості, які характеризують функціонування всіх ланок системи саморегуляції та одночасно є регуляторно-особистісними властивостями (самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність). Регуляторно-особистісні властивості в силу їх системного характеру можуть бути як передумовами формування того чи іншого стилю регуляції, так і новоутвореннями в процесі його формування (цит за Олефір, 2016, с. 36-37).

Релевантною завданням нашого дослідження є думка В.І. Моросанової про те, що стиль саморегуляції не є пасивним інтегратором впливу зовнішніх і внутрішніх умов існування людини, а являє собою результат акумуляції найбільш типових способів регуляції досягнення цілей, що сформувалися у суб'єкта. Поняття індивідуального стилю саморегуляції активності включає не тільки і не стільки пристосувальну активність, але й активність людини, що перетворює навколишній світ і себе як суб'єкта цієї активності. В емпіричних дослідженнях В. І. Моросанової виявлено, що рівневі характеристики пов'язані з ефективністю стилю саморегуляції і є істотною передумовою продуктивності діяльності, в якій він реалізується. Саме такі висновки, зроблені за результатами досліджень В.І. Моросанової (1998, 2001, 2003, 2010) дають підстави визначити індивідуально-стильові особливості саморегуляції як регуляторну детермінанту губристичної мотивації суб'єкта діяльності, оскільки наслідком дії його губристичних прагнень є саморозвиток та самотрансформація як результат активного самовдосконалення та взаємодії з іншими у прагненні перевершити їх.

О. К. Осницький (2007) розробив концептуальну модель регуляторного досвіду людини, що забезпечує суб'єктну активність. Регуляторний досвід являє собою динамічну систему, що включає інформацію про зовнішній і внутрішній світ, яка отримана безпосередньо-чуттєвим і опосередкованим шляхом, та наповнена особистісним змістом і визначає стратегію і успішність діяльності. Регуляторний досвід має свою структуру, компоненти якої забезпечують становлення суб'єктності, а саме: 1) ціннісно-мотиваційний, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переваг, ідеалів, переконань, які орієнтують зусилля людини; 2)

рефлексивний, що накопичується шляхом співвіднесення людиною знань про свої можливості і можливі перетворення в предметному світі і самому собі, з вимогами виконуваної діяльності та розв'язуваними при цьому завданнями, пов'язує орієнтування з іншими компонентами суб'єктного досвіду; 3) звична активізація, передбачає попередню підготовленість, оперативну адаптацію до мінливих умов роботи, розрахунок на певні зусилля і певний рівень досягнення успіху, орієнтує у власних можливостях і допомагає краще пристосувати свої зусилля до вирішення значущих завдань; 4) операціональний, що включає загальнотрудові, професійні знання та вміння, а також уміння саморегуляції і об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей 5) комунікативно-кооперативний або співробітництво, що формується при взаємодії з іншими учасниками праці та сприяє об'єднанню зусиль, спільним рішенням завдань і передбачає попередній розрахунок на співпрацю. На нашу думку, врахування регуляторного досвіду саморегуляції суб'єкта діяльності як фактору становлення його суб'єктності є важливим у розгляді психологічної детермінації губристичної мотивації.

Особливої уваги в аналізі регулятивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта діяльності заслуговують теорії саморегуляції, в яких акцент ставиться на мотиваційній силі цілей, зокрема теорії Ю. Куля, Х. Хекхаузена, Е. Десі.

Згідно з теорією контролю дії Ю. Куля (1991) є два мотиваційні стани – орієнтація на дію і орієнтація на ситуацію – які забезпечують міру саморегуляції діяльності. Саморегуляція, на думку Ю. Куля (1992) забезпечується такими когнітивними особливостями: уявленнями про ситуацію (або стан), до якої індивід прагне; уявленнями про актуальну ситуацію, яку необхідно змінити; оцінкою розбіжності між тим, що є, і тим, що повинно бути; уявленнями про дію, завдяки якому має бути подолано цю розбіжність. Провідною ідеєю зазначеної теорії є те, що за умови орієнтації на дію забезпечується економічність переробки інформації, а при орієнтації на стан відбувається перевантаження інформаційно-переробної системи.

У Рубікон-моделі Х. Хекхаузена (2003) доведено, що стан людини при виборі мети діяльності (мотиваційний стан свідомості) суттєво відрізняється від стану при її реалізації (вольовий стан свідомості). Тобто можна говорити про своєрідний «Рубікон», до якого людина обирає між альтернативами, а після якого у неї є намір, у відповідності

з яким вона планує і вибудовує свої дії. У цьому процесі виділяються чотири фази регуляції діяльності: формування наміру, конкретизація наміру (фаза після прийняття рішення), реалізація наміру і оцінка результату.

Теорія самодетермінації розмежовує зміст цілей або результатів і регуляторних процесів, використовуючи поняття вроджених психологічних потреб як підстави для інтеграції мети і регуляторних процесів. У ній виділяється три групи потреб: потреба в компетентності (розумінні, як добиватися цілей, і впевненості у своїй можливості їх домогтися), потреба в автономії (в переконанні, що у людини є вибір і воля щодо цілей), потреба в міжособистісних відносинах (у переживанні поваги і підтримки з боку значущих інших) (Deci, 2000, Ryan, 2000, Deci, Ryan, 2002).

Ключовим поняттям теорії Е. Десі та Р. Райана є поняття самодетермінації (автономії, суб'єктності), яке розуміється як гіпотетична змінна, яка використовується, щоб пояснити динаміку регуляції поведінки. Використання поняття самодетермінації як пояснювального конструкту в психологічних дослідженнях дозволяє, за визначенням авторів, уникнути як абсолютизації вільної волі людини, так і жорсткого детермінізму. Самодетермінована людина діє на основі власного вибору, який ґрунтується на усвідомленні власних потреб і співставленні із їх із зовнішніми умовами. Таким чином, поняття самодетермінації дозволяє вивчати людину, враховуючи як середовище, так і суб'єкт діяльності (Deci, 1985, 2000, Deci, Ryan, 2000, 2008).

Рівень домагань традиційно вважається одним із найважливіших утворень особистості, що обумовлює її активність, динаміку вибору цілей, детермінує значну кількість афективних процесів, визначає поведінку людини, формування певних рис її характеру (Меднікова, 2002), а відтак може зумовлювати процес становлення губристичної мотивації суб'єкта діяльності, співвідношення прагнення до переваги та досконалості у її структурі.

У найбільш узагальненому визначенні рівень домагань є стійким особистісним утворенням, яке обумовлює стереотип тактики цілепокладання, звичний спосіб вибору цілей, передусім рівня їх складності (Меднікова, 2002). Термін рівень домагань було запропоновано Т. Дембо і визначено як спонтанний перехід суб'єкта від доступної йому діяльності із вказівкою величини кроку на шляху вирішення основної задачі. Перше фундаментальне дослідження рівня

домагань з побудовою експериментальної техніки його оцінки належить Ф. Хоппе (1930), який під рівнем домагань мав на увазі «сукупність то невизначених, то більш точних очікувань, цілей і домагань до майбутніх власних досягнень, які зсуваються з кожним досягненням» (Норре, с. 10). Як вказує Ф. Хоппе, рівень домагань формується тільки в певному інтервалі складності, верхня межа якого відповідає межі працездатності індивіда, так що зазначений інтервал приблизно співпадає з межами можливостей та здатностей суб'єкта. Поза цим інтервалом, де завдання дуже легкі або складні, результат дій оцінюється відповідно до змісту завдання, не супроводячись емоційним переживанням успіху або неуспіху. Ф. Хоппе вказує, що зона формування рівня не є абсолютно стабільною і можливі її зміщення вгору або вниз у залежності від об'єктивних (досягнення суб'єкта, характер і складність задач) чи суб'єктивних (знаходження нових методів їх рішення, міри соціальної захищеності або незахищеності, зміни у працездатності) факторів.

Ф. Хоппе (1930) також було встановлено, що збільшення рівня домагань після повного успіху і зменшення його після низки невдач, тобто зміна домагань, звичайно, слідує не за одиничним успіхом або невдачею, а слідує тільки після двох-трьохкратного відносно сталого повторення позитивного або негативного результату. У дослідженні М. Юкнат (1937-1938) було встановлено, що тенденції до підвищення домагань після успіху і зниження після невдачі є типовими і показала, що формування домагань пов'язане з минулим досвідом суб'єкта, тобто і на більш довгому часовому відрізку ефект дії успіху і невдачі був ідентичний короткочасному: позитивний минулий досвід стимулював підйом рівня домагань, невдача у минулому знижувала домагання суб'єкта.

У дослідженні Дж. Френка (1935) було показано, що рівень домагань є рівнем складності в знайомому завданні, який індивід береться досягнути, знаючи рівень свого попереднього виконання в цьому завданні. Дж. Френком було показано, що потреби утримувати домагання на великій висоті, ставити цілі, близькі до реального виконання, й уникати невдачі формують констеляції виборів, стабільні у часі і в різних видах діяльності, тобто обумовлюють рівень домагань.

У Л. Фестінгера, К. Левіна, Т. Дембо і П. Сірса (1944) у межах теорії результуючої валентності рівень домагань розглядається як здійснюваний з елементами ризику вибір між різними за складністю задачами одного типу або різними досягненнями при вирішенні однієї

й тієї ж задачі. У будь-якому випадку мова йде про альтернативи різного ступеня складності. Кожний такий ступінь складності має позитивну валентність у разі успіху і негативну у разі невдачі. Позитивна валентність успіху зростає зі збільшенням ступеня складності лише до певної верхньої межі, по інший бік якої успіх уже не може бути досягнутий навіть при максимальній мобілізації власних здібностей. Негативна валентність невдачі зростає зі зменшенням ступеня складності задачі. Невдача тим неприємніша, чим легшою була задача. Ця закономірність також має свою межу, за якою завдання сприймаються настільки легкими, що невдача може бути викликана тільки несприятливим збігом обставин.

С. Ескалона (1940) виділила такий чинник рівня домагань, як урахування індивідом суб'єктивної ймовірності успіху-неуспіху, тобто своєрідний прогноз людиною очікуваного результату. Урахування ймовірності досягнення або недосягнення разом з їх значущістю для індивіда складає зважену валентність, що визначається множенням валентності успіху-неуспіху на їх суб'єктивну ймовірність. Оптимальною стратегією є вибір задачі того рівня складності, для якого алгебраїчна сума зважених валентностей буде максимальною. На основі цих результатів автор визначила два типи рівня домагань – перший представлений індивідами, які діють за принципом уникнення невдачі, другий – тими, які прагнуть до досягнення успіху. Установка на успіх спричиняє до висунення реалістичних цілей середньої складності, переважання мотиву уникнення невдачі провокує вибір або дуже легких, або дуже важких задач.

Важливими характеристиками рівня домагань є цільова невідповідність і невідповідність досягнення, де перша є відмінністю між рівнем мети дії й рівнем минулого виконання, вказує на відстань між метою нової дії та попереднього досягнення і може бути позитивною, якщо рівень домагань вище попереднього результату, і негативною в протилежному випадку. Під невідповідністю досягнення К. Левін розуміє розходження між рівнем наміченої мети і фактичним виконанням: вона позитивна, коли результат вище наміченої мети, і негативна, коли він не досягає рівня домагань. Знак і величина невідповідності досягнення – головні чинники, що визначають почуття успіху й неуспіху, їх переживання і є реакцією на це розходження (Lewin K., Dembo T., Festinger L., Sears P.S., 1944).

К. Левін (1944) зробив спробу первинної класифікації детермінант рівня домагань, поділивши їх умовно на ситуативні

(тимчасові) та стабільні. До ситуативних чинників феномен підвищення домагань після успіху й зниження їх після невдачі, а також феномен перенесення – своєрідну проекцію успішного або неуспішного досвіду, досягнутого в одній задачі або частині експерименту, на іншу. До групи тимчасових детермінант К. Левін відносить і ранг складності: рівень домагань формується в зоні, що виключає дуже легкі та складні завдання, тому їх ранжирування за складністю може значно вплинути на вибір суб'єктом конкретної мети. У цій же категорії змінних описуються ситуації припинення дій: після серії успіхів дії припиняються, якщо подальше зростання рівня домагань неможливе, або тому, що досягнута межа працездатності суб'єкта, або тому, що структура завдання перешкоджає підвищенню рівня домагань; після низки невдач дії припиняються не раніше, ніж буде використана остання можливість досягти успіху; одиничний успіх після багаторазових невдач веде до переривання діяльності в експериментальній ситуації (Lewin K., Dembo T., Festinger L., Sears P.S., 1944).

Під сталими детермінантами рівня домагань К. Левін розуміє чинники, які входять у тріаду: суспільні умови – соціальна група – індивід (Левин, 2000, 2001). Автор висловлює думку про вплив культурних чинників і групових стандартів на вибір мети суб'єктом. На думку К. Левіна, із самого дитинства цілі, що встановлюються індивідом у його буденному житті і довготривалих планах, зазнають впливу з боку норм групи, до якої він належить, її стандартів і цілей. К. Левіном було показано, що люди оцінюють результати власних дій відносно досягнень інших осіб або групи, до якої вони себе відносили. Ця залежність виражалася в прагненні підтримувати свої результати на рівні середніх показників групи, яке було виявлено не тільки у дорослих, але й у дітей. Отже, поштовхом до губристичного прагнення до переваги може бути стійка характеристика рівня домагань суб'єкта – схильність порівнювати себе з іншими та як результат – вибір відповідної складності завдання. До стійких змінних К. Левін відносить також тимчасову перспективу, почуття реалізму суб'єкта, звичний успіх-неуспіх (Левин, 2001).

Д. Аткінсон (Atkinson, 1957) в якості сталого чинника формування рівня домагань виділяє особистісні константи, а саме мотиви досягнення успіху й уникнення невдачі: люди, орієнтовані на досягнення успіху, вважають за краще вибирати завдання середнього ступеня складності. Якщо ж людина орієнтована на уникнення невдачі,

вона вважає за краще братися або за дуже легкі, або за дуже складні завдання. Вибір легких завдань гарантує успіх, а вибір дуже складних завдань не викликає особливих засмучень, оскільки невдача в завданнях, із якими навряд чи хтось справиться, не дає приводу для сорому й почуття приниження. Також автором було показано, що в певних межах цінність успіху є лінійною функцією від складності завдання: при зростанні складності завдання цінність успіху збільшується. Людина не відчуває великого задоволення від виконання справи, яка їй здається дуже легкою, і відчуває велику гордість за себе у випадку, коли змогла справитися з дуже складною справою.

Продовження ідей про зв'язок рівня домагань та мотивації досягнення знайшло у дослідженнях Х. Хекхаузена (2003), яким було обґрунтовано явище підйому рівня домагань після невдачі й зниження після успіху, обумовлене взаємодією мотиву досягнення і суб'єктивної ймовірності досягнення успіху, а також Ю. Куля (Kuhl, 1978), яким у модель рівня домагань було введено нову змінну – особистісний стандарт, який являє собою той ступінь складності завдання, що визначає самооцінку після успіху або невдачі, і виражає вимоги до самого себе, витікаючи з різного ступеня узагальненості уявлень про себе. Ю. Кулем було показано, що люди, вмотивовані на уникнення невдачі із завищеним стандартом, частіше обирали легкі завдання, а із заниженим стандартом – найбільш складні варіанти.

Аналізуючи закономірності зрушень рівня домагань Ф. Хоппе (1930) вводить поняття «рівень-Я» для позначення структури, яка програмує всю сукупність дій індивіда, динаміку вибору цілей. Актуалізація або певна проекція рівня-Я в конкретних умовах функціонування суб'єкта обумовлює рівень домагань. На думку Ф. Хоппе, рівень-Я має початкову властивість зберігати якомога більшу висоту. Прагнення до підвищення рівня-Я в умовах, коли людина вільна у виборі складності чергової дії, призводить до конфлікту двох тенденцій: тенденції підвищити домагання, щоб отримати максимальний успіх, і тенденції знизити їх, щоб уникнути невдачі. Автор вказує, що тенденція високо утримувати рівень-Я соціальна за своєю природою і служить відображенням позиції суб'єкта по відношенню до свого оточення. Саме тому, на нашу думку, прагнення підтвердити, зберегти чи підвищити високий рівень-Я, що лежить в основі конструкту рівня домагань, пов'язане з губристичним прагненням до переваги.

У вітчизняній психології зв'язок між рівнем домагань та губристичними прагненнями також імпліцитно представлені у дослідженнях В.М. Мясіщева та В.С. Мерліна. Так, В.М. Мясіщевим виділено в рівні домагань суб'єктивно-особисту й об'єктивно-принципову сторони (1935, 1960). Перша має безпосереднє відношення до самоствердження, прагнення бачити в показниках діяльності підвищення або зниження престижу особистості, а відтак пов'язана з губристичним прагненням до переваги. Об'єктивно-принципова сторона рівня домагань співвідноситься з усвідомленням людиною значущості своєї діяльності, з почуттям суспільної відповідальності, з вимогами до себе, заснованими на усвідомленні обов'язку, тому може розглядатись як пов'язана з губристичним прагненням до досконалості.

Згідно з В.С. Мерліним, рівень домагань відображає той ступінь оцінки, в якому має потребу людина, щоб відчувати задоволення. Автор характеризує рівень домагань як своєрідну форму синтезу мотивів різного рівня узагальненості, наприклад, специфічної потреби в продуктивності діяльності та більш загального мотиву соціального престижу (Мерлін, 1996).

Серед *когнітивних детермінант* губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно виділити систему когніцій (уявлень, переконань та вірувань) про здатність власних інтелектуальних здібностей до розвитку, представлену імпліцитними теоріями здібностей, уявлення про свої здібності засвоїти або виконати певну діяльність, представлені концептом самоефективності, а також уявленнями про власну здатність контролювати діяльність та уявленні про причини власних успіхів та невдач, виражені в атрибутивно-стильових характеристиках суб'єкта. Такий погляд на когнітивну детермінацію губристичної мотивації був зумовлений наступними міркуваннями.

Як зазначає Т.О. Гордєєва (2014) теорія самоефективності, запропонована А. Бандурою (Bandura, 1977) виявилася однією з найбільш впливових концепцій когнітивних предикторів мотивації діяльності. Привабливість конструкту самоефективності обумовлена перш за все тим, що він є одним з найбільш сильних предикторів академічних досягнень суб'єкта навчальної та навчально-професійної діяльності.

Самоефективність визначається як уявлення про свої здібності засвоїти або виконати певну діяльність, здійснити певну поведінку на наміченому рівні, а також як віра людей в їх здатність регулювати

власне функціонування і відчувати контроль над подіями, які впливають на їхнє життя (Bandura, 1986, 1997). Він визначає її як «судження людей про їхні здібності організувати і виконати ланцюг дій, необхідних для досягнення встановлених заздалегідь типів результатів діяльності» (Bandura, 1986, р. 391). Концепція самоефективності увібрала в себе численні дослідження, що проводилися в рамках концепцій локусу контролю, каузальних атрибуцій і вивченої безпорадності. А. Бандура вважає, що привабливість результату і віра в позитивний результат (очікування успіху) недостатні для запуску мотивації суб'єкта. Необхідна також віра в свої здібності впоратися з даним видом діяльності. Важлива роль самоефективності визначається тим, що вона істотна як для досягнень в різних видах діяльності, так і для фізичного і психологічного благополуччя. (Гордеева, 2014).

З точки зору А. Бандури самоефективності не є функцією навичок або здібностей людини, а залежить від того, що він думає про свою здатність впоратися з різними ситуаціями і успішно проявити себе в них. Теорія самоефективності пророкує, що люди будуть (1) прагнути уникати ситуацій, з якими, на їхнє переконання, вони не можуть впоратися, але (2) візьмуть участь в таких ситуаціях і діяльностях, з якими вони вважають себе здатними впоратися (цит. за Гордеева, 2014).

При вимірі самоефективності використовуються критерії майстерності і компетентності. На відміну від каузальних атрибуцій, що відносяться до пояснення минулих подій, уявлення про самоефективність є очікуваннями особистої майстерності у вирішенні майбутніх продуктивних задач. Тому самоефективність вимірюється до того, як людина почне виконувати відповідну діяльність.

Віра в здатність впоратися з діяльністю, яка веде до досягнення певного результату, є продуктом складного процесу самопереконавання, який відбувається на основі когнітивної обробки різних джерел інформації про ефективність. Ці джерела інформації проходять когнітивну обробку, оцінку (зіставлення) і, нарешті, інтеграцію. В якості основних джерел самоефективності вказуються такі: досвід досягнень (успіхів) в діяльності, непрямий досвід (спостереження за успішними іншими), вербальні переконання, фізіологічні та емоційні стани (Bandura, 1989).

Думки і переконання про власну ефективність впливають на цілі, а також на те, скільки зусиль і енергії захоче витратити індивід, а

також на міру наполегливості і завзятості при виконанні діяльності та зустрічі з перешкодами в діяльності. Цілі – центральна ланка мотивації. Показано, що уявлення людини про власні здібності впливають на цілі, які вона вибирає і її прихильність ним (Locke, Latham, 1990). Дослідження показують, що сприйняття власної ефективності обумовлює тип і рівень цілей. Так, люди з сильно вираженою самоефективністю більш схильні вибирати і зберігати прихильність важким цілям, пов'язаним з інтересом до самої задачі (Bandura, 1986, 1997).

Самоефективність є чинником навчальних досягнень в школі (Pietsch, Walker, Chapman, 2003; Schunk, 1981; Schunk, Miller, 2002, Гордеева, 2011) і в університеті (Chemers et al., 2001; Robbins, Lauver, Le et al., 2004). Студенти, які вірять, що вони здатні впоратися з академічними завданнями, також використовують більше когнітивних і метакогнітивних стратегій, ніж ті, хто не мають подібною віри.

А. Бандура вважає, що в цілому переоцінка власних можливостей і віра в успіх йдуть людям на користь: «Люди, сповнені рішучості боротися, так твердо вірять в себе, що здатні виявляти виняткову завзятість і долати невдачі, не випускаючи з уваги своєї мети» (Bandura, 1998, цит. За Крэйн, 2002, с. 267). Позитивний вплив самоефективності на мотивацію провідної діяльності, академічну успішність та подолання труднощів та невдач дає підстави визначити її як детермінанту губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

К. Двек (Dweck, 1988) визначила два варіанти *імпліцитних теорій інтелекту* (тобто два способи сприйняття свого інтелекту). Люди, які вірять в «теорію заданості», вважають, що інтелект практично не змінюється протягом життя і являє собою стабільну структуру, можливості впливу на яку у людини досить незначні. Люди, переконані в тому, що свій інтелект можна активно розвивати за допомогою власних зусиль («теорія нарощуваного інтелекту» чи «прибуткова теорія»), вірять в те, що інтелект пластичний і його можна успішно тренувати в будь-якому віці. У цьому випадку суб'єкт прагне збільшити свою компетентність, використовуючи для цього важкі завдання, які характеризуються новизною і розмаїтістю. Реакція оточуючих для них не настільки важлива; в їх мотивації переважає прагнення оволодіти новими знаннями і вміннями, компетентністю. «Орієнтований на майстерність» суб'єкт обирає важкі завдання, проявляє наполегливість і оптимізм. На противагу йому, суб'єкт, що проявляє «безпорадність» (знижує якість діяльності після невдачі,

уникає ризику, проявляє недолік наполегливості) поділяє «імпліцитну теорію заданого інтелекту».

Перевага будь-якій з цих двох орієнтацій залежить від специфіки когнітивної саморегуляції діяльності. Якщо суб'єкт орієнтований на майстерність, то свої невдачі він буде пов'язувати з нестійкими (в розумінні М. Селігмана) внутрішніми (наприклад, недолік зусиль), або зовнішніми (погані зовнішні умови) змінними. На думку безпорадних суб'єктів невдачі в діяльності обумовлені певними внутрішніми стабільними причинами, з якими нічого не можна зробити (наприклад, відсутність здібностей).

Позитивна роль оптимістичного атрибутивного стилю на розвиток губристичної мотивації вбачається нами цілком очевидною, виходячи з узагальнень про призначення оптимізму, показане В.В. Левченком (2014), а саме: у складних життєвих ситуаціях оптимісти страждають менше, ніж песимісти, вони рідше страждають від депресії; оптимісти краще адаптуються до негативних ситуацій; оптимізм сприяє цілеспрямованому вирішенню проблем, почуттю гумору, планам на майбутнє, позитивному тлумаченню ситуації; оптимісти не схильні заперечувати існування проблеми, у той час як песимісти часто намагаються дистанціюватися від неї; оптимісти докладають більше систематичних зусиль і не схильні здаватися; оптимісти ведуть більш здоровий спосіб життя, ніж песимісти; оптимісти демонструють більшу продуктивність праці.

К. Муздибаєвим (2003) доведено позитивну роль оптимізму у перебігу таких позитивних психічних станів особистості, як бадьорість, почуття щастя та задоволеність різними аспектами життя. Позитивну роль песимізму також було описано Дж. Нормом і Н. Кантором (1986), які ввели поняття «захисного песимізму», що психологічний механізм подолання студентами екзаменаційного стресу: відкриті висловлювання про свої негативні очікування стосовно іспиту сприяли більшій екзаменаційній успішності.

На думку Л. Тайгера оптимізм – це придбана в ході еволюції і необхідна для успішної адаптації людська характеристика (цит. за Левченко, 2014). У сучасній психології сформувалися два основні підходи до оптимізму: 1) трактування його як системи диспозицій (Ч. Карвер і М. Шейер) (Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W., 1994) і 2) розгляд його як стилю причинних пояснень (тобто атрибутивного стилю) (Селігман, 2015). Обидва підходи до оптимізму багато в чому доповнюють один одного. Вони виникли в руслі когнітивної

психології і, відповідно, зв'язують оптимізм, передусім з динамікою процесів переробки інформації в психіці людини. Відповідно до диспозиційного підходу, основними є мета (то, на що спрямована поведінка) і очікування (почуття впевненості / сумніви в досяжності мети). Таким чином, даний підхід до оптимізму походить від теорії очікуваної цінності. Відповідно до цієї теорії, є дві умови функціонування мотивації: 1) привабливість результату і 2) віра в його досяжність (Макклелланд, 2007). Конструкт диспозиційного оптимізму пов'язаний саме з другою умовою мотивації (вірою в досяжність результату).

Згідно з атрибутивним підходом (Селигман, 2015), стиль пояснення може бути охарактеризований за трьома параметрами: 1) постійності, або стабільності (міра стабільності пояснення сприятливих і несприятливих подій з плином часу), 2) широті, або глобальності (стабільність пояснення для цілого класу ситуацій) і 3) персоналізації, або контрольованості (пояснення «хороших» і «поганих» подій випадковими, поверхневими і несуттєвими причинами, або причинами, глибоко вкоріненими у власній особистості).

Останнім часом концепцію, альтернативну суто когнітивному підходу до оптимізму, розвиває І.А. Джидар'ян (2013), визначаючи оптимізм як афективний феномен. Предметом розгляду в цій концепції є не стільки процеси переробки інформації, властиві індивідуі, скільки прояв оптимізму усередині емоційно-чуттєвої тріади «Віра – Надія – Любов» (ВНЛ). Оптимізм як позитивне ставлення і сприйняття майбутнього, якнайповніше виражений в компоненті Віри. Він є вірою у світле майбутнє в можливість поліпшити суспільство, незважаючи на можливі перешкоди.

Зазначені когнітивні детермінанти губристичної мотивації суб'єкта діяльності входять у характеристику позитивного мислення особистості. На думку Ж.П. Вірної (2014), формування феномену позитивної особистості пролягає через вибір певного способу життя та діяльності, через формування своєї поведінки на основі позитивного мислення, а також зумовлюється конкретними соціальними умовами. При відносно однаковому рівні потреб у суспільстві кожна позитивна особистість характеризується своїм індивідуальним способом їх втілення, тому поведінка людей різна і залежить від багатьох факторів. Саме тому, на думку автора, задля подальшої успішної організації свого життя, здатності передбачати певні події і явища, особистість

повинна керуватись позитивною спрямованістю та націленістю на позитивний результат свого життя.

Серед *поведінкових детермінант* губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно виділити заздрість як тип поведінки, в основі якої лежить недосягнуте прагнення бути кращим, перфекціоністичні репрезентації як прагнення демонструвати у поведінці та спілкуванні власну недосконалість та приховувати недоліки та недосконалість.

Як зазначає А.В. Васильченко (2014), традиційно прояви заздрощів пов'язують із тими життєвими ситуаціями, коли будь-які об'єктивні або суб'єктивні переваги інших у соціальних благах, матеріальних цінностях, статусі, особистісних якостях сприймаються людиною як загроза цінності власного «Я» і супроводжуються афективними переживаннями і негативними поведінковими проявами. Саме тому, на нашу думку, феномен заздрості доцільно розглядати в контексті поведінкових детермінант губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

А.В. Васильченко (2014) наводить перелік тлумачень заздрощів в античній парадигмі: 1) змагання, ревне бажання зрівнятися у досягненнях з іншою людиною, прагнення самостійно досягти пошани; водночас, під впливом такого бажання, людина прагне, аби інший не скористався тим, чого вона хоче досягнути (так народжується мотивація руйнування, знищення суб'єкта заздрощів); люди відчують заздрощі до осіб, схожих за статусом, родинами, віком, обдарованістю, славою, благополуччям (у протилежному випадку причини для заздрощів є відсутніми; біль, викликана щастям інших (Аристотель); 2) результат «накопичення чорної жовчі», «розладу у функціях тіла», що найбільше властиве меланхолікам і холерикам (Гіппократ); 3) «...сум з приводу наявності в інших осіб матеріальних та ідеальних благ» (Платон); 4) «ефектне» зображення у вигляді «... жінки, що вириває власне серце з грудей та з'їдає його» (Овідій); 5) сильні емоційні переживання, які викликаються успіхами близьких людей, друзів (Ксенофонт); 6) загальнолюдські якості у всіх громадян держави (Демосфен, Лісій, Есхіл, Сократ). Загалом, давньогрецька парадигма заздрощів справедливо визнається універсальною, адже разом з деструктивними ознаками (наприклад: прагненням мати те, що мають інші) вона визнавала їх як мотивацію до самовдосконалення.

В європейській філософії від Середньовіччя до Нового часу «заздрощі» як особистісна характеристика осмислювалася як «смертний гріх», «чума, яку не просто розпізнати» (Б. Мандевіль),

ненависть, що знищує людину зсередини (Р. Декарт, Б. Спіноза), як більш непримириме почуття, ніж ненависть (Ф. Ларошфуко), деструктивна форма поведінки, що завдає шкоду благополуччю іншого (Ф. Бекон), «психічна хвороба», яка обмежує можливості розвитку, призводить до суму, горя, незадоволення та роздратування (Р. Декарт); низькоморальний спосіб світорозуміння, що полягає у досаді з приводу інших, схильність сприймати із незадоволенням благополуччя інших (І. Кант).

У психологічній науці заздрість розглядається як емоційний стан (М. Кляйн), почуття (В. Куніцина) та ставлення (Г. Шек, Т. Бескова, Є. П. Ільїн), як виявлення мотивації досягнення (Є.П. Ільїн), особистісна риса (Л.І. Дьченко та М.А. Кандибович).

У зарубіжній психологічній науці заздрості найбільш повно розглядались у психоаналізі, зокрема у дослідженні М. Кляйн (2007), яка визначила заздрість як емоційний стан гніву з приводу того, що інша людина володіє та насолоджується бажаним об'єктом. На думку польського філософа М. Осовської (1987), дослідження якої були присвячені проблематиці моральної поведінки, рисами поведінки, що характеризується заздрістю, є схильність до ревнивого контролю за чужим життям, моральної нетерпимості до поведінки оточення, навіть коли вона не стосується інтересів тих, хто ними обурюються (Осовская, с. 359).

У вітчизняній психології проблема заздрості розглядалась Л.С. Архангельською (2004), Т.В. Бесковою (2012), А.В. Васильченко (2014), К. Муздибасвим (2002), К.К. Платоновим (1984), Ю.М. Орловим (2005). У дослідженні Л. Дьченко та М. Кандибович (2004) заздрість розглядається як соціально-психологічна риса особистості, яка проявляється у незадоволенні, недобррозичливості по відношенню до інших людей, які мають вдачу та досягли благополуччя.

Є.П. Ільїн, посилаючись на дослідження В. Куніциної, Ю. Щербатих та ін. (Ільїн, 2014) визначає заздрість як почуття, що виникає, коли індивід не має того, чим володіє інший, та пристрасно бажає мати цей предмет (якість, досягнення, успіх) або позбавити предмета заздрості іншу людину. Розглядаючи заздрість як почуття, автор розглядає емоційну складову заздрості, пов'язуючи її із гнівом. У визначенні заздрості Т.В. Бескової (2012) зазначено зв'язок із переживанням смутку, роздратування, невдоволення, а іноді і ворожості до того, хто переважає. Ю. Орлов (2005), розглядаючи

природу виникнення заздрості, вказує на те, що заздрість супроводжується ми такими схожими емоціями, як марнославство, злорадство, гордість, самоствердження.

Є.П. Ільїн (2014) розглядає заздрість як виявлення мотивації досягнення, в основі якого лежить сприйняття особистістю переваг інших у досягненні благ як загрози цінності власного Я, що супроводжується афективними переживаннями та діями. Автор визначає заздрість як ставлення (гостре, як емоція та довгочасне – як почуття) до людини, викликане усвідомленням нездійсненності (загальної або актуальної) бажання мати те саме, що є в іншій людини, що супроводжується розчаруванням у власних досягненнях внаслідок власної неспроможності, недосконалості. До внутрішніх факторів заздрості Є.П. Ільїн відносить особливості особистості, які проявляються в егоїзмі, себелюбстві і пихатості, а до зовнішніх – близькість в статусному положенні суб'єкта до об'єкта заздрості. Сам заздрісник порівнює цю ситуацію, свої переваги і результати своїх досягнень зі статусом тих суб'єктів, хто стоїть близько до нього по соціальних сходах. У результаті близькість створює сприятливі умови для порівняння, що робить життя іншого суб'єкта найбільш прозорою для сприйняття.

У дослідженні А.В. Васильченко (2014) показано, що заздрощі пов'язані з внутрішніми (цінності, суб'єктивні переживання, світогляд) та зовнішніми (соціальні впливи, зовнішні мотиви та потреби тощо) детермінантами самосвідомості. Дезорієнтація у власному Я, усвідомлення невідповідного особистісного статусу загострюють негативні переживання заздрісної особистості, призводячи до свідомої або несвідомої інкорпорації нею відсутніх елементів шляхом заперечення предмета заздрощів. Водночас процес самопізнання і самовдосконалення не актуалізується. Схильність до постійного або сильного періодичного переживання заздрощів на рівні самосвідомості пов'язана з особистісними характеристиками: 1) набуття особистої ідентичності як нездатність до самопізнання та продуктивного формування Я-концепції; потяг до постійного соціального порівняння; неадекватне сприйняття власного соціального статусу; нерозуміння сенсу життя або його фрагментарність; конформність, маніпулятивний стиль спілкування; 2) самоактуалізація – нездатність до самовияву та самовідновлення; переживання дискомфорту і дисгармонії;

3) поведінкові реакції – це маніпуляції; непродуктивна взаємодія з оточенням; нездатність до взаємодії та досягнення спільних результатів; деструктивні потяги та деструктивна поведінка щодо суб'єкта (об'єкта) заздростів. Заздрості – це переживання, яке формується в ситуаціях необхідності захисту самооцінки та ставлення до себе як наслідків несприятливого для особистості соціального порівняння.

Евристично плідним виявляється встановлений Ю.М. Орловим (2005) механізм виникнення заздрості. Автор зазначає, що особистість, яка має низку переваг над іншими викликає заздрість. Заздрість інших породжує гордість особистості, які разом обумовлюють почуття переваги, з одного боку, та виникнення заздрості особистості до інших – з іншого боку.

Як зазначає Т. Бескова (2012), заздрість у найбільш широкому розумінні визначається як визнання переваги, успіху та більш високого благополуччя іншої людини.

У дослідженні А.В. Васильченко (2014) показано результати аналізу феномену заздрості і визначено, що за своєю семантикою поняття «заздрити» і «заздрості» мають єдиний морфологічний корінь: «за – зрити», «бачити іншого», – тобто перестати жити власним життям, постійно порівнюючи його з життям та досягненнями інших людей. На думку автора, подібна поведінка часто є психологічним захистом заздрісника. Проекція та раціоналізація власної стратегії життя на інших суб'єктів обумовлює виникнення різних когнітивних оман, наприклад: псевдо-пояснення результативності («нерезультативності») власного життя («Все сталося лише з цієї причини...»); перенесення відповідальності з себе на інших суб'єктів («Це вони мені заздрять», «Якби йому (їй) не пощастило, я був (була) би (б) на його (її) місці») або об'єкти («Світ такий жорстокий», «Неможливо досягти успіху в сучасних умовах») тощо.

С.К. Бондиревою та В.Д. Колесовим (2008) було визначено наступні ознаки заздрості: 1) непостійність, мінливість об'єктів заздрості; 2) заздрість спрямована не на самий об'єкт, а на факт володіння об'єктом певних переваг; 3) широта поля заздрості (велика сукупність предметів заздрості від чеснот до матеріальних благ); 4) особистість, яка виявляє заздрість, керується домінантою «замало» і малоімовірно буде задоволена чимось сповна; 5) полярність оцінок: позитивно оцінюється предмет заздрості та негативно – об'єкт. Автори розрізняють поняття заздрості (як емоції, переживання, що

перетікають згодом в почуття) та заздрісності (як риси характеру, що проявляється у схильності переживати заздрість).

У дослідженні В.О. Гусової (2006) наводиться характеристика предмету заздрості (володіння матеріальними благами, соціальний статус, талант, розум, краса, здоров'я, вік та ін.), форм вираження заздрості (агресія, ненависть, помста, гнів та ін.), способів вираження заздрості (недоброзичливість, наклеп, інтриги, плітки і ін.), рівні прояву заздрості (свідомість, емоційне переживання, поведінка), засоби вираження (символічне, ритуальне, психологічне, біологічне).

У розгляді поведінкових проявів заздрості виявляється доцільним визначення змісту понять честолюбства, марнославства та амбіцій, які відіграють ключову роль в активізації почуттів заздрості та заздрісливої поведінки. Честолюбство – прагнення людини бути значущою та визнаною особистістю для інших за реальні досягнення, які мають значення для неї самої та для інших; це прагнення до визнання, слави та відомого положення, влади, першості, успіху, кар'єри, потреби знаходитись у центрі уваги, прагнення до багатства. Марнославство розуміється як прагнення людини зайняти значуще місце у системі стосунків з іншими людьми; це необґрунтоване і завищене прагнення до слави та шанування, яке представлено такими утвореннями моральної сфери, як зарозумілість, кічливість, хвастощі. Амбіції, в свою чергу, є компенсацією незадовільного честолюбства та марнославства, що характеризується пихатістю та чванством (О.В. Барсукова, 2010).

Багатоплановість проблеми заздрості, складність психологічних механізмів її функціонування вимагають ставити питання про визначення класифікацій заздрості. Так, Є.П. Ільїним визначено класифікацію заздрості за часовою характеристикою: короткочасна заздрість (заздрість-емоція) та довгочасна заздрість (заздрість-почуття). Автором також визначено такі форми заздрості, як депресивна заздрість (почуття принизливого стану, викликане почуттям несправедливості, обділеності та приреченості), незлобна заздрість (прагнення людини мати те, що інша людина, однак без почуття ворожості) та злобна заздрість (прагнення не тільки отримати те, що інша людина, а й позбавити переваги об'єкта заздрості).

Л.С. Архангельська (2004) визначає три види заздрості: заздрість-безнадійність (безсилля), заздрість-вимогливість та заздрість-суперництво. Заздрість-безнадійність характеризується відмовою від спілкування, самотністю; заздрість-вимогливість проявляється

нарощуванням вимог, нетирпимістю, збільшенням критики, звинуваченням об'єкта заздрості; заздрість-суперництво актуалізує такі форми поведінки як обман, приниження іншого, наклеп, присвоєння досягнень іншого.

Є.П. Ільїним (2014) визначено провідні функції заздрості, до яких вона відносить стверджувальну функцію (заздрість є джерелом пізнання власних прагнень, стверджує та визнає цінності, значущі предмети особистості), захисну функцію (захист самооцінки та соціальної репутації особистості, мотиваційний потенціал для захисних реакцій), функцію соціального контролю (заздрість «запускає» соціальний контроль, в основі якого моральні принципи), функцію регуляції асиметричного соціального стану (заздрість є основою для прагнення особистості до соціальної рівності), функція стимуляції (спонукання до творчої, продуктивної активності людини).

Ю.М. Орлов (2005) визначає таку провідну функцію заздрості, як створення конкуренції між людьми у досягненні вищих цінностей. Автором також визначено систему розумових операцій, що призводять до заздрості: акти сприйняття та уявлення про певну якість, що властива іншому і може бути високо оцінена; акт присвоєння якості цінності та значущості; акт віднесення іншої людини до тієї категорії людей, що і сама особистість; акт порівняння та неузгодження, результатом якого є заздрість.

К. Муздибаєвим (2002) було визначено такі компоненти заздрості: соціальне порівняння; сприйняття суб'єктом переваги іншого над собою; переживання досади, засмучення, приниження з цього приводу; неприязне ставлення або ненависть до того, хто переважає; бажання або скоєння об'єкту заздрості шкоди; бажання або реальне позбавлення об'єкта заздрості предмета переваги.

Вивчення поведінкового компоненту заздрості передбачає аналіз деструктивної, асоціальної поведінки. За К. Муздибаєвим, удаючись до девіацій (вербальної, невербальної агресії, пліток, вбивств, самогубства), заздрісники мають тенденцію розширювати межі дозволеної поведінки (2002, с. 5). К. Муздибаєв спирається на цю дослідницьку позицію, яку розвиває М. Ткач через трьохкомпонентну структуру заздрості та їх диференціацією за двома формами (злісні, або деструктивні, та незлісні, або конструктивні). Деструктивні заздрості є там, де присутні почуття неповноцінності, несправедливості, атрибуція негативних рис характеру (когнітивний критерій). Їх афективний критерій має опис негативних переживань

депресивного, фрустраційного і агресивного змісту (образа, туга, злість, ненависть, смуток). Поведінковий критерій передбачає різні деструктивні акти та дії заздрісника, які спрямовані на оточення і (або) на себе (Муздибаєв, 2001). Конструктивні заздрощі сприяють зростанню мотивації на досягнення, усвідомлення власної конкурентоспроможності, практично постаючи внутрішнім стимулом до активації діяльності. Їх когнітивний аспект також базується на почутті неповноцінності, яке, однак, менш інтенсивне і короткочасне. Водночас, перехід від порівняння до рефлексії однаково передбачає створення атрибуції позитивного ставлення до об'єкта заздрощів і до себе. За афективним критерієм конструктивним заздрощам невластиві ворожі почуття до їх об'єкта. Вони можуть супроводжуватися неінтенсивними почуттями (нудьга, жаль), а також переживаннями радощів і захоплення. Поведінковий критерій вказує на відсутність деструктивних потягів і, водночас, прагнення до самовдосконалення або заміщення бажаного фантазіями. Отже, виокремлюється, принаймні, дві форми заздрощів: 1) деструктивні (злісні), різновидом яких можуть бути ворожі заздрощі; 2) конструктивні (незлісні), які уособлюються, наприклад, у вигляді заздрощів-суперництва, заздрощів-конкуренції.

В.А. Лабунська (2006), розкриваючи особливості відносин між суб'єктами, визначає різні види заздрості: «заздрість-вимогливість», «заздрість - прагнення до переваги (суперництво)», «заздрість-безнадійність».

П. Шпільман (Spielman, 1971) розробив класифікацію базових афектів заздрощів: 1) заздрощі-змагання (захоплення іншою людиною, бажання зрівнятися з нею, наслідувати або навіть перевершити її); 2) нарцисична образа (відчуття приниженості власної гідності, неадекватності досягнень); 3) жадібність; 4) злість (у легкій формі може виявлятися як незадоволеність; у помірній – недоброчливість; у важкій – це злість, ненависть, бажання нашкодити, завдати болю; у крайній – пов'язана з бажаннями знищити бажаний об'єкт).

На думку А.В. Васильченко (2014), осмислення заздрощів має дуалістичний характер: переважно люди «бояться або почуваються дискомфортно від перспективи стати об'єктом злісних заздрощів» і водночас «бажають цього задля розуміння особистої переваги перед іншими». До того ж часто хочеться, аби їм заздрили, але, як правило, вони не зізнаються у власних заздрощах, оскільки це безпосередньо засвідчує свою неповноцінність або неуспішність. Водночас

розглядати заздрощі лише через призму негативного смислового забарвлення, бо саме вони стають рушійною силою до значущих наукових відкриттів, самоосвіти, життєвих і професійних досягнень, спонукаючи здорове суперництво з реальним суб'єктом (об'єктом) заздрощів. Автор діходить висновку, що у житті людини заздрощі однаково є мотиватором розвитку (розширення меж актуалізованих зусиль) та гальмівним механізмом (звуження когнітивного простору, деформація мислення, загроза особистісній ідентичності). Зазначена думка доводить доцільність розгляду поведінкових проявів заздрості в якості детермінанти становлення губристичної мотивації, в одних випадках актуалізуючи мотивації самовдосконалення та саморозвитку, що відповідає губристичному прагненню до досконалості, в інших – обумовлюючи губристичне прагнення до переваги.

Витоки *перфекційної самопрезентації* лежать в неблагополуччі ранніх дитячо-батьківських стосунків. Е. Рехардт і П. Іконен (2009) вважають, що вихідна форма сорому виступає як реакція, що паралізує і усуває, пов'язана з невдачею спроби отримати схвалення і взаємність від значущого іншого, передати послання і отримати бажаний досвід. Немовля має певне уявлення про конфлікт або можливості конфлікту між його власним бажанням і ставленням інших до цього бажання. Ставлення інших важливо для нього, і він хоче підтримувати з ними «хороші відносини». Для нього його власне бажання і його я – це одне і те ж, і він намагається усунути або заховати своє власне нікчемне Я, щоб зберегти важливі для нього фігури. Сутність перфекціоністичної самопрезентації полягає в парадоксальному вираженні надії, відмовившись від себе або від частини себе, зберегти важливих людей і їх прийняття (Рехардт, Іконен, 2009).

Сутність перфекційного самоствердження полягає в створенні і безперестанній «шліфовці» презентуемого оточуючим людям «блискучого фасаду» з метою приховати від них жакливу внутрішню порожнечу, злидні і порочність Я. Чим сильніше передбачення сорому за потенційний ганьба викриття, тим витонченішими виверти і маніпуляції перфекціоніста, тим більше «блискучими» повинні виглядати фасад і імідж соціального Я (Соколова, 2003).

А. Елліс (Ellis, 2002) описав перфекціонізм як ірраціональні переконання. За визначенням Д. Бернса (Burns, 1980a, 1980b), перфекціоністами є люди, чий стандарти недосяжно і нерозумно високі, які компульсивно і безперервно прагнуть до досягнення неможливих цілей і які вимірюють власну цінність виключно в

термінах продуктивності і досягнень. До раніше виділених параметрів перфекціонізму Д. Бернс додав важливий когнітивний аспект - мислення в термінах «все або нічого» – передбачає виключно полярну оцінку діяльності: або успіх, або крах (Юдеева, 2007), виборчу концентрацію на справжніх і минулих помилках, а також схильність до генералізації стандартів у всіх областях життєдіяльності (Гаранян, 2006).

Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова та Т.Ю. Юдеева (2001), що виділили в структурі перфекціонізму такі параметри, як завищені, в порівнянні з індивідуальними можливостями, стандарти діяльності і домагання; надмірні вимоги до інших і завищені очікування від них; сприйняття інших людей як делегуючих високі очікування; постійне порівняння себе з іншими людьми при орієнтації на найуспішніших індивідів; дихотомічна оцінка результату діяльності і її планування за принципом «все або нічого»; селектування інформації про власні невдачі і помилки.

У дослідженнях, виконаних під керівництвом Р. Фроста (1990) включено в структуру перфекціонізму наступні параметри: особисті стандарти – схильність висувати надмірно високі стандарти в поєднанні з надмірною важливістю відповідності цим стандартам, що породжує коливання самооцінки і хронічну незадоволеність діяльністю; заклопотаність помилками – негативна реакція на помилки, схильність прирівнювати помилку до невдачі; сумніви в своїх діях – перманентні сумніви щодо якості виконання діяльності; батьківські очікування – сприйняття батьків як делегуючих дуже високі очікування; батьківська критика – сприйняття батьків як надмірно критикуючих; організованість – переконаність у важливості порядку і організованості.

П. Хьюїтт і Г. Флетт (Flett, 1995, 2003, 2004; Hewitt, 1996, 1998, 2003) описують перфекціонізм крізь призму його соціальних аспектів і виділяють чотири основні компоненти: «Я-адресований перфекціонізм» (перфекціонізм, орієнтований на себе), «перфекціонізм, адресований іншим людям» (перфекціонізм, орієнтований на інших), «перфекціонізм, адресований світу в цілому», «соціально приписуваний перфекціонізм» (соціально приписаний перфекціонізм). У моделі Р. Слейн центральним параметром перфекціонізму виступає «розбіжність» як суб'єктивне сприйняття особистістю постійних невдач у прагненні відповідати власним

високим стандартам, додатковими компонентами перфекціонізму є параметри «стандарти» і «схильність до порядку».

У лабораторії П. Хьюїтта і Г. Флетта здійснюються також дослідження передбачуваних стійких індивідуальних відмінностей у зовнішньому прояві перфекціонізму – «перфекціоністичній самопрезентації» (Flett, Hewitt, 2002), пов'язані з потребою здаватися іншим людям досконалим і потребою приховати недосконалості.

Особливого значення у дослідження перфекціонізму набуває проблема його конструктивного чи дезадаптивного значення для суб'єкта діяльності. У теорії «Перфекціонізм / прийняття» (perfectionism / acceptance theory) (Lundh, 2004) показано, що високі особисті стандарти є адаптивними, якщо поєднуються з прийняттям недосконалості (невдач, помилок і недоліків), і дезадаптивними, коли поєднуються з нездатністю їх прийняти (Lundh, Saboonchi, Wångby, 2008).

У перфекціоністів при висуванні стандартів і постановці цілей проявляється дихотомічне або поляризоване мислення (Pacht, 1984; Shafran, Cooper і Fairburn, 2002; Egan et al., 2007; Юдеев, 2007; Гаранян, 2010): нездатність перфекціоністів визнати наявність «золотої середини», існування в їх сприйнятті лише крайнощів континууму. У поєднанні з такими описаними А. Елісом (Ellis, 2002) когнітивними спотвореннями, як сфокусоване мислення (focused thinking) і упереджене надузагальнення (prejudiced overgeneralization), змушує людину нав'язливо фокусувати увагу на єдиному варіанті вибору і ігнорувати всі альтернативи, дихотомічне мислення призводить до того, що стандарти формуються у вигляді правил, які можна або повністю виконати, або повністю порушити. А. Бек і Г. Браун (Brown, Beck, 2002) описують переважні в мисленні перфекціоністів правила виду «якщо – то», що встановлюють ригідні причинно-наслідкові зв'язки («Якщо я не успішний, то моє життя беззмислове»); і само-примушуючі установки, що містять модальні дієслова повинності, – зверхригідні безумовні правила, які не допускають винятків («Я завжди повинен повністю контролювати свої почуття»).

Патологічним когнітивним механізмом є упереджена оцінка результатів своєї діяльності, що включає в себе дихотомічність («все або нічого»), а також селективну увагу до помилок і невдач і ігнорування успіхів. М. Холлендер (Hollender, 1965) називає цю особливість селективною увагою, визначає її як постійну готовність

людини виявити, що щось не в порядку. Аналогічний механізм описується А.Бессером і колегами (Besser et al., 2008) як когнітивна схильність деяких перфекціоністів до виборчої обробки негативної інформації, що відбиває невідповідність перфекціонним стандартам і ідеалам, а також Т.Ю.Юдеевою (2007) і Н.Г.Гараняном (2010) як негативне селектування – виборча концентрація на невдачі і помилки.

Когнітивні дисфункції тягнуть за собою афективне неблагополуччя. Процес безперервного оцінювання себе, характерний для перфекціоністів, пов'язаний з переживанням сорому і провини. Емпіричні дані (Tangney, 2002) свідчать про більшу схильність досліджуваних з високим рівнем соціально запропонованого перфекціонізму до переживання сорому і збентеження (тобто почуття неповноцінності, себе як поганої особистості), ніж до переживання почуття провини (пов'язаної з конкретними вчинками, але не з особистістю в цілому). А.Елліс (Ellis, 2002) підкреслює, що у випадках невдач перфекціоністи схильні відчувати не здорові почуття розчарування, жаль і фрустрацію, а нездорові почуття тривоги, депресії, люті і жалості до себе. Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдеева (2001) описують наслідки перфекціонізму для емоційного стану як часте, навіть хронічне, переживання невдоволення собою, туги, тривоги, сорому і провини; нездатність відчувати справжній інтерес до якого б то ні було заняття; переживання при невдачах втрати сенсу життя, відчуття своєї нікчемності, в кінцевому підсумку – депресії.

Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдеева (2001) також описують наслідки перфекціонізму для поведінки та продуктивності діяльності: поведінка уникнення; неспроможність почати діяти (прокрастинація, зволікання, відкладання значущих справ); зниження продуктивності і хронічна перевтома в силу генералізації високих стандартів на всі види діяльності; конфлікти і розриви стосунків через надмірні вимоги і очікувань на адресу оточуючих; конкурентні відносини з людьми через порівняння себе з ними, заздрості, ревності; недолік близьких і довірливих стосунків. Такі результати дають підстави розглядати перфекціонізм як поведінкову детермінанту проявів губристичних прагнень суб'єкта діяльності.

Ж.П. Вірною (2016) показано, що перфекціонізм як особистісна властивість є регулятивним чинником усіх сфер психічного життя людини, який створює міцне підґрунтя для формотворення професійно-психологічної адаптованості.

На нашу думку, перфекціоністичні репрезентації як поведінкова характеристика суб'єкта діяльності, що характеризує його активність у демонстрації досконалості та уникнення ситуації, в яких проявляються риси недосконалості, є детермінантною губристичного прагнення до самоствердження.

Серед *афективних проявів* губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно визначити функціональні системи психоемоційних станів, що виникають у ситуаціях успіху та невдачі та супроводжують актуалізацію почуттів гордості, тріумфу, успіху та сорому, відчаю та безнадії відповідно. Більш обгрунтованою видається третя точка зору, заснована на методології діяльнісного і системного підходів – тези О. М. Леонтьєва та С. Л. Рубінштейна про внутрішньо емоційну регуляцію діяльності (Леонтьєв, 1971, 1983; Рубинштейн, 2003), висновці Г. Х. Шингарова (1971) про емоційне відображення предмета як умови його перетворення в мету дії, ідеї О. О. Конопкіна про продуктивне функціонування емоцій в усвідомленій регуляції цілеспрямованої активності людини (Конопкин, 1980, 2006), теорії О. В. Запорожця про афективно-когнітивну функціональну систему, яка здійснює емоційне передбачення результатів діяльності та емоційну корекцію дій (Запорожец, 1986), тезі С. Д. Максименко про психічні стани взагалі та про емоційні, – зокрема, – як про засіб перекладу “ситуації впливу” в “ситуацію взаємодії суб'єкта зі світом, завдяки чому зберігається цілісність особистості (Максименко, 2006, 2013).

Емоції, не будучи мотивами, являють собою важливий компонент мотиваційних систем (Вилюнас, 2006; Фрэнкин, 2006; Шадриков, 2006, 2013). Тому, переживання емоцій внутрішньо пов'язане з процесом формування та актуалізації мотивів діяльності (Вилюнас, 2006; Дусавицкий, 1996; Изард, 1999), особливо – виражають мотивацію досягнення (Білецький, 2013; Губіна, 2012; Рибалко, 2008; Скворчевська, 2015; Старинська, 2012; Сурякова, 2009; Турянська, 2009; Фальова, 2009).

Ситуації успіху та невдачі у діяльності актуалізують специфічні функціональні системи психоемоційних станів, які, в свою чергу, виступають емоційними детермінантами розвитку губристичної мотивації.

Література до першого розділу

Абульханова К.А. (2007). Идеальность и реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции. Под ред. В.И. Моросановой. М.-Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ. С. 31–45.

Абульханова К. А. (2005). Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т. 2, № 4, 2005, с. 3-21.

Абульханова-Славская К. А. (1980). Деятельность и психология личности. М.: Наука, 334 с.

Абульханова-Славская К.А. (1995). Субъект – символ российского самосознания. *Сознание личности о кризисном обществе* [под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М. С. 10 - 28.

Адлер А. (2002). Психология власти. Очерки по индивидуальной психологии. М.: Когито-Центр. С.203-207.

Адлер А. (1997). Наука жить. Пер. с англ. и нем. К.: Port-Royal, 287 с.

Адлер А. (2002). Невроз и преступление. Очерки по индивидуальной психологии. – С.112-128.

Адлер А. (1997). Понять природу человека / Альфред адлер. – Пер. Е.А. Цыпина - СПб.: «Академический проект». 256 с.

Адлер А. (1995). Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с нем. А.М. Боковой. М.: Фонд «За экономическую грамотность». 296 с.

Александрова Г.М. (2014). Психологічні умови виховання почуттів честі і гідності у студентської молоді. Дис.. ..к.психол.н. 19.00.07. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2014. – 208 с.

Айламазян А.М. (1990). Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение. *Вопросы психологии*. №4. С.123-130.

Альбедиль М. Ф. (2000). Индуизм. СПб: Петербургское востоковедение. 256 с.

Ананьев Б.Г. (1980). Избранные психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 1-2. – 512 с.

Ананьев Б. Г. (1967). Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*. Вып. 2. Л.: ЛГУ. С. 235–249.

- Ананьев, Б.Г. (2001). Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 288 с.
- Аникеев А.Г. (1999). Феномен власти :Социально-философский анализ дисс. ... д.философ.н. ...09.00.11. Красноярск. 293 с.
- Анцыферова Л. И. (1981). О динамическом подходе к психологическому исследованию личности. *Психологический журнал*. Т. 2. № 2. С. 8–18.
- Анцупов А.Я., Шипилов А.И. (2006). Словарь конфликтолога. СПб.: Питер. 523 с.
- Анцыферова Л.И. (2000). Психология формирования и развития личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Питер. 2000. С. 207-213.
- Анцыферова Л.И. (2006). Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: РАН. 740 с.
- Архангельская Л.С. (2004). Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ростов н/Д, 2004. 222 с.
- Асмолов А.Г. (2007). Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд. М.: Смысл: Издательский центр «Академия».
- Бандура А. (2000). Теория социального научения. СПб.: Евразия, 320 с.
- Барсукова О.В. (2010). Честолюбие: Представление о честолюбии в художественной литературе, религии и философии. Монография. – СПб.: Речь. 184 с.
- Батай Ж. (1997). Внутренний опыт. СПб: Аxioma/Мифрил. 336 с.
- Бек А. (2002). Когнитивная психотерапия расстройств личности / Бек А., Фримен А. С-Пб.: Питер. 544 с.
- Бен-Шахар Т. (2013). Парадокс перфекциониста / Тал Бен-Шахар; пер с англ. Михаила Табенкина. – М. : Манн, Иванов и Фербер. 256 с.
- Бердяев Н. О назначении человека (Опыт парадоксальной этики) <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyaev/berdn011.htm>.
- Березин С. Л. (1973). Самоутверждение и ее роль в нравственном развитии личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 С. Л. Березин. – Свердловск. 1973. 23 с.
- Березовская Р.А. (2012). Психология профессиональной карьеры. СПб., 152 с.
- Бернс Р. (1986). Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс. 1986. 422 с.

Бескова Т.В. (2012). Методика исследования завистливости личности. *Вопросы психологии*. №2. С. 127-139.

Бех І. Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Ін-т змісту і методів навчання. К. 204 с.

Бік К.В. (2013). Психологічні особливості авторитарної спрямованості особистості. Х.:ХНПУ, 2013. 178 с.

Білецький О. М. (2013). Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2013. 20 с.

Бим-Бад Б. М. (2003). Очерки по истории и теории педагогики. М.: УРАО, 272 с.

Битянова Н. Р. (1995). Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. М.: МПА. 64 с.

Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежной. - М., 1972. – 352 с.

Большакова А.М. (2011). Особистісна реалізованість людини в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя. 36 с.

Бондырева С.К. (2008). Чувство. Психология и семантика / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. М., 160 с.

Боришевский, М. И. (1980). Психологические особенности самосознания подростка. К. : Вища школа, 1980. 167 с.

Бороздина Л.В. (1999). Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дисс. д.психол.н. 19.00.01. М., 423 с.

Брушлинский А.В. (2001). О критериях субъекта и его деятельности. *Психология профессиональной деятельности*. Москва-Ярославль : ДИА-пресс. С. 5-23.

Брушлинский А. В. (1991). Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. Т. 12. № 6. С. 3–10.

Брушлинский А. В. (1992). Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. Т. 13. № 6. С. 3–12.

Брушлинский А. В. (1994). Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 109 с.

Брушлинский А.В. (2003). Психология субъекта. М.: Алетея, 2003. 272 с.

Бузгалин А. В. (2004). Постмодернизм устарел... *Вопросы философии*. № 2. С. 3–15.

Булах І.С. (2004). Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. К., 2004. 466 с.

Васильченко, А. В. (2014). Психологічні особливості подолання заздрощів у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ.

Вдовиченко О.В. (2017). Ризик особистості як фактор мотивації досягнення та губристичної мотивації на кризових етапах онтогенезу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 56. С. 41-51.

Вірна Ж.П., Лазько А.М. (2016). Конструктивний перфекціонізм майбутньої медичної сестри: концепція й емпірична верифікація. *Психологічні перспективи*. Випуск 28. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2016. С. 10-21.

Вірна Ж.П. (2017). Губристична детермінація структурної організації емоційного інтелекту особистості. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць / за ред. І. Савенкової. № 2(18). Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського. С. 17-21.

Вірна Ж.П. (2014). Організація життя позитивної особистості: конструктивна прогностика та професійна успішність. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. № 9. С. 65–71.

Вірна Ж.П. Психологічні координати конструктивного самозбереження особистості. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць / за ред. І. Савенкової. – № 1 (17). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – С. 35-40.

Вилюнас В. (2006). Психология развития мотивации. СПб.: Речь. 458 с.

Владиславлев М. (1881). Психология. Исследование основных явлений душевной жизни. В 2-х т. СПб.

Волков Ю. Г., Поликарпов В.С. (1999). Человек : энцикл. слов. Федер. прогр. книгоизд. России. М. : Гардарики. 518 с.

Волочков, А.А. (2010). Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. Т.7. №1. С. 19–54.

Волянюк Н.Ю. (2006). Психологія професійного становлення тренера. Луцьк: Волинська обласна друкарня. 444 с.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 4 : Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. — 1984. — 433 с.

Волкова Е.Н. (1998). Субъектность педагога: теория и практика: Дисс. ... докт. психол. наук. М.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие. М., 2007. — 400 с.

Ган Ю. В. (1997). Активизация человеческого фактора: самоутверждение через эффективный труд. *Философские науки*. №6. С. 13–20.

Гаранян Н. Г. (2006). Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований). *Журнал «Терапия психических расстройств»*. № 1.С. 23–31.

Гаранян Н.Г., А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева (2001). Перфекционизм, депрессия и тревога. *Московский психотерапевтический журнал*. № 4. С. 18–48.

Гаранян Н. Г. (2009). Психологические модели перфекционизма. *Вопросы психологии*. №5. С. 74–83.

Гижинский В.В. (2016). Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : дис. канд. наук: 19.00.07. М. 159 с.

Голярдик Н.А. (2012). Психологічні особливості впливу конкурентної поведінки на стосунки та навчання студентів вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Хмельницький.

Гончаров С.З. (2007). Философия совершенства Ивана Ильина : монография. Екатеринбург : Уральский институт бизнеса им. И. А. Ильина. 552 с.

Гордеева Т.О. (2013). Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ...д.психол.н.: 19.00.07. М. 441 с.

Гордеева Т.О. (2006). Психология мотивации достижения. М., Смысл, Академия.

Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. (2011). Вклад личностного потенциала в академические достижения. *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. С. 642-667.

Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. (2009). Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл. 152 с.

Грачева И. И. (2006). Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта. №6. С. 73-89.

Гресь Л.О. (2013). Психологічні особливості прагнення до самоствердження особистості, що переживає кризу середини життя. Науковий Вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки. Вип.11. Том 2. Миколаїв, МНУ, 2013. – С.73-79.

Гресь Л.О. (2015). Розвиток рольової компетентності як чинник переживання кризи середнього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. - Харків, 2015. 20 с.

Грибакин А. В. (1985). Жизненный путь как социально-историческое утверждение человека А А. В. Грибакин. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та. 20 с.

Григорьева Т. П. (1992). Дао и логос (встреча культур). М.: Наука. 424 с.

Григорьева Т.П. (1997). Совершенный человек Лаоцзы и Конфуция. *Совершенный человек. Сборник*. М., 1997, с.233-260.

Губіна А. М. (2012). Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х.. 18 с.

Гусова В.А. (2006). Зависть как социальный феномен. 09.00.11. М. 130 с.

Давыдов В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР.

Данилюк І. (2006). Прагнення до влади як одна з характерних форм вияву людської агресивності. *Аналітично-інформаційний журнал «Схід»*. Український культурологічний центр ТОВ «Східний видавничий дім».

Данько С. В. (2012). Субъект познания и внешний мир. Анализ интерпретаций. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 3: Общественные науки. 2012. Т. 100. № 1. С. 5-12.

Данько С. В. (2009). Субъективность без субъекта или исчезающее Я. М. : Восход.

Декарт Р. (1934). Декарт Рене. Космогония. Два трактата. М.-Л.: ГТТИ. 331 с.

Деркач А.А., Селезнева И.И. (2006). Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 496 с.

Джидарьян И.А. (2013). Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 268 с.

Дмитриева А.Б. (2010). Особенности Я-концепции нарциссических личностей: дисс. ...к.психол.н.:19.00.01. М. 166 с.

Драгунова Т. В. (1961). О некоторых психологических особенностях подростка. *Вопросы психологии личности школьника*. — М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР. С. 120—169.

Дусавицкий А. К. (1996). Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики. 208 с.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. (2004). Психологический словарь-справочник. М. 576 с.

Евстратов В. Д. (1969). Самоутверждение личности и его особенности при социализме: автореф. дис.... канд. филос. наук: Казань. 19 с.

Євченко І. (2012). Теоретичний аналіз проблеми самоствердження. *Вісник КНТЕУ*. №4. С. 112-120.

Железняк В.Н. (2002). Благой дар бытия: урок благодати Готфрида Лейбница. *Религия в изменяющейся России: Пленарные и секционные докл. Рос. Науч-практ.конференции (22-23 мая 2002г.)* Пермь: Изд-во Пермского гос.ун-та, Т.2. С. 118-126.

Жизномірська О. Я. (2013). Проблеми підростаючої особистості: психологічний вимір самоствердження. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 21. С. 129-139.

Жизномірська О.Я. (2010). Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00. 07. 278 с.

Житник О.В. (2004). Психологічні чинники мотивації вибору особистістю нової роботи: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 К., 19 с.

Журавлев И.В., Тхостов А.Ш. (2003). Субъектность как граница: топологическая и генетические модели. *Психологический журнал*. Т. 24. № 3. С. 5–12.

Завалишина Д. Н. (2002). Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект. *Психология субъекта профессиональной деятельности*. Под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. Вып. 2. Москва-Ярославль: «Аверс - Пресс». С. 42 - 64.

Запорожец А. В. (1986). Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика. 320 с.

Зейгарник Б.В. Патопсихология (1986). Изд. 2-е, переработанное и дополненное. М.: Издательство Московского университета. 287 с.

Звездкина Э.Ф. (1986). Социальная природа самосознания. Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та. 196 с.

Зинченко В.П. (1991). Миры сознания и структура сознания. *Вопросы психологии*. №2. С. 24-36.

Знаков В.В. (2000). Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия. *Проблема субъекта в психологической науке*. Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический проект». С. 86–105.

Знаков В. В. (2005а). Понимание бытия / под ред. В. В.Знакова и З. И.Рябикиной. –М. : Изд-во «Институт психологи РАН». С. 9–44.

Знаков В. В. (2005б). Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 448 с.

Знаков В.В. (2005в). Психология субъекта и психология человеческого бытия. *Субъект, личность и психология человеческого бытия*. Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во ИП РАН, С. 9–44.

Знаков В. В. (2003). Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. *Психологический журнал*. Т. 24. № 2. С. 95–105.

Знаков В. В. (2005г). Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. *Психологический журнал*. Т. 26. № 1. С. 18–28.

Зобов Р. А., Келасьев В. Н. (2008). Человекознание: самореализация человека: учеб. СПб.: Изд-во СПб ун-та. 461 с.

Золотарева, А.А. (2012). Перфекционизм в структуре саморегуляции личности. *Психология и психотехника*. Т. 42. № 3. С. 59–68.

Иванченко Г. В. (2007). Совершенство в искусстве и в жизни. М.: КомКнига. 176 с.

Івашковський В. В. (2010). Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : монографія. К. : Паливода А. В. 514 с.

Изард К. (1999). Психология эмоций. СПб.: Питер. 464 с.

Ильин Е.П. (2006). Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 508 с.

Ильин А.Н. (2010). Субъект в пространстве философии постмодернизма. №1. Философия. Политология.

Ильин Е.П. (2014). Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб.: Питер. 208 с.

Ильин, И. А. (1993). Соч.: в 2 т. М.. Т. 1.

Ильин И. (2003). Путь духовного обновления. М. : АСТ.

Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития (2003). Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей. СПб.: Изд-во СПбГУ.

Каган В.Е. (1993). Тоталитарное сознание и ребенок. *Вопросы психологии*. №1-2. С. 14-21.

Кант И. (1999). Критика чистого разума. М.: Наука. 655 с.

Кант И. (1965). Сочинения в т. Под общей редакцией В.Ф. Асмуса. А. В. Гульги, Т.И. Ойзермана.

Кармин А.С. (1983). Проблема субъекта и объекта в кантовской теории познания. *Кантовский сборник: Сб. науч. тр.* Калининград. Вып. 8. С. 33—54.

Карпенко З. С. (2006). Картографія інтегральної суб'єктності: постпостмодерністський проект. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь. С. 157 – 175.

Кернберг О. (1998). Агрессия при расстройствах личности. М.: Независимая фирма «Класс». 368 с.

Кернберг О. (2006). Отношения любви: норма и патология. Пер. с англ. М. Н. Георгиевой. М.: Независимая фирма «Класс». 256 с.

Киркегор С. (1994). Наслаждение и долг. Пер. с датского П.П. Ганзена. К.: Изд-во АО "AirLantI". 504 с.

Клібайс, Т. В. (2014). Психологічні особливості становлення атрибутивного стилю дорослих : автореферат... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія. К. : Київський ун-т ім. Б. Гринченка.

Ключко В.Е., Галажинский Э.В. (1999). Самореализация личности: системный взгляд: Монография. Томск: Издательство Томского университета. 154 с.

Кляйн М. (1997). Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. М. 100 с.

Ключко В.Е. (2005). Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет. 174 с.

Коган Л. Н. (1984). Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль. 252 с.

Козелецкий Ю. (1991). Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. К.: Лыбидь, 1991. 288 с.

Кокур О.М. (2013). Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. № 9. С. 1-5.

Кон И.С. (1981). Категория «Я» в психологии. Психологический журнал. Т. 2, № 3. С. 25-38.

Конопкин О. А. (2006). Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 38-48.

Конопкин О. А. (2011). Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Ленанд. 320 с.

Коростылева Л.А. (2005). Психология самореализации: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь». 222 с.

Косарева Л. М. (1997). Культура Возрождения. Очерки по истории мировой культуры: учебное пособие. Под ред. Т. Ф. Кузнецовой. М. : Языки русской культуры. 496 с.

Костюк Г.С. (1989). Загальна характеристика онтогенезу людської психіки. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. К.: Вища школа, 1989. С. 70-98.

Кохут Х. (2003). Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. М.: Когито-Центр. 368 с.

Кохут Х. (2002). Восстановление самости. М.: Когито-Центр. 316 с.

Краковский А. П. (1970). О подростках. М. :Педагогика. 113 с.

Кривега Л. Д. Александрова О. С. (2004). Конкуренція як соціальне явище: український контекст. *Культурологічний вісник*. Вип. 13. С. 73-76.

Кригер Г. Н. (2013). Структура самосознания личности в условиях современного мира *Альманах современной науки и образования*. № 1 (68). С. 91-93.

Крысанов А. Ф. (1983). Объективные и субъективные факторы самоутверждения. *Личность и общество*. Калининград. Вып. 6. С. 33–43.

Крюкова, Т.Л. (2005). Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения. *Психологический журнал*. Т.26. №2. С.5–15.

Кубышкина М. Л. (1997). Психологические особенности мотивации социального успеха/ автореф...канд. психол. наук., СПб. 16 с.

Кудинов С.И. (2007). Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности. *Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции*. Уфа : Восточный университет. С. 37-41.

Кудрявцев, В.Т., Уразилиева Г.К. (2001). Субъект деятельности в онтогенезе. *Вопросы психологии* . №4. С. 14-31.

Кузікова С. Б. (2012). Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Суми : Видавництво «МакДен. 410 с.

Кузікова С. Б. (2013). Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості* № 1(4) С. 77-86.

Кузьминков И. И. (1972). К анализу понятия «самоутверждение личности». *Свобода и ее содержание* / Под ред. К.М. Никонова; - Волгоград, Вол-гогр. пед. ИН-Т. 285 с.

Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. (2015). Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І.– Харків: ХНПУ. 339 с.

Лабунская В.А. (2006). О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта. *Материалы конференции «Психология общения — 2006: на пути к энциклопедическому знанию»*. Психологический институт РАО. М., С. 97—111.

Левин К. (2000). Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь. 364 с.

Левин К. та ін.. (1982). Уровень притязаний. *Психология личности. Тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та. С. 86 – 93, 118.

- Левченко В.В. (2014). Позитивная психология. М.: ФЛИНТА, 2014. 258 с.
- Лейбин В. М. (2001). Словарь-справочник по психоанализу. СПб.: Питер. 688 с.
- Леонтьев А.Н. (1975). Деятельность, сознание, личность. М.: Изд-во политической литературы.
- Леонтьев А.Н. (1981). К теории развития психики ребенка. *Проблемы развития психики*. М. с. 509-537.
- Леонтьев А. Н. (1971). Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та. 40 с.
- Леонтьев А.Н. (1983). Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика. Т.2. 320 с.
- Леонтьев Д. А. (2002). Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова*. М.: Смысл. Вып.1. С. 56–65.
- Леонтьев Д. А. (2010). Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. XXV. № 3. С. 136–153.
- Леонтьев Д. А. (1997). Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М.: «Смысл». С. 156–176.
- Личко А. Е. (1983). Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград : «Медицина». 76 с.
- Лоуэн А. (2009). Радость. М. 274 с.
- Лузаков, А.А. (2007). Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека. Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 273 с.
- Мак-Вильямс Н. (2003). Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 480 с.
- Макклелланд Д. (2007). Мотивация человека. СПб.: Питер. 672 с.
- Максименко С. Д. (2006). Генезис существования личности. К.: Изд-во ООО «КММ». 240 с.
- Максименко С. Д. (2013). Психологія учіння людини: генетико-модельючий підхід: монографія. К.: Видавничий Дім «Слово» 640 с.
- Малявин В. (1997). Совершенный человек в даосской традиции. Совершенный человек. Сборник. М. С.146-172.

Мамічева О. В., Сіканевич А.О. (2017). Сучасні технології навчально-ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 1. С. 133-139.

Мамічева О. В. (2015). Теоретичні засади взаємозв'язку схильностей та професійної спрямованості учнів як засіб їх соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 30. - С. 274-279.

Маркова А. К. (1983). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. М. 96 с.

Маркова А.К. (1996). *Психология профессионализма*. М.: МГФ «Знание». 312 с.

Меднікова Г.І. (2001). Взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань як предмет психологічних досліджень. *Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХДПУ. Вип. 6. С. 57-61.

Меднікова Г.І. (2002). Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система. Дис.. к.психол.н. 19.00.01. Х. 192 с.

Меднікова Г.І. (2015). Становлення особистісної зрілості студентів. Х. 288 с.

Мерлин В.С. (1996). *Психология индивидуальности*. М.: Ин-т практич. пс-гии, Воронеж: НПО «МОДЭК». 446 с.

Мещеряков В. Т. (1981). Развитие представлений о гармонии в домарксистской и марксистско-ленинской философии. Ленинград: Наука, 1981. 119 с.

Минюрова В.А. (2016). *Психология самопознания и саморазвития*. М: Флинта. 480 с.

Митина Л. М. (2002). *Психология развития конкурентноспособной личности*. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 400 с.

Моросанова В. И. (2001). Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. М.: Наука. 192 с.

Моросанова В. И. (2003). Категория субъекта: методология и исследования. *Вопросы психологии*. 2003. № 2. С. 140–144.

Моросанова В. И. (2010). *Саморегуляция и индивидуальность человека*. М.: Ин-т психологии РАН; Психологический институт РАО; Наука. 519 с.

Моросанова В. И. (1998). Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека. *Стиль человека: психологический анализ* / Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл. С. 142–162.

Муздыбаев К. (2003). Оптимизм и пессимизм личности. *Социологические исследования*. № 12. С. 87-96.

Муздыбаев К. (2002). Психология зависти. *Психологический журнал*. №6. С. 38-50.

Мясищев В.Н. (1960). Личность и неврозы. Л.: Изд-во Лен. ун-та. 426 с.

Мясищев В.Н. (1935). Работоспособность и болезни личности *Невропатология, психиатрия и психогигиена*. Т. IV, вып. 9-10. – С. 167-178.

Налчаджян А. А. (1980). Личность, психическая адаптация и творчество. Ереван. С. 98-108.

Налчаджян А.А. (1988). Социально-психологическая адаптация личности. Ереван. 262 с.

Неверов А. Н. (2007). Экономико-психологические факторы общественного развития. Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет. 171 с.

Никитин Е. П., Харлмаенкова Н.Е. (2000). Феномен человеческого самоутверждения. СПб.: Алетейя. 224 с.

Никифоров Г. С. (1989). Самоконтроль человека. Л.: ЛГУ, 1989. 191 с.

Николаева Е.И. (1997). Тоталитаризм в семье. *ЭКО*. Новосибирск. №9. С. 152 – 161.

Ницше Ф. (1990). Несвоевременные размышления: О пользе и вреде истории для жизни. Сочинения в 2-х томах. Издательство "Мысль", Москва.

Носоченко М. А. (1999). Проблема совершенства человека в культуре Ренессанса. *Ползуновский альманах*. Барнаул. № 3. С. 134–136.

Олефір В.О. (2016). Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності. – дис.. д.психол.н. Х.. 428 с.

Орлов Ю.М. (2005). Стыд. Зависть. М.: Слайдинг. 96 с.

Осницкий А.К. (1996). Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. №1. С. 5–19.

Осницкий А. К. (2007). Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека. *Субъект и личность в*

психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой. М.: Изд-во ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ. С. 233–256.

Оссовская М. (1987). Рыцарь и буржуа: исследование по истории морали. М.: Прогресс. 528 с.

Осьмак Л. П. (1990). Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школеинтернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. П.Осьмак. К. 164 с.

Перевозчикова Л.С. (2007). Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема. *Сибирский педагогический журнал*. № 1. С. 138-145.

Петровская Л. А. (1987). Самоутверждение : пути истинные и ложные. Беседа психолога. М. : Знание. 64 с.

Петровский А.В., Ярошевский, М.Г. (1998). Основы теоретической психологии. 528 с.

Петровский, В.А. (1996). Личность в психологии: парадигма субъектности. М. 272 с.

Петровский В. А. (2009). Логика «Я»: персонологическая перспектива / В. А. Петровский. — М.: Издательство САМГУ. 303 с.

Петрулите А.Р. (1984). Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа Я у студентов: дисс. к.психол.н.19.00.01. Л. 193 с.

Платон (1994). Собрание починений. В 4 т. Т.3. М. : Мысль.

Платонов К.К. (1984). Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа. 174 с.

Платонов К.К. (1986). Структура и развитие личности. М.: Наука. 256 с.

Подмазин С. И., Сибиль Е.И. (1996). Как помочь подростку с «трудным» характером. К.: Научно-практический центр «Перспектива».160 с.

Причепий Е.Н. (1979). Субъект и объект как философская проблема. К.: Наукова думка. С. 13-54.

Психология индивидуального и группового субъекта (2002). Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ.

Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. Посіб (1996). – К.: [Б.в.] 792 с.

Пуфаль-Струзик И. (2003). Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: дисс. ... д. психол. наук. 19.00.01. М. 357 с.

Рехардт Э., Иконен П. П. (2009). Происхождение стыда и его проявления [Электронный ресурс]. *Журнал Практической психологии и психоанализа*. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20090408> (дата обращения: 30.09.2011).

Рибалко Л. С. (2008). Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2008. 42 с.

Роджерс К. (1994). Взгляд на психотерапию, становление человека: Пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс». 480 с.

Роджерс К. (1997). Клиенто-центрированная терапия. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер. 320 с.

Роджерс К. (1999). Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ. — М.: ЗАО «Изд-во ЭКСМО-Пресс». 464 с.

Розов А.И. (1993). Стремление к превосходству как одно из основных влечений Психологический журнал. Том 14. № 6. С. 133-141.

Роменец В. А. (1989). Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. К., 1989. 376 с.

Рубинштейн, С.Л. (2003). Бытие и сознание. Человек и мир СПб.: Питер. 512 с.

Рубинштейн С.Л. (1973). Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 424 с.

Рябикина, З.И. (2005). Личность как субъект бытия и со-бытия: психологический аспект анализа. *Субъект, личность и психология человеческого бытия*. Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. — М., Изд-во «Институт психологии РАН». С. 5–22.

Сайкина Г. К. (2005). Самоутверждение личности как мировоззренческая проблема: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 М. 163 с.

Сартр Ж.-П. (1992). Воображение. *Логос: Философско-литературный журнал*. (1). - М., П. 3. С.98-116.

Секлитова Л., Стрельникова Л. (2013). *Философия вечности*. Амрита-Русь. 560 с.

Селевко Г. К. (1999). *Руководство по организации самовоспитания школьников: Научно-практический журнал для школьного технолога (завуча)*. М.: Народное образование 135 с. – (Школьные технологии: Профессиональная б-ка учителя. – 1999. – №6).

Селиванов В.В. (2008). *Онтогенез психического развития субъекта. Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, 15–16 октября 2008* / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 73–76.

Селигман М. (2015). *Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь*. М.: Альпина Паблишер. 338 с.

Ситнікова Н. (2008). Психологія самоствердження особистості старшокласника. *Психологія і суспільство*. №2. С. 75 – 104.

Скворчевська Є. Л. (2015). Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. 19 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. (1995). *Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности: Учебн. пособ. для вузов*. М..

Соколов С.Е. (2009). *Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности дисс. ...к.психол.н.:19.00.01*. Хабаровск. 236 с.

Соколова Е.Т. (2009). Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен. *Вопросы психологии*. № 1. с. 114 – 128.

Соколова Е. Т. (2002). *Психотерапия. Теория и практика*. М.: Академия. 368 с.

Соколова Е.Т. (1989). *Самосознание и самооценка при аномалиях личности*. М.: Изд-во Моск. ун-та. 215 с.

Соколова Е. Т. (2003). *Человек-нарцисс: портрет в современном социокультурном контексте*. Сб-к статей под ред. А. Журавлева, Н. Тарабриной. М.: Институт психологии РАН. С. 126–138.

Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. (2001). *Психология нарциссизма: Учебное пособие*. М.: Учебно-методический коллектор «Психология». 90 с.

Сосновский Б.А. (1993). Мотив и смысл: психолого-педагогическое исследование. М.: Прометей. 199 с.

Сочинения Григория Саввича Сковороды (1894). Ред. проф. Д.И. Багалея. 7-е изд. Харьков: Типография Губернского Правления. 1894. 252 с.

Спиноза Б. (1957). Избранные произведения в 2 т. Т.1. М.: Государственное издательство политической литературы. 631 с.

Спиркин, А.Г. (1972). Сознание и самосознание. Москва: Политиздат. 303 с.

Старинська Н. В. (2012). Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. 19 с.

Столин В.В. (1983). Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та. 286 с.

Субъект, личность и психология человеческого бытия (2005). Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 384 с.

Субъектный подход в психологии (2009). Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 618 с.

Сурдин Г. В. (2011). Статусное самоутверждение: его природа и сущность. *Известия Иркутской государственной экономической академии*. № 4. С. 221-224.

Сурдин Г.В. (2012). Человеческая потребность в самоутверждении: сущность, структура, динамика и функционирование. Автореф. ... дисс.к.филос.н. Улан-Удэ. 24 с.

Сулякова М. В. (2009). Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Укр. інж.-пед. акад. Х., 20 с.

Тарнас Р. (1995). История западного мышления. М.: Крон-Пресс, 448 с.

Татенко В.А. (1996). Психология в субъектном измерении. К.: Видавничий центр «Просвіта». 404 с.

Теловата М.Т. (2010). Суб'єктно-діяльнісний підхід та його теоретичні аспекти до процесу професійної підготовки майбутніх економістів Матеріали конференції «*Strategiczne Pytania Swiatowej Nauki* – 2010». *Przemyśl. Nauka i studia*. С. 53-60.

Турянська В. Е. (2009). Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Укр. інж.-пед. акад. Х..20 с.

Углова Т.В. (2008). Формирование толерантного отношения к другому у студентов : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 2008.- 23 с.

Узнадзе Д. Н. (2004). Общая психология. Пер. С грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер. 413 с.

Узнадзе Д.Н. (2000). Установка человека. Проблема объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер. С. 87-91.

Узнадзе Д.Н. (1961). Экспериментальные основы психологи установки. Тбилиси.

Уилбер К. (2006). Краткая история всего. М.: АСТ. Астрель, С. 105.

Учитель поколений Рамбам (1985). Иерусалим: «Амана». http://www.judaicaru.org/library/rambam_1.html

Фальова О. Є. (2006). Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х. 20 с.

Фейербах Л. (1967). История философии. Т.3. М.: Мысль.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 490 с.

Філософія і психологія публічної влади (2017). Під.ред. В.Б. Дзюндзюка. Х. 390 с.

Фромм Э. (2000). Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ. 672 с.

Фромм Э. Бегство от свободы (2016). Пер. с англ. и примечания А. И. Фета. Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden). 231 с.

Фромм Э. (2002). Гуманистический психоанализ. СПб.: Питер. 544 с.

Фромм Э. (1998). Иметь или быть?: Пер. с англ. Киев: Ника-Центр.

Фрэнкин Р. (2003). Мотивация поведения. СПб.: Питер. 651 с.

Фуко М. (1996). Что такое автор? Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности. М. : Касталь. С. 15.

Хазова, С.А. (2010). Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: Монография. Кострома. 150 с.

Хазова С.А. (2014). Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды. – дисс. д.психол.н. Кострома. 540 с.

Хайдеггер М. (1993). Время и Бытие: Статьи и выступления. Пер. с нем. М.: Республика. 447 с.

Харламенкова Е. Н. (2005). Генез самоутверждения личности в процессе взросления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М. 409 с.

Хекхаузен Х. (2003). Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл. 860 с.

Харламенкова, Н.Е. (2007). Самоутверждение подростка. М.: ИП РАН. 384 с.

Хомуленко К.І., Фоменко К.І. (2012). Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект. Х.. 222 с.

Хорни К. (1993). Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Пер. с англ. В. В. Старовойтова; Общ. ред. и послесл. Г. В. Бурменской. М.: Прогресс: Универс. 480 с.

Хоружий С. С. (1997). Концепция Совершенного Человека в перспективе исихастской антропологии. Совершенный человек. Сборник. М. С.41–71.

Хоружий С.С., Малявин В.В., Григорьева Т.П., Яглом М., Шукуров Ш.М. (1997). Совершенный человек: теология и философия образа / Ин-т востоковедения. 447 с.

Чамата П.Р. (1960). Вопросы самосознания личности в советской психологии. Психологическая наука в СССР: в 2 т. М: АПН РСФСР, Т.2. С. 91-110.

Челпанов Г.И. (1999). Психология. Философия. Образование. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК».

Чеснокова И.И. (1977). Проблема самосознания в психологии. М. Наука. 144 с.

Шадриков В. Д. (2006). Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга, Логос. 392 с.

Шадриков В. Л. (2013). Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 464 с.

Шамшикова О.А. (2010). Нарциссические корреляты психологического пространства личности: дисс. ...к.психол.н.: 19.00.01. Новосибирск. 252 с.

Швалб Ю.М. (2003). Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К.: Миллениум. 152 с.

Шевелев И. Ш., Марутаев М. А., Шмелев И. П. (1990). Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. М.: Стройиздат. 343 с.

Шопенгауер А. (1910). Полное собрание сочинений в 6 т.

Щукина М.А. (2015). Психология саморазвития личности: субъектный подход. СПб. 355 с.

Цандер Э., Цандер В. (2002). Неопсихоанализ Харальда Шульца-Хенке. Энциклопедия глубинной психологии. Последователи Фрейда. Пер. с нем. Когито-Центр, МГМ. Т3. С. 304-358.

Цветкова Р. И. (2007). Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: дис. ... докт. психол. наук. : 19.00.07. Хабаровск. 433 с.

Цветкова Р. И. (2003). Самомотивация успешной личности. *Актуальные проблемы мотивации успеха в психологической науке и практике: Сборник научных трудов по итогам работы научно-практического семинара «Мотивация успешной деятельности»*. Хабаровск. С. 14 – 19.

Цибра Н.Ф. (2013). Самоствердження особистості як функція освіти: критерії якості. Наукове пізнання: методологія та технологія. 2(31). С. 137-142.

Цыбра Н. Ф. (1989). Самоутверждение личности (социально-философский анализ). К.-Одесса : Высшая шк.. 192 с.

Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т.2. М: Мысль, 1975.

Юдеева Т. Ю. (2007). Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: дис. ... канд. психол. наук. М..

Юнг К. Г. (1998). Бог и бессознательное. М. : Олимп. 480 с.

Яглом М. (1997). «Что есть человек, что Ты помнишь о нем?» // Совершенный человек. Сборник. М.. С.13-40.

Ясная В. А., Ениколопов С. Н. (2007). Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии*. №4. С. 157-168.

Akhtar S. (1992). Broken structures: Severe personality disorders and their treatment. Northvale ; NJ: Aronson. 419 p.

Adler A. (1920). *Praxis und Theorie der Individual psychologie*. Munchen und Wiesbaden.

Atkinson J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. Vol. 64, № 5. P. 95-104.

Bandura A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory . *American Psychologist*. V. 44 (9). P. 1175—1184.

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. V. 84. - P. 191—215.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Co.

Bandura A. (1986). *The social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

Besser A., Flett G. L., Guez J., Hewitt P. L. (2008). Perfectionism, mood, and memory for positive, negative, and perfectionistic content // *Individual Differences Research*. Vol. 6. Iss. 4. P. 211–244.

Brown, G. P., & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 231–251). Washington, DC: American Psychological Association.

Burns D. (1980). *Feeling good: a new mood therapy*. NY: Signet.

Burns D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat // *Psychology Today*. P. 34–51

Cavell S. (1990). *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism. The Carus Lectures*. Chicago, P. 42-43.

Carver C. S. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view / C.S. Carver, M.F. Scheier // *Psychological Review*. Vol. 97. P. 19–35.

Chemers M.M., Li-tze H., Garcia B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*. V. 93, 1. P. 55-64.

Cooper A.M. *Narcissism* (1986). *Essential Papers on Narcissism*, ed. Morrisson A. P. New York & London. 491 p.

Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. 371 p.

Deci E.L., Ryan R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

Deci E.L., Ryan R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // *Canadian Psychology*. V. 49. - P. 182–185.

Deci E. L. , Ryan R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11. № 4. P. 227–268.

Dweck C.S., Leggett E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. Vol. 95. № 2. P. 256-273.

Egan S. J., Piek J. P., Dyck M. J. , Rees C. S. (2007). The role of dichotomous thinking and rigidity in perfectionism. *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 45. Iss. 8.P. 1813–1822.

Ellis A., Ed. G. L .Flett & P. L. Hewitt (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism // *Perfectionism: theory, research, and treatment*. American Psychological Association. Washington, DC. P. 217–228.

Flett G. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity / G. Flett, P. Hewitt. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. Spring. V. 22. № 1. P. 39-57.

Flett G. et al. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 75. P. 1363-1381.

Flett G. et al. (2003). Dimension of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. Summer 2003. V. 21. № 2. P. 119-138.

Flett G. et al. (1995). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*. V. 13. № 4. P. 326-350.

Flett G. et al. (1997). Personality, negative social interactions, and depressive symptoms. *Canadian Journal of Behavioral Science*. V. 29. № 1.-P. 28-37.

Frank J.D. (1935). Individual differences in certain aspect of the level of aspiration. *American Journal of Psychology*. Vol. 47, № 3. P. 119-131.

Frost R., Steketee, G. (1997). Perfectionism in obsessive-compulsive disorder patients. *Behavior Research and Therapy*. V. 42. № 3. P. 291-296.

Freud S. (1914). On Narcissism: An Introduction. P. 13 p.

Frost R. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*. V. 14. № 1. P. 119-126.

Frost R. et al. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. V. 14. P. 449-468.

Harre R. (1983). Personal being. Oxford: Blackwell. 299 p.

Hewitt P. & Flett G. (1991). Perfectionism in the self and social context: conceptualization, assesment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 60. № 3. P. 456-470.

Hewitt P. & Flett G. (1990). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior and Personality*. V. 5. P. 342-351.

Hewitt P. & G. Flett, K. Blankstein (1991). Perfectionism and neuroticism in psychiatric patients and college students. *Personality and Individual Differences*. V. 12. P. 61-68.

Hewitt P. G. & Flett, E. Ediger (1996). Perfectionism and depression: longitudinal assesment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*. V. 105. № 2. P. 276-280.

Hewitt P. et al. (1998). Perfectionism in chronic and state symptoms of depression. *Canadian Journal of Behavioral Science*. V. 30. № 4. P. 234-242.

Hewitt P. et al. (2003). The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 84. № 6. P. 1303-1325.

Higgins E. T. & S. Spiegel (2004). Promotion and prevention strategies for self-regulation: A motivated cognition perspective. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications / R.F. Baumeister, K.D. Vohs (Eds.). New York, NY: Guilford Press. P. 171-187.

Higgins E. T. (1996). The “self digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 71. № 6. P. 1062-1083.

Hollender M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*. V. 6. P. 94-1003.

Hoppe F. (1930). Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*. B. 14. S. 1-62.

Jones, E. (1913). Papers on psycho-analysis. London: Balliere Tindall and Cox, 1913.

Johnson S.M. (1987). Humanizing the Narcissistic Style. New York London. 284 p.

Jucknat M. (1937-1938). Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein. *Psychologische Forschung*. B. 22. S. 82-101.

Kuhl J. & Beckmann J. (1991). Action and state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale. Volition and Personality: Action versus state orientation. Gottingen/Toronto, Hogrefe. P. 45–69.

Kuhl J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 41. № 2. P. 97–129.

Kuhl J. (1978). Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of achievement motivation and an empirical test. *Psychological review*, 85. P. 239–248.

Lewin K., Dembo T., Festinger L., Sears P.S. (1955). Level of aspiration. *Personality and the behavior disorders*. N.Y.: Ronald Press. P. 333–378.

Locke E.A., Latham G.P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Mattheews G., V.L. Schwan, S.E. Campbell, D.H. Saklofske, A.A. Mahamed (2000) Personality, self-regulation, and adaptation: a cognitive-social framework. *Handbook of self-regulation* / Eds. M. Boecaerts, P.R. Pintrich, M. Zeider. San Diego, CA: Elsevier. P. 171–210.

McCombs K. (1997). About Differences in Predicting Metacognitive Performance V. 19. P. 71–110.

Morrison A. P. (1997). Shame: the underside of narcissism. London. 226 p.

Norem J. K. & N. Cantor (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 51. P. 1208–1217.

Pacht A. R. (1984). Reflections on Perfection. *American Psychologist*. Vol. 39. N. 4. P. 386–390.

Pietsch J, Walker R, Chapman E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in Mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*. V. 95(3). P. 589–603.

Pratto F. & Sidanius J., Stallworth L.M., Malle B.F. (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67, # 4. P. 741–762.

Rhodewalt F., Sorrow D.L. (2003). Interpersonal self-regulation: Lessons from the study of narcissism // M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity*. NY: Guilford Press. 703 p.

Robbins S.B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? // *Psychological Bulletin*. 2004. V. 130. P. 261–288.

Rosenberg M. (1965). Society and the adolescent self-image. / Rosenberg M. – N.Y.: P.U.P. 210 p.

Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 67. P. 1063-1078.

Shafran R., Cooper Z., Fairburn C. G. (2002). Clinical perfectionism: a cognitive-behavioral analysis. *Behaviour Research and Therapy*. 2002. Vol. 40. Iss. 7. P. 773–792.

Schunk D.H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1981. - V. 74. P. 93—105.

Schunk D.H., Miller S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age. P. 29-52.

Spielman P. M. (1971). Envy and Jealousy: An Attempt at Classification. *Psychology Quarterly*. Vol. 40. P. 59-60.

Tangney J. P. Ed.G. L. Flett, P. L. Hewitt. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride // *Perfectionism: theory, research, and treatment* / American Psychological Association. Washington, DC. P. 199–213.

Tracy J. L., Cheng J.T., Robins R.W., Trzesniewski K. H. (2009). Authentic and hubristic pride: the affective core of self-esteem and narcissism. *Psychology press: Self and Identity*. P. 196-213.

Virna Zh., Hubina A. (2014). Success achievement motivation as the determinant of professional self-determination of engineering students. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration*. Ariel : Ariel University Center of Samaria. Issue № 5. p. 464-471.

Vohs K. D. & R.F. Baumeister (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. N.Y.: Guilford Press. P. 1–12.

Waelder, R. (1960). Basic theory of psychoanalysis. NY: International Universities Press.

РОЗДІЛ 2. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ

2.1. Дослідження губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності молодшого школяра.

2.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів навчальної діяльності молодших школярів.

З метою характеристики губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності на прикладі учнів початкової школи було проведено емпіричне дослідження, результати якого були отримані у період з 2014 по 2017 рік. Основні принципи даного дослідження визначалися специфікою вирішуваних завдань, і насамперед – вивченням ролі губристичної мотивації у провідній діяльності школярів.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта навчальної діяльності шляхом досягнення переваги над іншими (однокурсниками) чи оволодіння майстерністю у навчальній та ігровій діяльності пов'язана з мотивами навчально-пізнавальної діяльності, формами академічної саморегуляції, мотивацією досягнення успіху та академічною успішністю учнів основної школи.

2. Губристична мотивація молодших школярів представлена типами в залежності від домінування однієї чи іншої або обидвох мотиваційних диспозицій (прагнення до переваги та прагнення до досконалості).

3. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності має свою специфіку у молодших школярів з різними типами губристичної мотивації, причому зростання ролі прагнення до досконалості має позитивно позначитись на пізнавальному інтересі суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі.

4. Губристична мотивація суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі відзначається на екстеріоризації-інтеріоризації успіху у структурі мотивації досягнення, пов'язана з формами академічної саморегуляції.

4. Губристична мотивація має відповідність рівню самооцінки та рівню домагань у молодших школярів. Конструктивні форми губристичної мотивації відповідають адекватній самооцінці та більш високому рівню домагань.

5. Серед когнітивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі доцільно виділяти систему уявлень про власні здібності до навчальної діяльності, що характеризуються показниками академічного самоконтролю, самоефективності та імпліцитними теоріями інтелекту, а також уявлення про причини власних успіхів та невдач, виражені у показниках атрибутивного стилю.

6. До поведінкових детермінант губристичної мотивації молодших школярів відносяться наполегливість при виконанні навчальних завдань та планомірність діяльності як здатність послідовно і довільно виконувати завдання діяльності.

7. Психоемоційні стани, які актуалізуються в процесі навчальної та ігрової діяльності молодших школярів, утворюють функціональні системи станів, які можуть сприяти, або перешкоджати її успішному здійсненню. Структура функціональних систем станів в умовах навчальної та ігрової діяльності обумовлена ситуацією успіху чи невдачі та типом губристичної мотивації школярів.

Вибір і обґрунтування методик дослідження губристичної мотивації та її психологічних предикторів, мотивів провідної діяльності та самосвідомості суб'єкта навчальної діяльності початкової школи здійснювались на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення губристичної мотивації та її предикторів у суб'єкта навчальної діяльності, відповідно до якого було визначено вимоги до складу та обсягу вибірки та комплексу психодіагностичного інструментарію.

На *другому етапі* була сформована репрезентативна вибірка досліджуваних. У якості досліджуваних брали участь учні 2-х – 4-х класів КЗ "Харківська гімназія №169 Харківської міської ради Харківської області" та Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 140 Харківської міської ради Харківської області. Повну тестову батарею пройшли 322 школяра, з них – 159 хлопчиків і 163 дівчат у віці від 6 до 10 років.

На *третьому етапі* було створено комплекс психодіагностичних методик, релевантних об'єкту і предмету дослідження. Психодіагностичні методики спеціально підбиралися, адаптувалися / створювалися так, щоб детально зафіксувати прояви різних типів губристичної мотивації учнів у зв'язку з низкою психологічних змінних, значущих в контексті нашого дослідження. Відповідно до мети та завдань дослідження була визначена система методів, що включає психодіагностику і тестування. При підборі методик і відповідних їм емпіричних показників враховувалися такі вимоги до психодіагностичного інструментарія, як надійність, валідність, об'єктивність, репрезентативність, чіткість і однозначність інструкцій за процедурою діагностики, можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певної методики з результатами інших дослідників. Тестування за усіма методиками проходило в індивідуальній формі.

На *четвертому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження. На цьому етапі досліджувалася губристична мотивація у зв'язку з мотивацією навчальної діяльності учнів, самооцінкою та рівнем домагань, та перевірялась гіпотеза про роль психологічних (когнітивних, афективних, регулятивних та поведінкових) предикторів на становлення типу губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі.

На *п'ятому етапі* первинні емпіричні дані психодіагностики піддавалися математико-статистичній обробці за допомогою використання ймовірнісної логіки та ймовірнісних моделей. Методи математико-статистичної обробки даних включали:

- первинну описову статистику – обчислення мір центральної тенденції (середнього) та розмаху (стандартного відхилення), перевірку на нормальність розподілу показників (обчислення асиметрій і ексцесів);

- частотний аналіз із застосуванням коефіцієнту хі-квадрат Пірсона для визначення особливостей розподілу досліджуваних за виділеними в експерименті ознаками;

- аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних і залежних групах досліджуваних за допомогою непараметричних (Н Краскела-Уоллеса) та параметричних (t-Ст'юдента) критеріїв;

– двофакторний дисперсійний аналіз (2-Way ANOVA), за допомогою якого перевірялися гіпотези не тільки про вплив на незалежну змінну окремо взятих чинників, а й гіпотези про їх взаємодію;

– кластерний аналіз методом k-середніх (k-means) – процедуру групування досліджуваних при їх попарному порівнянні одночасно за кількома показниками; при цьому досліджувані, що потрапили в одну групу, виявлялися більш схожими один на одного за даними показниками, ніж на досліджуваних, включених в інші групи;

– агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі евклідової дистанції з побудовою дендрограмм, що відображають результати класифікації психоемоційних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи; така обробка дала можливість виявити особливості структурування станів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (ситуації успіху та невдачі);

– експлораторний факторний аналіз, за допомогою якого стискувався масив вихідних даних з метою більш економного їх опису (за умови мінімальної втрати вихідної інформації); при цьому вдавалося переходити від безлічі вихідних (зовнішніх) змінних до невеликої кількості латентних факторів, які визначають ці зовнішні змінні;

– дискримінантний (покроковий, з включенням) аналіз, за допомогою якого вирішувалися завдання: 1) визначення вирішальних правил (обчислення дискримінантних рівнянь), які дали б можливість за значеннями вихідних (дискримінантних) змінних передбачити віднесеність до типу губристичної мотивації суб'єктів навчальної діяльності у початковій школі; 2) визначення ваги кожної дискримінантної змінної для того, щоб можна було виявити предиктори поділу вибірки досліджуваних на групи, які різняться за типом губристичної мотивації.

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

На *шостому етапі* відбувався якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняння наших результатів з даними інших авторів. Здійснювалася також психологічна інтерпретація виявлених закономірностей.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманітні і взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

Комплекс методів діагностики мотиваційної сфери особистості молодшого школяра представлений низкою авторських методик, зокрема: проективною методикою «Казкове царство» для старшого дошкільного та молодшого шкільного для вивчення губристичної мотивації та методикою діагностики екстеріоризації-інтеріоризації успіху у молодшому шкільному віці. Також для діагностики мотиваційної сфери молодшого школяра було адаптовано саме для цього віку опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла.

1. *Проективна методика «Казкове царство»* для старшого дошкільного та молодшого шкільного віку була розроблена нами з метою вивчення губристичної мотивації у дітей у віці 6-10 років. Методика дозволяє визначити міру вираженості прагнення до переваги та прагнення до досконалості у дітей.

Процедура проведення методики передбачає вибір однієї з карток дитиною після пред'явлення йому наступної інструкції: «Подивись на ці картки. На них зображені жителі Казкового Царства: зверху Цар і Цариця. Нижче – Царівна-Прекрасна, Царівна-Майстриня, Царівна-Премудра, Царевич-Умілий, Царевич-Шляхетний і Царевич-Молодецький. Далі йдуть найталановитіша у Царстві Танцівниця, чудова Знахарка, яка знає все про чудові лікувальні трави, найкращі у Царстві Кухарка і Мереживниця, сестричка Оленка, братик Іванко, майстерний Коваль, який може викувати будь-яку чудову річ, найспритніший у Царстві Рибалка, чудовий Лікар і Гусяр, що краще за всіх у Царстві грає і співає. Обери картку, на якій зображений той, ким би ти хотів бути у грі про Казкове Царство».

В якості діагностичного матеріалу були обрані казкові герої, які з одного боку є досить узагальненими і не належать до жодної конкретної казки, з іншого боку втілюють архетипічні образи. Так, зокрема Цар – це «Цар-батюшка», який усією душею переживає за долю Батьківщини, з іншого боку, Цар може виступати і як соціальне зло, що гнобить звичайних людей. В цілому ж, Цар – це типовий правитель. Роль Царя полягає насамперед у підтримці існуючого порядку, здійснення контролю над підвладним йому простором.

Основна його мета – створення умов для успішного функціонування сім'ї, держави. Виходячи з цього, сюжет казок за участю Царя часто будується на поверненні втраченого порядку (наприклад, на порятунок цариці або царської дочки, на захист держави) (Чернышев, 2010). У просторі архетипів слов'янської культури архетип Царя слід ідентифікувати з архетипом влади, що гіпотетично вказує на те, що вибір картки із зображенням Царя, а відтак ідентифікація дитини з ним може свідчити про прагнення до переваги над іншими.

Статус царевича – найвищий (після Царя) (Чернышев, 2010), ототожнення себе з Царевичем, прагнення грати його роль у грі про Казкове Царство може свідчити як про прагнення до переваги, так і частково про прагнення до досконалості, адже у народних казках Іван Царевич покликаний виконувати якусь небезпечно і складну задачу, пов'язану з ризиком і героїзмом, і при цьому він проходить через такі випробування, які і роблять його гідним статусу «царевича». Отже, статус Царевича потрібно якщо не досягти через випробування, то принаймні бути гідним йому завдяки наявності певних чеснот.

Царівна як казковий архетип втілюється у таких героїнях Василиси Прекрасної і Василиси Премудрої. Василиса Премудра - персонаж народних казок. У більшості з них вона - донька морського царя, наділена мудрістю і здатністю до перетворення. Той же жіночий образ виступає під ім'ям Марії-царівни, Марії Моревни, Олени Прекрасної. Царівна Премудра, наділена непересічними знаннями та мудрістю, характеризується як ознаками переваги над іншими жінками, даними від народження, так і ознаками постійного прагнення до самовдосконалення і розвитку. На відміну від Премудрої, Василиса Прекрасна уособлює тільки прагнення до переваги – по-перше, вона є об'єктом боротьби: щоб її дістати, треба зробити ряд складних дій, як правило, пов'язаних з ризиком для життя, по-друге, вона є найвищим даром (поряд з «пів-царством») переможцю, по-третє, вона є фактором заздрості і зради, оскільки у боротьбі за її кохання брати часто йдуть на все, аж до братовбивства (Чернышев, 2010). Серед архетипів жінок у К.-Г. Юнга принцеса є залежною від думки оточуючих, схильною ідеалізувати навколишній світ, часто проявляє інтерес до мистецтва (саме цю рису втілює у собі Царівна-Майстриня).

Інші герої, представлені у Казковому Царстві, також частково уособлюють архетипи, характерні для народних українських та російських казок. Більшість з них втілюють ідею про саморозвиток та самовдосконалення. Коваль є традиційної фігурою українських казок.

У Миколи Гоголя Коваль Вакула – сильний, роботящий, кмітливий, талановитий майстер, цілеспрямований та впертий чоловік. Рибалка – герой казок, який через працю і волю отримує нагороду і щастя. Лікар і Знахарка – це чародії, колдуни, маги, носії таємниць і рідкісних знань. Музика – уособлення таланту і майстерності, так само як і Мереживниця, Танцівниця, Кухарка. Сестричка Оленка – віддана, порядна, мрійлива, роботяща героїня казок, Братик Іванко – неслухняний молодший братик: загалом ці два герої не втілюють ні прагнення до досконалості, ані прагнення до переваги.

Стимульний матеріал (додаток А) методики представлений набором з 18 карток, розміром 105×148 мм (формат А6), на яких зображені казкові персонажі чоловічої та жіночої статі, які є активними учасниками казкового життя царства. Варіант розкладки карток представлений на рисунку 2.1, на якому пронумеровані персонажі царства, а саме: 1 – Цар; 2 – Цариця; 3 – Царівна-Прекрасна; 4 – Царівна-Майстриня; 5 – Царівна-Премудра; 6 – Царевич-Умілий; 7 – Царевич-Шляхетний; 8 – Царевич-Молодецький; 9 – Танцівниця; 10 – Знахарка; 11 – Кухарка; 12 – Мереживниця; 13 – сестричка Оленка; 14 – братик Іванко; 15 – Коваль; 16 – Рибалка; 17 – Лікар; 18 – Гусяр.

Саме таке розташування карток є доцільним, оскільки верхні позиції карток (Цар і Цариця) імпліцитно вказують про перевагу цих персонажів над усіма іншими, а другий щабель карток, на якому розташовані Царівни та Царевичі, вказує на перевагу його персонажів над персонажами третього, нижнього щаблю.

Кожному з персонажів відповідає певна кількість балів за шкалами прагнення до переваги та прагнення до досконалості, а саме:

1) Картки верхнього щабля (Цар і Цариця) – 3 бали за шкалою прагнення до переваги та 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;

2) Картки середнього щаблю, а саме: Царівна-Прекрасна та Царевич-Шляхетний – 2 бали за шкалою прагнення до переваги і 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;

3) Картки середнього щаблю, а саме: Царівна-Майстриня і Царевич-Умілий – 2 бали за шкалою прагнення до переваги та 2 бали за шкалою прагнення до досконалості;

4) Картки середнього щаблю, а саме: Царівна-Премудра і Царевич-Молодецький – 2 бали за шкалою прагнення до переваги та 1 бал за шкалою прагнення до досконалості;

5) Картки нижнього щаблю – братик Іванко та сестричка Оленка – 0 балів за шкалою прагнення до переваги та 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;

6) Усі інші персонажі нижнього щабля – 3 бали за шкалою прагнення до досконалості та 0 балів за шкалою прагнення до переваги.



Рис. 2.1. Варіант розкладки карток з персонажами Казкового Царства

Отже, у результаті діагностики досліджувані можуть отримати від 0 до 3 балів за шкалою прагнення до переваги та за шкалою прагнення до досконалості.

За результатами частотного аналізу вибору карток з казковими персонажами за проективною методикою було встановлено, що усі персонажі були обрані молодшими школярами та дошкільниками ($n=506$), що свідчить про високу диференційну силу кожної картки, а саме: Цар – 11% виборів, Цариця – 12% виборів, Царівна-Прекрасна – 24% виборів; Царівна-Майстриня – 11%; Царівна-Премудра – 20%; Царевич-Умілий – 33%; Царевич-Шляхетний – 12%; Царевич-Молодецький – 13%; Танцівниця – 9%; Знахарка – 8%; Кухарка – 5%; Мереживниця – 7%; сестричка Оленка – 4%; братик Іванко – 5%; Коваль – 10%; Рибалка – 8%; Лікар – 4%; Гусяр – 4%.

Дискримінативна валідність методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків між формами губристичної мотивації та мотивами навчальної діяльності школярів. За результатами аналізу результатів дослідження губристичної мотивації першокласників ($n=193$) було встановлено, що прагнення до переваги позитивно пов'язане з соціальними ($r=0,432$, $p<0,0001$), позиційними ($r=0,347$, $p<0,001$) та ігровими мотивами ($r=0,211$, $p<0,05$), а прагнення до досконалості – з навчальним мотивом ($r=0,348$, $p<0,001$) (за результатами кореляційного аналізу з показниками за методикою М.Р. Гінзбурга, спрямованої на визначення мотивів навчання у дітей 6-7 років (Гуткина, 2000)). Також було визначено позитивний зв'язок прагнення до переваги ($r=0,54$, $p<0,0001$) та негативний зв'язок прагнення до досконалості ($r=-0,32$, $p<0,001$) з показниками бажання переваги за казковим проєктивним тестом К. Колакоглу (2003). Встановлено позитивний зв'язок прагнення до досконалості з навчальною успішністю ($r=0,453$, $p<0,0001$).

2. У нашому дослідженні для оцінки рівня мотивації навчання у школі учнів початкових класів, використовувалася анкета, розроблена Н.Г. Лускановою (1993). Вона може бути використана як при індивідуальному обстеженні, так і для групової діагностики. Для можливості диференціювання дітей за рівнем мотивації використовується система бальних оцінок: відповідь дитини, що свідчить про її позитивне ставлення до школи і перевазі їм навчальних ситуацій, оцінюється в 3 бали; нейтральна відповідь оцінюється в 1 бал; відповідь, що дозволяє судити про негативне ставлення дитини до тієї чи іншої шкільної ситуації, оцінюється в 0 балів.

Анкета містить 10 запитань, що відображають ставлення дітей до школи та навчання. На підставі відповідей конкретний учень може бути віднесений до одного з 5 рівнів шкільної мотивації, де 1-й рівень свідчить про наявність у дітей високих пізнавальних мотивів, прагнення найбільш успішно виконувати всі запропоновані школою вимоги. Такі діти дуже чітко реагують на всі вказівки вчителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки або зауваження педагога. Зміст методики поданий у додатку Б.

3. *Опитувальник «Вивчення мотивації навчання у молодших школярів»* М.Р. Гінзбурга. Відповідно до основних компонентів (показників) мотивації навчання представлена методика діагностує особистісний сенс навчання, ступінь розвитку цілепокладання, види

мотивації (зовнішній, навчальний, ігровий, позиційний, соціальний мотиви та мотив отримання оцінки); перевагу зовнішньої або внутрішньої мотивації, тенденції на досягнення успіху або невдачі при навчанні, реалізації мотивів навчання в поведінці.

Методика представлена чотирма питаннями, які дозволяють визначити рівень загальної навчальної мотивації, або співвідношення мотивів навчання у школі. Остання з заявлених можливостей методики була використана у нашому дослідженні. Чотири питання анкети містить шість варіантів відповіді, кожен з яких відповідає навчальному мотиву молодших школярів: зовнішньому, ігровому, мотиву отримання оцінки, позиційному, соціальному та навчальному.

Навчальні (пізнавальні мотиви) - пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, свідчать про орієнтацію школярів на оволодіння новими знаннями, навчальними навичками, визначаються глибиною інтересу до знань про нові цікаві факти, явища, істотні властивості явищ, схильністю до дедуктивних висновків, осягнення закономірностей і тенденцій, теоретичних принципів, ключових ідей тощо. До цієї групи належать також мотиви, які свідчать про орієнтацію школярів на оволодіння способами здобуття знань: інтерес до прийомів самостійного оволодіння знаннями, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власного навчальної праці. Пізнавальні мотиви відображають прагнення школярів до самоосвіти, спрямованість на самостійне вдосконалення способів здобуття знань.

Соціальні мотиви — пов'язані з різними видами соціальної взаємодії школяра з іншими людьми, проявляються у прагненні отримувати знання, щоб бути корисним суспільству, бажанні виконати свій обов'язок, розумінні необхідності вчитися, почутті відповідальності. При цьому велике значення мотивів усвідомлення соціальної необхідності, обов'язку і відповідальності, прагнення добре підготуватися до вибору професії.

Позиційні мотиви виражаються в прагненні зайняти певну позицію у стосунках з оточуючими, отримати їх схвалення, заслужити авторитет. Позиційні мотиви можуть проявлятися в різного роду спробах самоствердження, в бажанні зайняти місце лідера, впливати на інших учнів, прагненні до співробітництва, що полягають у тому, що учень не тільки хоче спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, а й прагне усвідомлювати, аналізувати способи і форми свого співробітництва і взаємин з учителем, товаришами по класу, постійно

вдосконалювати ці форми. Позиційні мотиви є важливою основою самовиховання, самовдосконалення особистості.

Мотив оцінки є різновидом зовнішньої мотивації, що визначається прагненням заробляти позитивні оцінки, за які хвалять батьки та учитель.

Ігрові мотиви обумовлюють прагнення дитині грати, гуляти, спілкуватися з дітьми у школі.

Зовнішні мотиви проявляються тоді, коли діяльність здійснюється у силу примусу, обов'язку, заради досягнення певної позиції серед однокласників, через вимоги батьків, учителів тощо. Якщо учень вирішує задачу, то зовнішніми мотивами такої дії можуть бути прагнення похвали та уникнення покарання учителів та батьків.

В обробці результатів анкетування було враховано співвідношення вибору того чи іншого мотиву навчання. За кожною шкалою учень мав можливість отримати від 0 до 4 балів, відповідно до частоти вибору відповідного варіанту відповіді.

Перевага зовнішнього мотиву (понад 2 вибору варіантів, що відповідають зовнішньому мотиву) розцінювалась нами як зовнішня мотивація, а перевага навчального мотиву – як внутрішня мотивація. Інші співвідношення мотивів свідчать про той чи інший тип навчальної мотивації, для його визначення застосовувався кластерний аналіз методом к-середніх, що дозволив отримати таксономічні групи навчальних мотивів та їх середні значення у межах типологічного профілю за кожним кластером. Зміст методики поданий у додатку В.

3. Методика діагностики екстеріоризації-інтеріоризації успіху у молодшому шкільному віці. У створенні цієї методики ми виходили з уявлення С.О. Пакуліної (2008) про екстеріоризовані та інтеріоризовані мотиви досягнення успіху. Авторка, ґрунтуючись на вітчизняних та зарубіжних дослідженнях мотивації досягнення, визначає різновиди мотивації досягнення успіху. Зокрема, посилаючись на Л. І. Божович, якою було виділено три види спрямованості особистості на успіх як результату наявності домінуючих мотивів – моральної (успіх пов'язаний з суспільною цінністю людини), громадської (успіх пов'язаний з інтересами і потребами суспільства) та ділової (мотиви породжуються самою діяльністю з пізнання, творчості, праці) (Вопросы детской и педагогической психологии на XIII международном конгрессе психологов, 1969, с. 145), С.О. Пакуліна виокремлює мотивацію досягнення успіху як покликання, мотивацію особистого успіху, мотивацію досягнення успіху як визнання та

мотивацію досягнення успіху як результату. Посилаючись на теорію мотивації Дж. Аткинсона (Хекхаузен, 1986), С.О. Пакуліна підкреслює афективну природу досягнення успіху як гордості за власну працелюбність, докладені зусилля, і визначає такі категорії мотивації досягнення успіху як переживання. Таким чином, автором на основі теоретичного аналізу було виділено такі види мотиви досягнення успіху як успіху-визнання, успіху-результату, особистого успіху, успіху-переживання, успіху-подолання перешкод та успіху-покликання, крім того емпіричним шляхом визначено мотиви досягнення успіху як матеріального рівня, успіху як влади та успіху як вдачі.

С.О. Пакуліна (2008) підкреслює, що досягнення успіху включає в себе не тільки соціальні орієнтири і результативність, а й показники рівня самостійності, творчого потенціалу суб'єкта діяльності в процесі досягнення, отже, є інтегративною характеристикою діяльності окремого суб'єкта і суспільства в цілому. Саме цю думку було покладено автором в аналізі вищеперерахованих різновидів мотивації досягнення успіху, у результаті якого автором виділено екстеріоризовані (успіх як матеріальний рівень, успіх як влада, успіху як удача та успіх як визнання) та інтеріоризовані (успіх як результат, успіх як покликання, успіх як подолання та успіх як психічний стан (переживання)) мотиви досягнення успіху.

Концептуальні положення дослідження С.О. Пакуліної (2008) були покладені нами у діагностичну модель мотивації досягнення успіху у молодшому шкільному віці, на основі якої створено відповідну діагностичну методику. Слід зазначити, що у цьому віці представлено більшість із названих вище мотивів досягнення успіху. Нами було виключено мотив досягнення особистого успіху, оскільки відповідно до концепції С.О. Пакуліної під ним мається на увазі досягнення самореалізації, самоповаги, впевненості, задоволення потреб у безпеці, здоров'ї та любові. Зазначені потреби частково відображені у мотивах досягнення і визнання, інші аспекти особистого успіху за С.О. Пакуліною не характерні для молодшого шкільного віку. Таким чином, діагностична модель мотивації досягнення успіху у молодшому шкільному віці представлена чотирма екстеріоризованими мотивами (матеріальним успіхом, успіхом-владою, успіхом-визнанням, успіхом-удачею) та чотирма інтеріоризованими мотивами (успіхом-результатом, успіхом-покликанням, успіхом-подоланням та успіхом-переживанням).

Ми зупинились на позначенні вищеназваних мотивів за допомогою карток з контурними малюнками, на яких зображено молодшого школяра, який висловлює певні думки або розмовляє чи взаємодіє з іншими. Картки пред'являються в індивідуальній формі. Це дозволяє досліджуваному прочитати вголос написані думки героя карток і правильно зрозуміти ту чи іншу ситуацію, яка зображена на картці. Методика містить 8 карток наступного змісту (див. рис. 2.2):

1) Хлопчик молодшого шкільного віку тримає лотерейний білет і промовляє: «Чудово! Мій білет виграв!» – мотив успіху-вдачі;

2) Молодший школяр дзвонить другу: «Уявляєш, мені купили смартфон, який я дуже хотів» – мотив успіху-матеріального рівня;

3) Молодший школяр вдома сидить за домашнім завданням: «Яке складне завдання! Прийшлося постаратись, щоб впоратись з ним» – мотив успіху-подолання;

4) Вчителька звертається до молодшого школяра: «З цього дня ти – староста. Ти допомагатимеш мені управляти класом» – мотив успіху-влади;

5) Молодший школяр стоїть перед дошкою пошани, на якій фото кращих учнів у школі: «Я – кращий учень в класі» – мотив успіху-результату;

6) Радісний молодший школяр зображений за партою, сидячи перед зошитами: «Ура! Нарешті у мені вийшло!» – мотив успіху-переживання;

7) Чимало рук вболівальників підкидують хлопчика молодшого шкільного віку, в руках якого квіти а на шиї висить медаль – мотив успіху-визнання;

8) Молодший школяр працює в лабораторії: «Як добре, коли виходить те, що дуже подобається» – мотив успіху-покликання.

Інструкція 1: «Зараз я покажу тобі картки, на якій відбуваються дуже приємні події у житті такого ж учня, як і ти. Подивись на них уважно, причитай вголос його думки, чи звернення до нього інших людей». Після того, як учень виконав просьбу експериментатора надається інструкція 2: «А тепер обери, будь ласка, картку, на якій зображена найбільш приємна для тебе самого подія, в якій би ти сам найбільше хотів опинитись». Після цього учень обирає картку, як правило коментуючи свій вибір, в іншому випадку експериментатор питає його про мотивацію його такого вибору. Далі продовжується вибір карток і надається інструкція 3: «Добре! Я відкладу цю картку. Тепер обери найприємнішу ситуацію з тих карток, що залишилися».

Процедура повторюється доки учень не обере останню з восьми карток.



Рис. 2.2. Стимульний матеріал методики мотивації досягнення успіху у молодшому шкільному віці

Протягом експерименту вибори фіксуються у протокол. Обробка отриманих даних може відбуватись шляхом ранжування: найбільший

ранг отримує картка першого вибору і т.д. Крім цього, підраховується сума балів за рангами по шкалам екстеріоризованого успіху та ітеріоризованого успіху за ключем: 1, 2, 4 та 7 картки – екстеріоризована мотивація успіху, 3, 5, 6, 8 – інтеріоризована мотивація успіху. Наприклад, досліджуваний обрав картки у такому порядку, 1, 3, 5, 2, 4, 7, 8, 6. Оскільки перший вбір має ранг 8, а останній – 1, екстеріоризована мотивація успіху складе $8+5+4+3 = 20$ балів, а інтеріоризована мотивація успіху складе, відповідно, 16 балів. Мінімальна кількість балів за кожною шкалою становить 10, а максимальна - 26 балів.

У таблиці 2.1 подано значення середніх рангів для кожного з мотивів досягнення успіху молодших школярів (учні 2-4 класів, $n=234$). З таблиці видно, що усі мотиви досягнення успіху мають майже однакові середні значення рангів, що свідчить про те, що молодші школярі віддають перевагу різним ситуаціям успіху, тобто керуються різними мотивами успіху.

Таблиця 2.1

Середні ранги мотивів досягнення успіху молодших школярів

Мотиви досягнення успіху	Середній ранг
Успіх-удача	3,1
Успіх-матеріальний рівень	3,2
Успіх-подолання	4,3
Успіх-влада	4,8
Успіх-результат	7,6
Успіх-переживання	5,4
Успіх-визнання	5,3
Успіх-покликання	6,3

Серед представлених мотивів меншою мірою у молодших школярів виражені матеріальні та ті, що залежать від вдачі. Молодші школярі (64% вибірки) ставлять 1 та 2 картки на останнє та передостаннє місце.

Загалом, учні початкової школи керуються мотивами успіху у навчальній діяльності. Про це свідчить вибори мотивів досягнення навчальних результатів як провідного мотиву (32% учнів обирають як найбільш приємну ситуацію, зображену на 5 картці), діти також схильні до виборів успіху-покликання (29% вибірки). Успіх у навчальній діяльності у них генералізується на всю особистісну сферу: якщо молодший школяр успішний у навчанні – він успішний взагалі.

Ці дані доводять, що загалом учні керують різними мотивами досягнення успіху, не віддаючи однозначно перевагу екстеріоризованому чи інтеріоризованому типу мотивації. Такі дані свідчать про високу узгодженість методики, її високу внутрішню валідність.

Дискримінативна валідність методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників інтеріоризації / екстеріоризації успіху з показниками навчальних мотивів за методикою М.Р. Гінзбург (Гуткина, 2000). Встановлено, що інтеріоризація успіху позитивно пов'язана з навчальним мотивом ($r=0,763$, $p<0,00001$), а інтеріоризація – з соціальними, позиційними та ігровими мотивами, ($r=0,645$, $r=0,544$ та $r=0,421$, $p<0,0001$). Встановлено позитивний зв'язок інтеріоризованої мотивації з навчальною успішністю ($r=0,332$, $p<0,001$).

Узагальнені дані середніх значень екстеріоризованої та інтеріоризованої мотивації досягнення успіху також доводять, що учні майже в однаковій мірі схильні, як до інтеріоризації, так і до екстеріоризації своїх досягнень (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Середні ранги мотивів досягнення успіху молодших школярів

Мотивація досягнення успіху	Середні значення
Інтеріоризована	18,34±5,33
Екстеріоризована	15,45±7,62

4. *Адаптований опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла для молодших школярів.* У дисертаційному дослідженні Т.О. Гордєєвої подано розширену характеристику мотивів саморегуляції початкової діяльності згідно теорії самодетермінації Е. Десі, Р. Райана, Дж. Коннелла (Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L., 1985). Розглянуто рівні екстринсивної (зовнішньої) мотивації, запропоновані авторами цієї теорії. Найнижчий рівень інтерналізації – рівень екстернальної регуляції – поведінка регулюється очікуванням нагороди і стархом загрози покарання. Цей рівень характеризується відсутністю відчуття самодетермінації поведінки; їй відповідає зовнішній локус каузальності, оскільки вона здійснюється під контролем інших людей. Наприклад, учень виконує домашнє завдання, щоб уникнути проблем (наприклад, покарання з боку батьків). Екстернальна регуляція діяльності створює для дитини нестабільну ситуацію, коли вона повинна діяти в очікуванні заохочень і покарань,

які контролюють її ззовні і призводять до того, що вона неминуче фокусується на них.

На наступному рівні, інтроектованої саморегуляції, як вказує Т.О. Гордеева, поведінка суб'єкта регулюється частково присвоєними правилами або вимогами, які спонукають його діяти певним чином. За допомогою інтроекції дитина встановлює внутрішнє уявлення оцінки поведінки, яке раніше давалося йому ззовні (батьками) у формі схвалення або несхвалення. Він виконує діяльність під впливом внутрішніх причин, які тим не менше мають контролюючу міжособистісну природу. У зв'язку з цим цей рівень асоціюється з почуттями провини, сорому і / або тривоги, коли індивід зазнає невдачі і, навпаки, з гордістю за свої дії, коли йому вдається виконати намічене (Гордеева, Т.О., 2013).

Третій рівень інтерналізації – ідентифікована саморегуляція – має місце тоді, коли суб'єкт відчуває відчуття власного вибору даної діяльності, приймаючи зовнішні цілі і цінності, що раніше регулювали її здійснення, ідентифікуючи з ними. За допомогою процесу ідентифікації дитина приймає регуляцію як свою власну. Тут дихотомія контролюючий-контрольований, яка була присутня на попередніх рівнях, знімається. Суб'єкт починає сам вважати важливою поведінку, яку він колись здійснював під впливом зовнішньої регуляції. Е. Десі, Дж. Коннел і Р. Райан (1985) вважають, що цей вищий найбільш зрілий рівень зовнішньої мотивації може бути досягнутий не раніше підліткового віку. Він символізує кінцевий пункт процесу інтерналізації зовнішніх вимог разом з внутрішньою мотивацією він являє собою базис для самодетермінованого функціонування індивіда.

Внутрішня мотивація (самоспонування, інтринсивна саморегуляція) на протигагу екстернальній регуляції діяльності характеризується інтересом до самої діяльності. У молодших школярів вона може бути виражена у тій чи іншій мірі відносно певних навчальних предметів чи завдань, однак у цьому віці, звичайно, не можна говорити про її керуючу роль в організації навчальної діяльності школяра.

Практичне завдання з операціоналізації мотивів академічної саморегуляції особистості молодшого школяра, обумовило необхідність адаптації опитувальника «Академічна саморегуляція молодших школярів» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла, який можна

застосовувати на категорії молодших школярів, починаючи з другого класу загальноосвітньої школи, зокрема з 7-річного віку.

Виходячи із теорії самодетермінації ми поставили мету кількісного вимірювання цих мотиваційних диспозицій і припустили, що вони характеризуються інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів мотивів саморегуляції були переформульовані з оригінальної версії опитувальника SQR-A (Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J., 1992) дванадцять первинних тверджень, що імовірно відображають мотиви академічної саморегуляції. Ми зупинились саме на такій кількості питань, оскільки вони відображають, по-перше, дві основні сфери навчальної діяльності молодшого школяра – навчальну діяльність вдома та активність на уроці, а по-друге, узагальнену спрямованість учня у навчальній діяльності. Осягнення більшої кількості сфер (як в опитувальнику Райана-Коннела чи його російськомовній версії Т.О. Гордєєвої передбачає збільшення опитувальника на 4 твердження для кожної сфери, що може дещо обтяжити опитувальник, а це є небажаним через вік досліджуваних. Усі твердження є прямими, повна згода з якими свідчить про наявність відповідної мотивації. Для кожного твердження досліджуванам пропонувалося вибрати один із трьох варіантів відповідей: «так», «іноді», «ні».

У психометричну вибірку увійшли 234 учня 2-4 класів, серед них — 114 жіночої статі та 120 — чоловічої. Вік досліджуваних варіював від 7 до 10 років.

Опитування відбувається в індивідуальній формі. Досліджуваному пропонується наступна *інструкція*: «Я ставитиму тобі питання, а ти на них можеш відповідати «так», «ні» чи «іноді».

Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 12 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 12 запитань склала 0,773, що є вищою за мінімально прийнятну величину, яка дорівнює 0,7.

Конструктна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволило перевірити правомірність операціоналізації даного психологічного конструкту через чотири латентні фактори (шкали),

виділені в теорії самодетермінації. Як і очікувалось, за допомогою експлораторного факторного аналізу було отримано чотири фактори.

Перший фактор (інформативність 22,4%) утворили пункти: 8, 4, 10 (представлені у порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 4 «Я виконую домашню роботу, тому що робити всі домашні завдання – дуже важливо») вказує на те, що він може бути позначений як *фактор ідентифікованої саморегуляції*.

Другий фактор (інформативність 15,1%) об'єднав наступні пункти: 12, 5, 2 (також перераховані у порядку спадання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 12 із найбільшим навантаженням (0,746) «Я намагаюся бути хорошим учнем, бо якщо я буду добре вчитися, батьки будуть мене хвалити, купувати подарунки», полягає в тому, що він відображає зовнішню (екстернальну, екстринсивну) мотивацію навчальної діяльності.

Третій фактор (інформативність 14,3%) об'єднав наступні пункти: 3, 7, 11. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 3 із найбільшим навантаженням (0,645) «Я виконую домашню роботу, тому що мені це подобається», полягає в тому, що він відображає внутрішню (інтернальну, інтринсивну) мотивацію навчальної діяльності.

Четвертий фактор (інформативність 11,2%) об'єднав наступні пункти: 6, 9, 1. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 6 із найбільшим навантаженням (0,596) «Я тягну руку і відповідаю на питання вчителя, тому що я буду пишатися собою, якщо буду добре відповідати на питання вчитися», полягає в тому, що він відображає інтроектовану мотивацію навчальної діяльності.

Таким чином, перший латентний фактор — *ідентифікована саморегуляція* обумовлює пункти 4, 8, 10. Другий фактор — *внутрішня саморегуляція* обумовлює пункти опитувальника: 2, 5, 12. Третій фактор – зовнішня регуляція – пункти 3, 7, 11, а четвертий фактор – пункти 1, 6, 9.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (50 осіб) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,852$, що свідчить про високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 2.3 представлені описові статистики «Опитувальника академічної саморегуляції молодших школярів». Спираючись на ці дані, побудовано вибірку нормативну шкалу для опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника мотивів саморегуляції становлять 2-4 бали.

Таблиця 2.3

Описові статистики «Опитувальника академічної саморегуляції молодших школярів»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Зовнішня регуляція	3,39	0	6	1,58
Внутрішня саморегуляція	5,03	0	6	2,19
Ідентифікована саморегуляція	4,57	0	6	2,09
Інтроєктована саморегуляція	4,21	0	6	2,24

Конвергентна валідність опитувальника академічної саморегуляції молодших школярів перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків її показників з методикою О.К. Дусавицького «Вибір задачі-способу» (Баранова, 2005). Встановлено статистично значущі зв'язки між пізнавальним інтересом у молодших школярів і внутрішньою саморегуляцією ($r=0,46$, $p<0,001$), ідентифікованою саморегуляцією ($r=0,29$, $p<0,01$), інтроєктованою мотивацією ($r=-0,18$, $p>0,05$) та зовнішньою мотивацією ($r=-0,56$, $p<0,0001$). Встановлено позитивний зв'язок інтринсивної та ідентифікованої мотивації з навчальною успішністю ($r=0,432$, $p<0,0001$ і $r=0,321$ $p<0,001$ відповідно).

Зміст опитувальника представлений у додатку Д.

2.1.2. Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери молодших школярів.

За результатами емпіричного дослідження губристичної мотивації молодших школярів за нашою методикою «Казкове царство» було встановлено, що переважна більшість з них (41% вибірки) характеризується помірним рівнем губристичної мотивації, тобто збалансованістю прагнення до досконалості та прагнення до переваги. Це ті молодші школярі, що обирали для себе ролі «царевичів» та «царівен», що уособлюють поєднання мотиваційних тенденцій прагнення бути статусно вищим за інших та володіти певною виключною майстерністю, реалізуватись у певній справі (рис. 2.3).

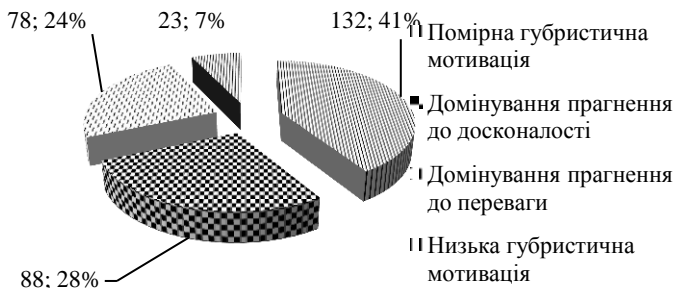


Рис. 2.3. Розподіл молодших школярів за типами губристичної мотивації

Другу групу молодших школярів за типом губристичної мотивації склали досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» (28% вибірки), які обирали ролі мешканців «Казкового царства», які володіють специфічними виключними здібностями та талантами (коваля, кулінара, музики, танцівниці, рибалки тощо).

Третю групу досліджуваних (24% вибірки) склали учні початкової школи, які обрали ролі Цариці чи Царя, які відповідають домінуванню прагнення до переваги у структурі губристичної мотивації.

Четверту, найменш чисельну, групу досліджуваних (7% досліджуваних) склали ті школярів, що обрали нейтральні ролі, які вказують на низьку актуалізацію губристичних мотивів. Вибір ролей «братика Івасика» чи «сестрички Оленки» серед інших, насичених

губристичними прагненнями, вказує а відмову від прагнення до самоствердження в учнів початкових класів.

Загалом розподіли більш та менш успішних школярів за типами губристинної мотивації статистично різняться ($\chi^2_{\text{Емп}} = 42,332$, $p < 0,01$). Виявлено, що молодші школярі з домінуванням прагнення до досконалості є більш успішними у навчанні, оскільки більше третини (36,6% досліджуваних) успішних у навчанні школярів характеризуються перевагою прагнення до досконалості (рис. 2.4).

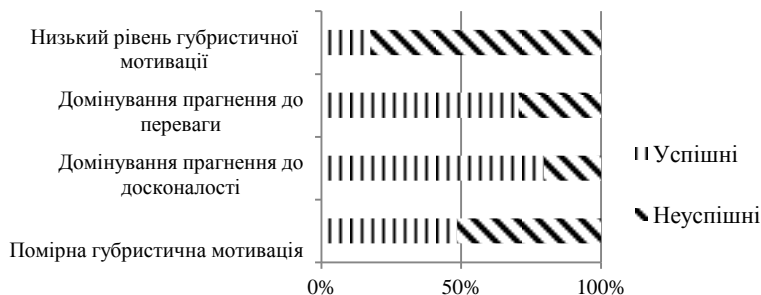


Рис. 2.4. Розподіл молодших школярів з різними типами губристичної мотивації за академічною успішністю

Серед менш успішних у навчанні школярів лише 17,6% учнів відносяться до типу тих, що прагнуть до досконалості. Менш успішні у навчанні школярі більшою мірою представлені помірною губристичною мотивацією (52,3% учнів), крім того, серед менш успішних школярів значно більше тих, хто характеризується низьким рівнем губристичної мотивації (14,6% менш успішних проти 2% успішних). Достовірно доведено, що серед більш академічно здібних молодших школярів значно менше тих, які відрізняються низьким рівнем губристичної мотивації ($\chi^2_{\text{Емп}} = 56,471$, $p < 0,01$), а серед менш успішних переважають ті, що характеризуються помірним рівнем губристичної мотивації ($\chi^2_{\text{Емп}} = 54,437$, $p < 0,01$).

Отже, висока академічна успішність пов'язана з більшою вираженістю губристичних прагнень, а менша успішність у навчанні взаємообумовлена з помірним рівнем губристичної мотивації молодших школярів.

Вивчення рівня навчальної мотивації у досліджуваних з різними типами губристичної мотивації – помірним, спрямованим на перевагу

чи досконалість та низьким – показало наявність статистично значущих відмінностей у мірі спрямованості на оволодіння знаннями у школі, залученості у навчальний процес, інтересу до навчання (таблиця 2.5). Рівень мотивації навчання у школі, встановлений за методикою Н.Г. Лусканової, є найвищим у досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» ($t_{2-1}=3,62$ та $t_{2-4}=5,47$, $p<0,01$). Статистично значущий відмінностей між середніми показниками навчальної мотивації у досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» та «Домінуванням прагнення до переваги» встановлено не було, що дає можливість визначити губристичні прагнення до переваги та досконалості як ключові в актуалізації інтересу до навчання у школярів. При помірній губристичній мотивації і, особливо, при низькій – мотивація навчання у школі знижується.

Таблиця 2.5

Показники навчальної мотивації у школі молодших школярів з різними типами губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	1	2	3	4		
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Навчальна мотивація	19,60±4,74	21,96±4,68	20,56±5,43	15,73±5,45	26,29	0,0001

З метою змістовного аналізу зв'язку навчальної мотивації та губристичної мотивації було застосовано методику М.Р. Гінзбурга, яка дозволяє визначити перевагу зовнішнього, ігрового, соціального, позиційного та навчального мотивів, а також мотиву оцінки у структурі навчальної мотивації школярів. Поєднання цих мотивів в учнів початкової школи представлено у типологічних профілях навчальної мотивації, триманих за допомогою кластерного аналізу методом К-середніх (рис. 2.5).

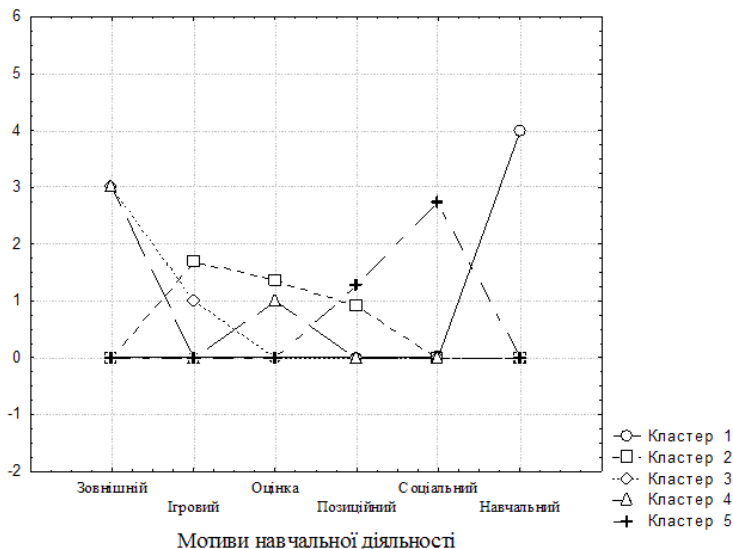


Рис. 2.5. Типологічні профілі мотивів навчання у школі молодших школярів (за методикою М.Р. Гінзбурга)

Отримані типологічні профілі далі зіставлялись з типологічними профілями губристичної мотивації, що дозволило визначити зв'язок між тим чи іншим навчальним мотивом та губристичною мотивацією школярів.

Кластер 1 – домінування навчального мотиву над усіма іншими – *«Внутрішня навчальна мотивація»* (15,6% загальної вибірки досліджуваних). Така назва типологічного профілю є доцільною, оскільки для школярів цієї групи провідним у мотивації навчання у школі є саме навчальні мотиви, тобто пізнавальний інтерес, прагнення дізнатись щось нове, правильно виконувати навчальні завдання, оволодіти новими знаннями та вміннями. За умови високої навчальної мотивації інші мотиви у школярів цієї групи стають другорядними, побічними.

Кластер 2 – домінування ігрового мотиву поряд з мотивами отримання позитивної оцінки та позиційними мотивом (36,1% загальної вибірки школярів). Типологічний профіль був названий *«Змішаною навчальною мотивацією»*, оскільки містить сукупність

мотивів і не характеризується домінуванням у профілі одного мотиву над іншими. «Змішана навчальна мотивація» характеризується перевагою ігрової мотивації, поряд із прагненням отримати добру оцінку, почувати себе більш дорослим, задовольнити власною діяльністю очікування вчительки.

Кластер 3 – домінування зовнішнього мотиву поряд з ігровим мотивом (14,3% загальної вибірки) – «*Низька навчальна мотивація*». Типологічний профіль був названий саме так, оскільки висока міра ігрового мотиву у структурі навчальної мотивації школярів свідчить про низьку готовність до школи, недостатню адаптованість школярів, відсутність справжньої навчальної мотивації. Здійснення навчальної діяльності для школярів цієї групи стає можливим лише за умови позитивного (похвала, винагорода) чи негативного (покарання, осуд, примус тощо) підкріплення, а також шляхом реалізації ігрової діяльності у школі. Отже, такі школярі виявляються вмотивованими у навчанні не отриманими знаннями чи усвідомленням можливості оволодіння ними, пізнавальним інтересом, «дорослим» статусом школяра, можливістю отримувати добрі оцінки, у перспективі оволодіти цікавою професією завдяки сумлінному навчанню, а ігровим мотивом – можливістю отримати задоволення від гри у колективі однокласників.

Кластер 4 – домінування зовнішнього мотиву поряд з мотивом отримання оцінки (14,3% загальної вибірки) – «*Зовнішня навчальна мотивація*». На відміну від попереднього типологічного профілю, ігрові мотиви поступаються у пріоритетах школярів можливості отримати добру оцінку. Отже, вмотивованість школярів даної групи системою покарань та винагород, домінування прагнення отримати кращу оцінку обумовили назву відповідного типологічного профілю.

Кластер 5 – домінування соціального мотиву поряд з позиційним мотивом (22,1% вибірки) – «*Соціальна навчальна мотивація*». У межах цього типологічного профілю відзначається домінування соціального мотиву – отримати в майбутньому цікаву професію, допомагати іншим людям, бути корисним громадянином своєї країни, – який, крім того, пов'язаний з прагненням почувати себе більш дорослим, спілкуватись з друзями, виправдовувати очікування вчительки та дорослих.

Виявлено, що третина (33%) молодших школярів з помірним рівнем губристичної мотивації характеризуються змішаною навчальною мотивацією. Усі інші школярів з помірною губристичною мотивацією майже порівну поділились за іншими типами навчальної

мотивації: 19,6% цієї підвибірки характеризуються соціальною навчальною мотивацією, 17,4% школярів – низькою навчальною мотивацією, 15,9% цієї підвибірки – зовнішньою мотивацією навчання у школі, а 13,6% - внутрішньою навчальною мотивацією. Отже, слід відзначити, що змішана мотивація навчання у школі в цілому характеризує молодших школярів з помірним рівнем губристичної мотивації ($\chi^2_{\text{Емп}} = 15,96, p < 0,01$).

Молодші школярі з домінуванням прагнення до досконалості представлені за типами навчальної мотивації наступним чином: більшість з них мають змішану навчальну мотивацію (43%) та внутрішню навчальну мотивацію (22,7%). Їм також властива соціальна навчальна мотивація (18,1%), а зовнішня та низька навчальна мотивація майже не характеризує цей профіль губристичної мотивації учнів ($\chi^2_{\text{Емп}} = 36,88, p < 0,0001$).

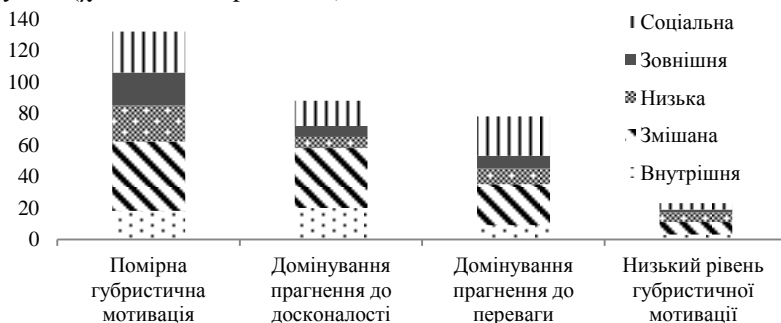


Рис. 2.6. Розподіл молодших школярів з різними типами губристичної мотивації за типами мотивів навчання у школі

Досліджувані з домінуванням прагнення до переваги у молодшому шкільному віці характеризуються переважно змішаною (33%) та соціальною (32%) навчальною мотивацією, внутрішня, зовнішня та низька навчальна мотивація меншою мірою представлена у дітей зазначеного типологічного профілю ($\chi^2_{\text{Емп}} = 21,102, p < 0,0001$).

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються змішаною (34,7%) та низькою (26%) навчальною мотивацією ($\chi^2_{\text{Емп}} = 10,08, p < 0,05$).

На рис. 2.7 показано середні значення мотивації навчання у школі у молодших школярів в залежності від типу їх навчальної та губристичної мотивації.

Найвищі показники мотивації навчання у школі встановлено у досліджуваних з домінуванням прагнення до досконалості при внутрішній навчальній мотивації, а найнижчі – за умови низької губристичної мотивації у поєднанні з низькою або зовнішньою навчальною мотивацією.

Губристична мотивація є впливовим фактором розвитку мотивації навчання у школі з умови низької навчальної мотивації: при домінуванні ігрового мотиву навчання навчальна мотивація загалом збільшується при домінуванні прагнення до досконалості і зазнає найнижчих показників при низькій губристичній мотивації.

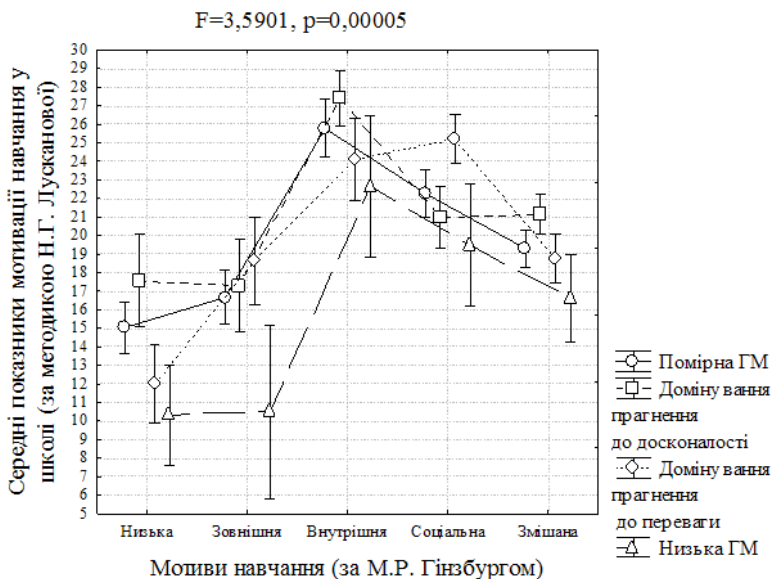


Рис. 2.7. Рівень мотивації навчання у школі у молодших школярів в залежності від губристичної мотивації та типу мотивів навчання у школі

Домінування прагнення до переваги при високій соціальній навчальній мотивації обумовлює вищий рівень загальної навчальної

мотивації, у той час як інші типологічні профілі губристичної мотивації за умови домінування соціального мотиву навчання обумовлюють нижчий рівень навчальної мотивації.

У таблиці 2.7 показано особливості мотивації досягнення успіху у молодших школярів з різними типологічними профілями губристичної мотивації. Молодші школярі з помірним рівнем губристичної мотивації характеризуються перевагою інтеріоризованої мотивації досягнення над екстеріоризованою. Інтеоріоризація успіху в них проявляється більш виражено у порівнянні з досліджуваними школярами типологічного профілю з низьким рівнем губристичної мотивації ($t_{1-4}=2,15$, $p<0,05$).

Таблиця 2.7

Мотивація досягнення успіху у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	1	2	3	4		
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Інтеріоризація успіху	19,09 \pm 5,24	21,11 \pm 3,26	18,06 \pm 5,67	16,61 \pm 4,05	16,12	0,001
Екстеріоризація успіху	16,91 \pm 5,24	14,89 \pm 3,76	18,19 \pm 5,67	18,87 \pm 4,05	15,17	0,001

Виявлено, що молодші школярі з домінуванням прагнення до досконалості характеризуються вищими показниками інтеріоризованої мотивації досягнення ($t_{2-1}=3,12$, $p<0,001$, $t_{2-3}=4,12$ і $t_{2-4}=5,02$, $p<0,0001$). Показники екстеріоризованої мотивації досягнення у них відповідно нижчі ($t_{2-1}=-3,12$, $p<0,001$, $t_{2-3}=-4,47$ і $t_{2-4}=-4,37$, $p<0,0001$). Досліджувані даного типологічного профілю у більшій мірі ніж інші прагнуть до успішності у провідній діяльності – навчальній.

Показники інтеоріоризованого та екстеріоризованого успіху у структурі мотивації досягнення школярів з домінуванням прагнення до переваги збалансовані. Найнижчі показники інтеріоризованої мотивації досягнення встановлено у досліджуваних з низьким рівнем губристичної мотивації ($t_{4-1}=-2,15$, $p<0,05$, $t_{4-2}=-5,02$, $p<0,0001$).

Отже, з мірою зростання ваги прагнення до досконалості у молодших школярів зростає роль інтеріоризованих мотивів досягнення успіху – мотиву досягнення результатів у навчальній діяльності, мотиву успіху-переживання позитивних емоцій (вирішення дуже складного завдання та отримання позитивних емоцій у результаті), мотиву успіху-визнання (переживання почуття тріумфу, безумовної перемоги та визнання однокласниками та друзями) та мотиву успіху-покликання (мотивація включення у складну і цікаву діяльність і отримання від неї задоволення). Загалом такі результати відповідають висновкам, зробленим автором теорії «поток» М. Чіксентміхайі, в якій доводиться теза про те, що високі результати діяльності та прагнення особистості вдосконалювати ці результати супроводжується почуттям потоку, ключовими характеристиками якого є позитивні емоційні стани та отримання задоволення від діяльності. Застосування теорії потоку має евристичний потенціал для пояснення зв'язку між прагненням суб'єкта до досконалості та позитивними емоціями, що виникають у нього під час включення у цікаві заняття, вирішення складних проблем, перевершення власних можливостей та трансгресивної поведінки навіть у межах навчальної діяльності.

Екстріоризація успіху більшою мірою властива молодшим школярам з домінуванням прагнення до переваги і розкривається у мотивах досягнення високого матеріального рівня (мати красиву і коштовну річ), отримання легкої вдачі (раптово виграти матеріальну нагороду), мотивації перевершення самого себе та подолання труднощів (вирішити складне завдання, яке раніше було недосяжним), мотивації влади, що реалізується через можливість отримати високий статус у класі. Загалом такі результати відповідають отриманим нами у наших попередніх дослідженнях (Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І., 2012), в яких показано зв'язок прагнення до переваги та мотивації влади.

У таблиці 2.8 показано особливості академічної саморегуляції молодших школярів з різними типологічними профілями губристичної мотивації. Виявлено, що вищі показники зовнішньої регуляції навчальної діяльності характеризують типологічний профіль з низьким рівнем губристичної мотивації ($t_{4.1}=5,99$, $t_{4.2}=10,90$, $t_{4.3}=3,59$, $p<0,0001$), що загалом відповідає результатам наших досліджень, що описують зв'язок саморегуляції та губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної та професійної діяльності.

Таблиця 2.8

**Показники академічної саморегуляції у молодших школярів з
різним типом губристичної мотивації**

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»	
Зовнішня регуляція	3,99±1,42	2,14±1,8	4,77±1,32	5,78±0,42	123,33
Інтроєктована регуляція	4,79±1,62	3,26±1,54	5,21±0,90	5,65±0,48	79,20
Ідентифікована регуляція	5,27±1,49	4,55±1,19	5,68±0,88	3,57±0,94	101,21
Внутрішня саморегуляція	4,85±1,28	5,48±0,94	4,10±1,38	4,00±0,67	63,32

Досліджуванам з низьким рівнем губристичної мотивації також властиві найвищі показники інтроєктованої регуляції ($t_{4.1}=2,53$, $p<0,05$; $t_{4.2}=7,32$, $p<0,0001$; $t_{4.3}=2,27$, $p<0,05$). За показниками ідентифікованої регуляції вони поступають іншим категоріям досліджуваних ($t_{4.1}=-5,27$, $p<0,0001$; $t_{4.2}=-3,64$, $p<0,001$; $t_{4.3}=-9,87$, $p<0,0001$), так само як і за показниками внутрішньої саморегуляції ($t_{4.1}=-3,09$, $p<0,01$; $t_{4.2}=-7,09$, $p<0,0001$). Отже, залежний тип академічного регулювання, що характеризується залежністю вмотивованості на здійснення навчальної діяльності від нагород та покарань, актуалізацію почуття сорому у результаті невідповідності власних досягнень і зусиль нормам та стандартам навчання у школі, відповідає низькому рівню губристичної мотивації, тобто відмові від самоствердження, досягнення майстерності у діяльності та переваги над однокласниками.

У досліджуваних з помірним рівнем губристичної мотивації більшою мірою виражене ідентифіковане регулювання, що є наслідком почуття і усвідомлення важливості навчальної діяльності, переконаності про користь та важливість виконання навчальної діяльності заради отримання позитивного результату в майбутньому. Помірний рівень губристичної мотивації сприяє більшій автономізації

академічного регулювання і стоїть на заваді розвитку залежного типу академічної регуляції – почуттю сорому від невиконаних завдань, очікувань покарання, надії на нагороди.

Досліджувані з домінуванням прагнення до переваги характеризуються переважно ідентифікованою регуляцією навчальної діяльності ($t_{3-1}=2,22$, $p<0,05$; $t_{3-2}=6,83$ і $t_{3-4}=9,87$, $p<0,0001$), що може пояснюватись тим, що в основі ідентифікованого регулювання лежить бажання відчувати гордість за свої досягнення, підвищити самооцінку, самоповагу, самоствердитися, що також виступає і характеристиками губристичного прагнення до переваги.

Вищі показники внутрішньої саморегуляції у молодших школярів з домінуванням прагнення до досконалості відповідає результатам, отриманим на категоріях суб'єктів навчально-професійної та трудової діяльності, у яких встановлено позитивний зв'язок між інтринсивною саморегуляцією провідної діяльності та прагненням до досконалості. Отже, інтерес до навчальної діяльності у молодших школярів позитивно пов'язаний з прагненням до досконалості. За даними класичних досліджень у межах теорії самодетермінації (Deci et al., 1981) учні, що характеризуються автономною (внутрішньою) саморегуляцією, тобто були більш внутрішньо мотивовані, виявляли на навчальних заняттях більшу допитливість, обирали більш важкі завдання і мали самостійні спроби освоїти матеріал; крім того, вони відчували себе більш компетентними на шкільних заняттях, а їх самооцінка було більш високою (Deci et al., 1981). Наші результати доводять позитивну роль прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в актуалізації внутрішньої саморегуляції навчання. Висока допитливість, пріоритет пізнавального інтересу та активність у самостійному вивченні цікавого матеріалу пов'язані з прагненням молодшого школяра до досконалості.

2.2. Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі.

2.2.1. Характеристика комплексу методів дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації молодших школярів.

У результаті теоретичного аналізу психологічних детермінант розвитку губристичної мотивації було сформовано комплекс методів

психодіагностики суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі, представлений регулятивним, когнітивним, поведінковим та емоційним блоками.

З метою дослідження Я-концепції молодших школярів було застосовано методику вивчення їх самооцінки. *Методика «Який Я?»* впроваджувалась нами як україномовна модифікація методики О.С.Богданової (Богданова, 1975). Методика являє собою перелік позитивних та негативних якостей дитини, що оголошується експериментатором, за якими молодший школяр має оцінити себе за трьома варіантами: «завжди», «інколи» чи «ніколи». Експериментатор в індивідуальній формі ставить питання молодшому школяру за інструкцією «Зараз я буду ставити питання про тебе, на які можна відповідати «завжди», «інколи» чи «ніколи». Отже, який ти є, на твою власну думку?». До позитивних якостей нами було віднесено та включено: «охайний», «чемний», «чесний», «добрий», «кмітливий», «чуйний», «справедливий», «працьовитий», «старанний», «добрий друг», до негативних – «забікуватий», «злий», «ледачий», «впертий», «неуважний», «неохайний», «грубий», «жадібний», «заздрісливий», «нечесний».

Регулятивний блок представлений комплексом психодіагностики самооцінки та рівня домагань молодших школярів.

Методика «Лабіринти» (автор – М.С. Курек, у модифікація методики Ф. Хоппе-М. Юкнат) (Худик, В.А., 1992). Методика була спрямована на вивчення уявлення про рівень складності завдань, які може вирішити молодший школяр та його адекватності (реалістичності), що відображає здатність обирати цілі на основі реальної оцінки своїх можливостей і попередніх результатів діяльності.

Експериментальне завдання полягало у вільному послідовному виборі й вирішенні молодшим школярем завдань, ранжированих за ступенем складності, і проводилось в індивідуальній формі. Стимульний матеріал методики складається з 10 лабіринтів, які різняться за ступенем складності. Застосовувалося 2 паралельні варіанти, що дозволяло учню за бажанням повторити вибір завдання вже відомого рівня складності.

Процедура проведення дослідження полягала в наступному. Перед досліджуваним двома паралельними рядками розкладалися картки розміром 12х7 см із написаними номерами завдань: від 1 до 10 у першому, від 1а до 10а у другому третьому рядках (додаток Е).

Перед проведенням дослідження учню зачитувалася інструкція: «Перед тобою лежать картки, на звороті яких знаходяться лабіринти. Номери на картках означають ступінь складності лабіринту. Картки розташовані в міру зростання складності, тобто номеру 1 відповідає найлегший лабіринт, а номеру 10 – найскладніший. Картки з другого рядку з однаковими номерами, наприклад 1а, містять у собі лабіринти однакового ступеня складності. Ти можеш вибрати будь-яку картку відповідно до своїх можливостей, після чого треба буде знайти шлях від «входу» до «виходу» з лабіринту. На виконання завдання відводиться певний час, який тобі заздалегідь не відомий. Я буду стежити за ним за допомогою годинника. Якщо ти не встигнеш укластися у відведений час, завдання буде вважатися невиконаним».

Після виконання першого завдання інструкцію продовжували: «Тепер вибери, іншу картку якої бажаєш складності».

Імітуючи вимірювання часу, експериментатор міг сказати, що учень не уклався у встановлений час, і тому завдання вважається невиконаним. Це дозволяло за необхідністю штучно створювати ситуацію невдачі. Кількість виборів в інструкції не обмежувалася. Дослід припинявся або за бажанням молодшого школяра, або після 7 виборів.

Результати виконання досліджуваним завдань експериментатор не оцінював, він не висловлював ні похвали, ні осуду у разі успішного або неуспішного рішення. Висновок про те, наскільки успішно виконано завдання учень здійснював сам на основі об'єктивно отриманого результату (знаходження виходу з лабіринту за відведений експериментатором час).

У протоколі послідовно реєструвалися номери вибраних карток, результат виконання кожного завдання (успіх або невдача), особливості поведінки учня.

Адекватність домагань діагностувалася за наявністю типових-атипових виборів. Типовими визнавалися такі вибори, коли після успішного рішення вибиралося більш складне завдання, а після неуспішного - більш легке. Атиповими – такі вибори, які вказували на підйом домагань після невдачі й зниження їх після успіху (Норре, F., 1930, Jucknat, M., 1938).

У дослідженні визначалася зона складності, в якій переважно здійснювалися вибори. При визначенні зони складності виходили з того, що лабіринти 1-3 вважалися найбільш легкими, лабіринти 4-7 відповідали середньому, а 8-10 – високому ступеню складності. Для

кожного досліджуваного виділялася та зона складності, в якій зосереджувалася більшість виборів. Даний варіант обробки результатів був використаний у дослідженнях Л.В. Бороздіної та Л. Відінської (1986), а також Г.І. Меднікової (2002). У нашому дослідженні враховувався лише перший вибір досліджуваним картки певного рівня складності.

Адекватними (реалістичними) вважалися домагання, які характеризувалися відсутністю атипових кроків і виборами переважно в середній зоні складності.

Завищеними вважалися домагання, що характеризувалися наявністю 2 і більше випадків підвищення складності виборів після неуспішного виконання завдання й виборами переважно у високій зоні складності.

Заниженими вважалися домагання, що характеризувалися наявністю 2 і більше випадків зниження складності виборів після успішного виконання завдання й виборами переважно в низькій зоні складності.

Інфантильними вважалися домагання, що характеризувалися неформуванням рівня домагань, коли успішність або неуспішність виконання попереднього завдання не впливала на складність вибору наступного.

Когнітивний блок методик представлений засобами психодіагностики академічного самоконтролю та самоефективності, імпліцитних теорій здібностей та атрибутивного стилю пояснення успіхів та невдач для молодших школярів.

У межах розробленого комплексу нами було здійснено україномовну адаптацію *методики діагностики типу атрибуції успіхів та невдач для учнів початкової школи* В.А. Кривої. Оригінальна версія опитувальника містить 16 пунктів, до кожного з тверджень яких надається чотири варіанти відповідей, відповідно до 8 субшкал опитувальника: 1) інтернальність стабільна у ситуації успіху; 2) інтернальність нестабільна у ситуації успіху; 3) екстернальність стабільна у ситуації успіху; 4) екстернальність нестабільна у ситуації успіху; 5) інтернальність стабільна у ситуації невдачі; 6) інтернальність нестабільна у ситуації невдачі; 7) екстернальність стабільна у ситуації невдачі; 8) екстернальність нестабільна у ситуації невдачі.

Процедура стандартизації опитувальника передбачала розрахунок частоти вибору молодшими школярами кожного з варіантів

відповідей. За умови зсуву розподілу убік вибору того чи іншого варіанту відповіді у пункті, він видалявся з кінцевої версії опитувальника (додаток Ж).

Таблиця 2.9

Описові статистики «Опитувальника типу атрибуції успіхів та невдач молодших школярів»

Показники атрибутивного стилю	Середнє	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Нормативні значення школи
Інтернальність стабільна у ситуації успіху	2,386	1,871	0	6	24
Інтернальність нестабільна у ситуації успіху	1,401	1,495	0	6	24
Екстернальність стабільна у ситуації успіху	1,940	1,284	0	6	24
Екстернальність нестабільна у ситуації успіху	1,978	1,155	0	6	24
Інтернальність стабільна у ситуації невдачі	0,707	1,082	0	4	1-3
Інтернальність нестабільна у ситуації невдачі	1,246	1,325	0	4	1-3
Екстернальність стабільна у ситуації невдачі	0,922	1,085	0	4	1-3
Екстернальність нестабільна у ситуації невдачі	1,381	1,088	0	4	1-3

До психометричної вибірки увійшов 331 молодший школяр – учні 2-4-х класів (169 дівчаток та 162 хлопчика, віком 7-10 років).

До кінцевої версії опитувальника увійшло 10 з 18 тверджень оригінальної методики В.А. Кривової, 6 з яких стосуються ситуації успіху, 4 – ситуації невдачі. У таблиці 2.9 показано описові статистики кожної із субшкал методики, на основі яких було виявлено їх нормативні значення.

Відповідно до нормативних значень здійснюється висновок про атрибутивний стиль (тип атрибуції успіхів та невдач) у молодших школярів:

1. Інтернальний і стабільний тип атрибуції успіху – суб'єкт навчальної діяльності у початковій школі відносить до причин власних успіхів свої здібності. Роздуми дитини про причини отримання доброї оцінки за контрольну роботу зводяться до того, вона добре розбирається у темі, добре знає і розуміє предмет. Ми поділяємо думку В.А. Кривової про те, що цей тип атрибуції є найбільш сприятливим для когнітивного розвитку дитини. Автор також зазначає, що діти з цим типом атрибуції успіху мають найвищі показники когнітивного розвитку (пам'яті, інтелекту, уваги, дивергентного мислення), вищу

академічну успішність, самооцінку вище середнього, здатні вирішувати завдання підвищеної складності за різними навчальними дисциплінами (Кривова, 2013). Слід також підкреслити, що інтернальний стабільний тип атрибуції відповідає стабільному інтернальному та контрольованому атрибутивному стилю за концепцією М. Селігмана, а відтак вказує на оптимістичний стиль атрибуцій у ситуації успіху.

2. Інтернальний нестабільний тип атрибуції розкривається в уявленнях дитини про те, що причинами відмінної оцінки, похвали учителя, виграшу у грі тощо є добра підготовка та тренування дитини, старанність у наполегливість у виконанні домашніх завдань, вивченні навчального матеріалу тощо. Когнітивний розвиток та самооцінка таких школярів, за даними В.А. Кривової, є дещо нижчими за високий рівень (Кривова, 2013).

3. Екстернальний стабільний тип атрибуції успіху передбачає те, що дитина пояснює успіхи власною оцінкою легкості завдання, запропонованого вчителем. За таких умов успіх є гарантованим. В.А. Кривова вказує на середній рівень когнітивного розвитку дітей з таким типом атрибуції (Кривова, 2013).

4. Екстернальний нестабільний тип атрибуції успіху передбачає пояснення дітьми успіху як випадкового збігу сприятливих обставин. Позитивні оцінки пояснюються дітьми з цим типом атрибуції як те, що їм просто пощастило. Когнітивний розвиток таких дітей відповідає загалом рівню нижчому за середній, а самооцінка може бути як високою, так і низькою (Кривова, 2013).

5. Інтернальний стабільний тип атрибуції невдач характеризується тим, що дитина пояснює власні невдачі відсутністю здібностей. Незадовільні оцінки вона розцінює так, що погано розбирається у предметі, погано розуміє тему. Така дитина має занижені уявлення про власні інтелектуальні здібності, низьку самооцінку (Кривова, 2013).

6. Інтернальний нестабільний тип атрибуції невдач описує розуміння причин низьких результатів діяльності через уявлення про те, що докладених зусиль збоку самої дитини було недостатньо. Такі діти переконані, що невдача знаходиться під контролем самої дитини. Цей тип атрибуції відповідає високому контролю у ситуації невдачі у концепції М. Селігмана. За даними В.А. Кривової діти з цим типом атрибуції мають самооцінку вищу за інтелектуальний розвиток і здатні досягати значних успіхів у навчанні (Кривова, 2013).

7. Екстернальний стабільний тип атрибуції невдачі властивий дітям, які пояснюють власні невдачі власною оцінкою складності завдання, яке запропонував учитель. Дитина з цим типом атрибуцій переконана у тому, що вплинути на вибір завдання та його складність вона не може. В.А. Кривова називає цей тип атрибуції невдачі найбільш конструктивний, оскільки, на думку автора, він сприяє саморозвитку, здатності отримувати користь від невдач, підтримуючи при цьому достатньо високий рівень самооцінки (Кривова, 2013).

8. Екстернальний нестабільний тип атрибуції передбачає уявлення дитини про власні невдачі як такі, що є результатом того, що на цей раз їй не пощастило. За даними В.А. Кривої, рівень самооцінки таких дітей перевищує їх когнітивний розвиток, а нестабільна екстернальність у ситуаціях успіху допомагає зберегти достатньо високий рівень самооцінки (Кривова, 2013).

Шкала діагностики імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю та само ефективності (додаток И). Представлена методика була створена на основі тверджень адаптованої Т.О. Гордєєвою шкали діагностики імпліцитних теорій здібностей К. Двек, а також шкали академічного контролю та самоефективності. За змістом твердження використаних методик відповідають спільній спрямованості – вивченню когніцій з приводу власної ролі у навчальному процесі та саморозвитку, уявлень молодшого школяра про міру власного впливу на хід навчання, засвоєння знань, можливості вдосконалення результатів навчання (академічний контроль), про міру власної продуктивності та успішності у навчанні (академічна самоефективність) та про можливості вдосконалення власних розумових здібностей (імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту).

Стандартизація опитувальника на вибірці молодших школярів (n=321) показала високу валідність та надійність україномовного варіанту методики.

Надійність опитувальника. Статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 12 пунктів, склала 0,811, що є вищою за мінімально прийнятну величину, яка дорівнює 0,7. Показники альфа Кронбаха для кожного пункту, а також результати факторизації пунктів опитувальника показані у таблиці 2.10.

Конструктивна валідність опитувальника. Представлені пункти опитувальника утворюють три шкали, які відповідають трьом факторам, що пояснюють 62,3% сумарної дисперсії.

Перший з них утворений чотирма показниками за пунктами опитувальника, які розкривають «Академічний самоконтроль» (наприклад, пункт 10 з найбільшим факторним навантаженням – «Я вірю, що в наступному році я зможу вчитися краще»).

Таблиця 2.10

Статистичні значення для пунктів опитувальника імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю і самоефективності молодшого школяра

№	Твердження	αКронбаха	Фактор 1	Фактор2	Фактор3
1	Я зможу стати розумнішими, якщо буду добре вчитися.	0,781	0,220	0,236	0,843
2	Чим більше зусиль я вкладаю в навчання, тим краще результати.	0,808	0,101	0,636	0,124
3	Що б я не робив, навряд чи я зможу вчитися краще.	0,801	0,076	-0,838	0,051
4	Чим більше я вчуся, тим розумнішим стаю.	0,808	0,037	0,169	0,551
5	Я мало що можу зробити, щоб отримувати кращі оцінки.	0,807	0,092	-0,773	-0,055
6	Якщо я отримую погану оцінку, значить, я погано підготувався до уроку.	0,783	0,167	0,831	0,084
7	Я вірю, що можу успішно навчатися.	0,792	0,718	0,065	0,263
8	Мої оцінки залежать від моїх старань.	0,783	0,932	0,152	0,092
9	Як би я не старався, навряд чи я стану розумнішими.	0,782	0,219	0,224	-0,842
10	Я вірю, що в наступному році я зможу вчитися краще.	0,809	0,922	-0,058	-0,048
11	Якщо я буду тренуватися вирішувати логічні задачки, то зможу стати розумнішими.	0,811	0,057	-0,180	0,729
12	Я впевнений, що зможу добре закінчити навчальний рік.	0,797	0,610	-0,024	0,349
Факторна вага			2,760	2,593	2,485
% поясненої дисперсії			0,230	0,216	0,207

Другий фактор також представлений чотирма пунктами, що репрезентують шкалу «Академічна самоефективність» (наприклад,

пункт 3 зі зворотнім твердженням «Що б я не робив, навряд чи я зможу вчитися краще»). Третій фактор відповідає шкалі «Імплицитні теорії нарощуваного інтелекту» (пункт 1 «Я зможу стати розумнішими, якщо буду добре вчитися»).

Таким чином, перший латентний фактор — *академічний самоконтроль* обумовлює пункти 7, 8, 10, 12. Другий фактор — *академічна самоефективність* обумовлює пункти опитувальника: 2, 3, 5, 6. Третій фактор – *імплицитні теорії інтелекту* – пункти 1, 4, 9, 11.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (50 осіб) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,844$, що свідчить про високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 2.11 представлені описові статистики «Опитувальника імплицитних теорій інтелекту, академічного контролю та самоефективності молодшого школяра». Спираючись на ці дані, побудовано вибірккову нормативну шкалу для опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників становлять 4-6 балів.

Таблиця 2.11

Описові статистики «Опитувальника імплицитних теорій інтелекту, академічного контролю та самоефективності молодшого школяра»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Імплицитні теорії інтелекту	5,80	2,00	8,00	1,61
Академічний самоконтроль	5,34	2,00	8,00	1,68
Академічна самоефективність	5,89	2,00	8,00	1,68

Конвергентна та дискримінативна валідність опитувальника перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків її показників з методикою Н.Г. Лусканової для вивчення мотивації навчання у школі (Лусканова, Н.Г, 2003). Встановлено статистично значущі зв'язки між імплицитними теоріями нарощуваного інтелекту, академічним контролем та академічною самоефективністю у молодших школярів із рівнем навчальної мотивації ($r=24$, $p<0,001$, $r=0,20$ та $r=0,22$, $p<0,001$,

відповідно). Жодних зв'язків між імпліцитними теоріями інтелекту та фактичним рівнем інтелекту молодших школярів встановлено не було (за даними тестування за методикою «Прогресивні матриці Равена» (кольоровий варіант)). Такі дані доводять високу дискримінативну валідність методики, що підтверджує основну тезу когнітивного напрямку досліджень у мотивації людини: уявлення про власні здібності не пов'язані з реальними наявними здібностями людини.

Поведінковий блок психодіагностики психологічних детермінант губристичної мотивації спрямований на вивчення цілеспрямованості та планомірності діяльності молодших школярів.

Адаптована україномовна шкала наполегливості і самодисципліни (автори – Т. Літл, Б. Ваннер). Методика є україномовною адаптацією методики російськомовної методики, запропонованою Т.О. Гордєєвою (Гордєєва, Т.О., 2013). Методика складається з 10 пунктів, представленими твердженнями, згоду з якими учень має оцінити за шкалою «0 – ніколи», «1 – іноді», «2 – завжди». Твердження представленої методики були адаптовані відповідно для молодшого шкільного віку. Зміст тверджень був оцінений як зрозумілий і доступний для учнів початкової школи учителями середніх загальноосвітніх шкіл, класними керівниками початкових класів (n=32).

У результаті україномовної адаптації та стандартизації опитувальника до його кінцевої версії увійшло 10 тверджень, наведений у таблиці 2.12, з якої стає очевидною доцільність збереження усіх пунктів опитувальника.

Сумарний бал за методикою вказує на міру наполегливості молодшого школяра як його прагнення виконувати роботу якомога краще, завершувати почате до кінця, проявляти стійкість перед труднощами у навчальній діяльності, зокрема при виконанні домашніх чи самостійних завдань, готовність проявляти зусилля у досягненні поставленої мети. Опитувальник є одношкальним (додаток К).

Перевірка одномоментної надійності пунктів опитувальника показала, що статистика альфа Кронбаха становить 0,980, що є дуже високим показником. Нормативні значення шкали наполегливості та самодисципліни становлять 5-16 балів відповідно до отриманих описових статистик (таблиця 2.13).

Таблиця 2.12

Статистика альфа Кронбаха для пунктів «Шкали наполегливості та самодисципліни молодших школярів»

№	Твердження опитувальника	α Кронбаха
1	Я швидко кидаю завдання, якщо воне занадто трудне.	0,978
2	Я рідко читаю більше, ніж вимагає вчитель.	0,976
3	Я можу довго продовжувати виконувати домашнє завдання навіть якщо дуже важко.	0,978
4	Якщо я не зрозумів, як вирішується нове завдання, я його не роблю.	0,978
5	Мені все одно, наскільки добре я щось роблю.	0,977
6	Якщо я починаю вирішувати завдання, не кидаю, поки не вирішу.	0,978
7	Навіть якщо задача важка, мені все одно хочеться її вирішити.	0,977
8	Я не люблю працювати багато і довго над якоюсь справою.	0,979
9	Якщо я починаю щось робити, то доводжу розпочате до кінця.	0,978
10	Все, що я роблю, я намагаюся робити якнайкраще.	0,978

Таблиця 2.13

Описові статистики «Шкали наполегливості та самодисципліни молодших школярів»

Показник	Середнє	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення
Наполегливість і самодисципліна	11,00	7,23	0	20

Методика діагностики планомірності діяльності. Стимульний матеріал методики представлений 12 картками, на яких зображено руки молодшого школяра, які виконують певні дії – тримають щоденник, пишуть у зошиті, грають тощо (додаток Л). Мета досліджування при тестуванні – розкласти картки у правильній послідовності, відповідно до інструкції: «Подивись уважно на ці картки. На них зображено певні дії школяра, що прийшов додому і має виконати домашнє завдання. Допоможи йому впоратись з його

обов'язками. Розклади картки по-черзі: що і за чим він має послідовно зробити?»).

Бали за виконання завдання нараховуються у відповідності до розкладки: спершу учень має обрати картки з «миттям рук» та «прийняттям їжі», потім слідує процедура виконання домашнього завдання (учень має «подивитись у щоденник», «відкрити підручник», «виконати у зошиті домашнє завдання»), після вибору карток про виконання домашнього завдання, учень може обрати довільно картки, які зображують справи-обов'язки (полити квіти, вигуляти собаку) та ігри. У разі аргументованих коментарів досліджуваних при правильній розкладі карток нараховується максимальна кількість балів – 12.

Авторська модифікація скороченого списку емоцій. З метою вивчення психоемоційних станів, що актуалізуються у різних ситуаціях навчальної та ігрової діяльності у молодших школярів нами було розроблено анкету, що представляє список 14 емоцій (радість, страх, печаль, злість, заздрість, нудьга, веселощі, подив, спокій, щастя, впевненість, інтерес, гордість та захват), які були відібрані за результатами анкетування експертів (32 учителів початкової школи). Процедура відбору психоемоційних станів для анкети передбачала наступне: серед 80 емоцій оригінального списку емоцій, запропонованого М.А. Кузнецовим (2005, 2017), лише 14 були відмічені усіма педагогами-експертами як однозначні, зрозумілі учням молодшого шкільного віку та такі, що відображають психоемоційні стани у ситуаціях успіху та невдачі. Запропонований опитувальник був застосований для оцінки учнями за 5–бальною шкалою Лайкерта таких ситуацій: 1) «коли учитель хвалить тебе за добру роботу»; 2) «коли ти раптом програв у грі, в якій раніше завжди вигравав»; 3) «коли отримуєш за контрольну роботу оцінку нижче, ніж очікував»; 4) «коли ти виграєш у складному конкурсі». Таким чином, нами були враховані ситуації успіху та невдачу у провідній (навчальній) та ігровій діяльності молодших школярів.

2.2.2. Самооцінка та рівень домагань молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації.

Дослідження особливостей Я-концепції молодших школярів як детермінанти становлення їх губристичної мотивації виявляється

можливим через вивчення особливостей самооцінки. У таблиці 2.14 показано особливості становлення самооцінки та рівня домагань в учнів початкової школи з різними типами губристичної мотивації.

Таблиця 2.14

Показники самооцінки та рівня домагань у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н	р
	1	2	3	4		
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Самооцінка	14,92±3,06	16,29±2,91	17,48±1,77	12,17±3,11	62,05	<0,0001
Рівень домагань	4,80±2,62	5,55±2,40	5,11±3,55	2,95±3,02	16,77	<0,001

Виявлено, що показники самооцінки є найвищими для групи досліджуваних з домінуванням прагнення до переваги у типі губристичної мотивації ($t_{3-1}=6,74$ і $t_{3-4}=10,42$, $p<0,0001$, а також $t_{2-3}=3,12$, $p<0,01$). Отже, прагнення до переваги є такою особистісною диспозицією, яка пов'язана з уявленням про власні виключні вигідні характеристики особистості.

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації відрізняються нижчими показниками самооцінки ($t_{4-1}=3,96$, $t_{4-2}=5,95$ і $t_{4-3}=10,42$, $p<0,0001$), що свідчить про те, що недостатній рівень губристичної мотивації як схильність уникати ситуації життєдіяльності, які дозволяють самостверджуватись та підтримувати власну значущість, характеризується низкою самооцінкою у молодших школярів.

Встановлені відмінності у рівні самооцінки молодших школярів з типами «Домінування прагнення до досконалості» та «Домінування прагнення до переваги» на користь першої групи ($t_{3-2}=3,12$, $p<0,01$) свідчать про те, що прагнення до переваги як схильність у діяльності демонструвати власні найвигідніші якості виявляється характеристикою молодших школярів з високою самооцінкою. Висока самооцінка як уявлення про перевагу у себе кращих характеристик над

недоліками виявляється пов'язаною з губристичним прагненням до переваги у молодшому шкільному віці.

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації відрізняються найнижчими показниками рівня домагань ($t_{4-1}=-3,04$, $t_{4-2}=-4,36$ і $t_{4-3}=-2,64$, $p<0,01$). Отже, зниження губристичної мотивації у молодшому шкільному віці співвідноситься зі зниженням рівня домагань.

Молодшим школярам властивий адекватний (37% від загальної вибірки досліджуваних) рівень домагань, хоча представленість неадекватного – завищеного (27%), заниженого (22%) та інфантильного (14%) – рівня домагань у сукупності переважає у молодших школярів.

Загалом відмінності у розподілі учнів початкової школи з різними типами губристичної мотивації за адекватністю рівня домагань існують і полягають у тому, що вищому рівню губристичної мотивації відповідає більша представленість адекватного рівня домагань. Серед досліджуваних молодших школярів з помірною губристичною мотивацією більше третини (36% вибірки за першим типологічним профілем) таких, що мають адекватний рівень домагань. Достатньо представленим за даним профілем губристичної мотивації (26,5%) є завищений рівень домагань. Проте, даному профілю загалом властивий неадекватний – завищений, занижений та інфантильний – рівень домагань більшою мірою, ніж адекватний.

Більшість (52,7%) досліджуваних дітей з домінуванням прагнення до досконалості відрізняються адекватним рівнем домагань. Даному типологічному профілю губристичної мотивації молодших школярів найменшою мірою відповідає інфантильний та занижений рівень домагань (лише по 8% підвибірки). Отже, прагнення до досконалості пов'язане з адекватним рівнем домагань. Становлення такої губристичної мотивації у молодшому шкільному віці, якій більшою мірою відповідає прагнення до досконалості та підтвердження власної майстерності, співвідноситься з адекватними чи реалістичними домаганнями, вибором посильних завдань середнього рівня складності.

Домінування прагнення до переваги передбачає або завищений, або занижений (по 32% досліджуваних у підвибірці) рівень домагань. Досліджувані даного типологічного профілю значно поступають за представленістю адекватного рівня домагань (25,6%) досліджуваним з двома попередніми типами губристичної мотивації. Отже, найбільш

нереалістичними домаганнями характеризуються досліджувані з домануванням прагнення до переваги у типологічному профілі губристичної мотивації.

Низький рівень губристичної мотивації в однаковій мірі представлений за усіма чотирма варіантами рівня домагань ($\chi^2_{\text{Емп}} = 0,127$, $p > 0,05$), що свідчить про те, що неадекватний рівень домагань більшою мірою властивий учням з низьким рівнем губристичної мотивації. На тлі низького рівня домагань (за результатами першого вибору завдання з проходження лабіринту) та його високої неадекватності низький рівень губристичної мотивації у молодшому шкільному віці може розглядатись нами як менш сприятливий для навчальної діяльності та становлення позитивної Я-концепції.

2.2.3. Імпліцитні теорії інтелекту, академічний контроль та академічна самоефективність молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Дослідження когнітивних особливостей губристичної мотивації молодших школярів показало, що уявлення про власні зусилля у навчальній діяльності та міру власного контролю за академічними успіхами, а також уявлення про можливості власного інтелектуального розвитку відрізняються у суб'єкта навчальної діяльності в початковій школі в залежності від рівня розвитку та співвідношення губристичних мотивів (таблиця 2.15).

Молодші школярі з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найвищим рівнем розвитку «прибуткової теорії інтелекту», що характеризує високу міру сформованості їх уявлень про власні здібності як такі, що можна розвивати та вдосконалювати. За показниками теорії «нарошеного» інтелекту вони випереджають учнів типу «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t=9,57$ $p<0,0001$), «Домінування прагнення до переваги» ($t=9,04$ $p<0,0001$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=10,98$ $p<0,0001$). Отже, високий рівень прагнення до досконалості загалом відповідає уявленням про високу гнучкість здібностей, власні можливості інтелектуального розвитку, вдосконалення розумових здібностей. Такі результати можуть бути пояснені тим, що когніції школярів, які відповідають теорії нарошеного інтелекту, мають для них високий мотиваційний потенціал, адже в них закладено думку, що вдосконалення розуму можливе за умови завзятої роботи над собою.

Тому стає зрозумілим, що спрямовані на досягнення досконалості учнів вважають, що їх інтелектуальний потенціал не є сталою данністю, а піддається розвитку за умов докладання власних зусиль у навчанні, слідування порадам та вказівкам вчителя і батьків, постійному тренуванні інтелектуальних здібностей.

Таблиця 2.15

Показники самооцінки та рівня домагань у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»	
«Трибункова теорія інтелекту»	5,29±1,60	7,18±1,14	5,55±1,18	4,35±0,93	96,74
Академічний самоконтроль	4,59±1,66	6,91±1,08	5,32±0,96	3,78±1,17	122,92
Академічна самоефективність	5,30±1,67	7,33±1,16	5,78±1,21	4,26±1,01	102,20

Показники академічного контролю у досліджуваних типу «Домінування прагнення до досконалості» також є найвищими: у порівнянні з учнями типу «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t=11,58$, $p<0,0001$), «Домінування прагнення до переваги» ($t=9,96$, $p<0,0001$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=12,17$, $p<0,0001$). Отже, високий рівень прагнення до досконалості властиве школярам, які розділяють уявлення про високу міру можливості контролю над власною навчальною діяльністю: ні батьки, ані вчитель, а вони самі відповідальні за власні навчальні досягнення. Нижчий рівень спрямованості на самовдосконалення цілком очевидно передбачає нижчий академічний самоконтроль у молодших школярів.

Показники академічної самоефективності у досліджуваних типу «Домінування прагнення до досконалості» є найвищими: у порівнянні з учнями типу «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t=9,93$, $p<0,0001$), «Домінування прагнення до переваги» ($t=8,38$, $p<0,0001$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=11,56$, $p<0,0001$). Отже,

уявлення про власну високу продуктивність у школі, про пряму залежність результату навчання від власних зусиль та ефективної роботи у класі та під час виконання домашніх завдань, пов'язаний з прагненням до самовдосконалення. Відповідно до теорії А. Бандури самоефективність як віра суб'єкта в можливість впоратися з виконуваною діяльністю сприяє досягненням в ній, аналогічно віра у здатність впоратись з навчальними завданнями сприяє вдосконаленню власних навчальних досягнень, прояву губристичного прагнення до досконалості.

Учні початкової школи з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються вищими показниками «прибуткової теорії інтелекту» у порівнянні з учнями типу «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=4,49$, $p<0,0001$). Отже, прагнення перевершити інших, у тому числі за параметрами навчальних досягнень, властиве школярам, які характеризуються уявленнями про можливості розвитку інтелекту. Показники академічного контролю у досліджуваних цього типу також є вищими у порівнянні з учнями типу «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t=3,54$, $p<0,001$) та типу «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=3,78$, $p<0,0001$). Показники академічної самоефективності у досліджуваних типу «Домінування прагнення до переваги» перевищують показники у досліджуваних типу «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t=2,24$, $p<0,05$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=5,47$, $p<0,0001$). Сприйнятий контроль як уявлення щодо можливості досягнення певного навчального результату, незважаючи на труднощі, віру у власні здатності впоратись навіть із складними завданнями властиві молодшим школярам, які прагнуть до переваги, тобто довести іншим та собі власну виключність та значущість.

Поступаючись у показниках імпліцитних теорій інтелекту, академічного самоконтролю та самоефективності досліджуваним з домінуванням прагнення до досконалості чи переваги учні типу «Помірний рівень губристичної мотивації» перевищують учнів типу «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=9,57$, $t=11,58$ та $t=9,93$, $p<0,0001$). Отже, з мірою спадання губристичних мотивів у молодших школярів стають більш вираженими уявлення про «заданість» інтелектуальних здібностей та неможливість їх вдосконалення, у той же час усвідомлення контрольованості навчальної діяльності та переконаності у здатності подолати труднощі навчально-пізнавальної діяльності знижується.

2.2.4. Атрибутивний стиль пояснення успіху та невдачі у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації.

Дослідження атрибутивно-стильових характеристик пояснення успіхів та невдач у молодших школярів показало, що перевага оптимістичного або песимістичного атрибутивного стилю залежить від типу губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі (таблиця 2.16).

Атрибутивний стиль досліджуваних типу «Домінування прагнення до досконалості» характеризується такими особливостями: досить стабільною схильністю пояснювати успіхи внутрішніми причинами, нестабільністю в поясненні невдач як внутрішньо чи зовнішньо обумовлених. За показниками стабільного інтернального пояснення успіху вони перевищують учнів типу «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t=12,39$, $p<0,0001$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=10,54$, $p<0,0001$), а за показниками стабільної екстернальності у ситуації успіху ($t_{2-1}=7,20$ і $t_{2-4}=13,44$, $p<0,0001$) та стабільної інтернальності у ситуації невдачі ($t_{2-1}=-3,58$, $p<0,001$) поступаються.

Отже, прагнення до самовдосконалення власних вмінь та навичок у молодших школярів пов'язане з реалістичним оптимізмом, тобто схильністю вбачати причиною успіхів власні здібності та вчинки та помірне критичне ставлення до своєї ролі у виникненні невдач у діяльності. Такі молодші школярі причини власних навчальних досягнень та сприятливі ситуації у житті розглядають як наслідок власних вчинків, можливостей та здатностей, у той час як причини невдач розглядають у зовнішніх обставинах чи недостатній старанності. Загалом такі атрибутивно-стильові характеристики сприяють подоланню труднощів у навчальній діяльності, розвитку високого самоконтролю, формуванню атрибуцій, що забезпечують більш радісне сприйняття дійсності, реалістичність уявлень про власні можливості, стоять на заваді так званій «вивченій безпорадності» та песимізму. Стабільна інтернальність у поясненні успіхів у дослідженні В.А. Кривової виявляється пов'язаною з високими показниками самооцінки та когнітивного розвитку молодших школярів, їх позитивною орієнтацією на саморозвиток, що підтверджується і у нашому дослідженні, оскільки домінування прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі також

характеризується високою самооцінкою та уявленням про високий потенціал саморозвитку та вдосконалення інтелектуальних можливостей.

Таблиця 2.16

Показники атрибутивного стилю пояснення успіху та невдачі у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації

Показники атрибутивного стилю	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»	
Інтернальність стабільна у ситуації успіху	1,22±1,16	3,24±1,21	4,01±1,83	0,39±0,89	153
Інтернальність нестабільна у ситуації успіху	1,80±1,51	1,39±1,17	0,83±1,62	1,13±1,49	40,40
Екстернальність стабільна у ситуації успіху	1,36±1,26	0,31±0,63	0,27±0,66	3,00±1,41	113
Екстернальність нестабільна у ситуації успіху	1,72±1,21	0,41±0,76	0,37±0,79	0,96±0,56	108
Інтернальність стабільна у ситуації невдачі	1,21±1,34	0,17±0,41	0,22±0,45	1,48±0,95	84,93
Інтернальність нестабільна у ситуації невдачі	0,85±1,12	2,49±1,03	0,47±0,95	1,35±1,15	115
Екстернальність стабільна у ситуації невдачі	0,80±0,97	0,38±0,65	1,92±1,05	0,30±0,88	90,9
Екстернальність нестабільна у ситуації невдачі	1,05±1,09	1,54±1,03	1,78±0,91	1,39±1,27	29,94

Атрибутивний стиль досліджуваних типу «Домінування прагнення до переваги» відрізняється такими тенденціями у поясненні причин подій життя: вираженою стабільною інтернальністю у поясненні успіхів та стабільною екстернальністю у поясненні невдач. За показниками стабільної інтернальності успіхів вони перевищують усіх інших школярів ($t_{3-2}=3,22$, $p<0,01$, $t_{3-1}=13,54$ і $t_{3-4}=9,16$, $p<0,0001$), так само як і за показниками стабільної екстернальності у ситуації невдачі ($t_{3-1}=7,83$, $t_{3-2}=11,44$ і $t_{3-4}=6,70$, $p<0,0001$). На відміну від школярів з домінуванням прагнення до досконалості, учні з вираженим прагненням до переваги характеризуються менш

реалістичним ставленням до причин власних невдач, розглядаючи їх як наслідок дії лише зовнішніх обставин. За даними В.А. Кривої, стабільна інтернальна атрибуція успіхів має найбільший потенціал для когнітивного розвитку та підтримки самооцінки у молодших школярів. За нашими власними даними, самооцінка учнів початкової школи з домінуванням прагнення до переваги є завищеною, а уявлення про провідну роль власних здібностей у досягненні успіхів, на противагу докладанню зусиль у навчанні, лише посилює не реалістичність самосприйняття та обмежує можливості саморозвитку дитини, що також було доведено у дослідженнях Т.О. Гордєєвої (Гордєєва, 2006), Дж. Ювонен і Т. Мердок (Juvonen & Murdock, 1993).

Досліджувані з «Помірним рівнем губристичної мотивації» характеризуються нестабільними атрибутивно-стильовими характеристиками. Внутрішні чи зовнішні причини їх невдач або успіхів залежать від суб'єктивної оцінки кожної конкретної ситуації. Збалансованість губристичних мотивів молодших школярів впливає на їх уявлення про високу роль старанності або лінощів у досягненні успіху, проте роль власних здібностей як стабільної причини досягнення високих результатів навчальної діяльності чи спілкування оцінюється ними низько. Їм також властивий екстернальний нестабільний стиль пояснення невдачі, тобто визначення провідної ролі зовнішніх обставин ситуації у невдачі. Якщо нестабільна інтернальна атрибуція успіхів має високий потенціал для саморозвитку суб'єкта навчальної діяльності, регулювання ним власних академічних досягнень, то екстернальна нестабільність виконує функцію підтримки самооцінки, однак стоїть на заваді самоконтролю у навчанні та здатності до регулювання зусиль в оволодінні навчальним матеріалом.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються песимістичним атрибутивним стилем, якому властиве пояснення причин успіху внутрішніми нестабільними причинами (старанністю), стабільними зовнішніми причинами (легкістю завдання чи предмету, що вивчається), внутрішніми стабільними причинами невдач (власні недоліки). Висока міра розвитку уявлень про власні недоліки та вади розумового розвитку та здібностей у дітей з низьким рівнем губристичної мотивації дає підстави стверджувати, що останній є умовою розвитку песимізму та почуття невідконтрольності суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі.

2.2.5. Наполегливість, самодисципліна та планованість діяльності молодших школярів з різним типом губристичної мотивації.

Дослідження показників наполегливості та планованості діяльності молодших школярів з різними типами губристичної мотивації дало можливість стверджувати, що вищий рівень розвитку губристичної мотивації у суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі позитивно пов'язаний зі здатністю до планованості у діяльності та наполегливості у виконанні навчальних завдань (таблиця 2.17).

Таблиця 2.17

Показники наполегливості та планованості діяльності у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»	
Наполегливість	13,16±3,66	17,69±1,51	18,13±1,69	12,56±3,47	128,76
Планованість	4,05±1,93	5,32±0,83	2,42±1,77	3,70±0,87	98,44

За показниками наполегливості молодші школярів з «Домінуванням прагнення до досконалості» та «Домінуванням прагнення до переваги» перевищують досліджуваних типів «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t_{2-1}=12,39$, $t_{3-1}=12,39$, $p<0,0001$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t_{2-4}=12,39$, $t_{3-4}=12,39$, $p<0,0001$). Отже, завзятість та наполегливість у виконанні навчальних завдань, висока міра довільності поведінки з навчальних досягнень більшою мірою властиві суб'єкту навчальної діяльності у початковій школі з вищою мірою прояву губристичних прагнень.

За показниками планованості у діяльності молодші школярів з «Домінуванням прагнення до досконалості» та «Домінуванням прагнення до переваги» перевищують досліджуваних типів «Помірний рівень губристичної мотивації» ($t_{2-1}=5,80$, $t_{3-1}=6,04$, $p<0,0001$) та «Низький рівень губристичної мотивації» ($t_{2-4}=8,19$, $t_{3-4}=2,42$,

$p < 0,0001$). Здатність до високої довільності у плануванні дій з виконання навчального завдання, вища організованість та вміння планувати та програмувати дії у послідовності визначеної вимогами діяльності більшою мірою властиві молодшим школярам з вищим рівнем губристичних прагнень.

2.2.6. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі у молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації.

Метою нашого емпіричного дослідження було визначити структуру емоційних станів молодших школярів з різними типами губристичної мотивації – помірною, низькою, з домінуванням прагнення до переваги та з домінуванням прагнення до досконалості. З цією метою нами було визначено структуру емоційних станів у молодших школярів у ситуаціях успіху і невдачі в межах провідної (навчальної) діяльності та ігрової діяльності – 1) коли учитель хвалить за добру роботу на уроці; 2) коли учень програв у грі, в якій зазвичай був переможцем; 3) коли отримав нижчу оцінку за контрольну роботу, ніж очікував; 4) коли виграв у складному конкурсі – з використанням агломеративного ієрархічного кластерного аналізу методом Уорда. На основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації емоційних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи виявлено особливості структурування відчуттів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (різні ситуації діяльності).

Специфіка успіху та невдачі у діяльності виражається не тільки в конкретному асортименті емоційних станів суб'єкта, які актуалізуються, але і в тісноті (або навпаки, віддаленості) взаємозв'язків між станами. «Дистанція» між станами може служити підставою для формування таксономічних груп емоційних станів. Емоції, що актуалізуються при різних ситуаціях об'єднуються в групи, причому кожен об'єкт такої групи тісніше пов'язаний з іншими об'єктами своєї групи, ніж з об'єктами інших груп. Реалізуючи цю частину нашого дослідження, ми перевіряли припущення про те, що психологічна специфіка чотирьох ситуацій навчальної та ігрової діяльності (успіху та невдачі) суб'єктивно відображається в тісноті зв'язків між окремими станами, в утворених ними таксонах (групах), їх кількості і змістовній наповненості. Для визначення таксономічних

груп застосовувався ієрархічний агломеративний метод (метод деревовидної класифікації). Кількість виділених кластерів визначалося за критерієм «значимого стрибка коефіцієнта злиття». Кластеризації піддалися тільки ті об'єкти (категорії емоційних станів), середньогрупова оцінка яких дорівнювала не менше ніж 1 балу. У структуру дендрограми станів, що проявляються у молодших школярів у всіх ситуаціях успіху та невдачі навчальної та ігрової діяльності діяльності увійшли усі 14 категорій. В якості міри відстані (близькості) використана Евклідова дистанція.

На рисунку 2.8 показано кластерну структуру емоційних станів молодших школярів у ситуації, коли їх хвалить учитель за добру роботу (ситуація успіху навчальної діяльності).

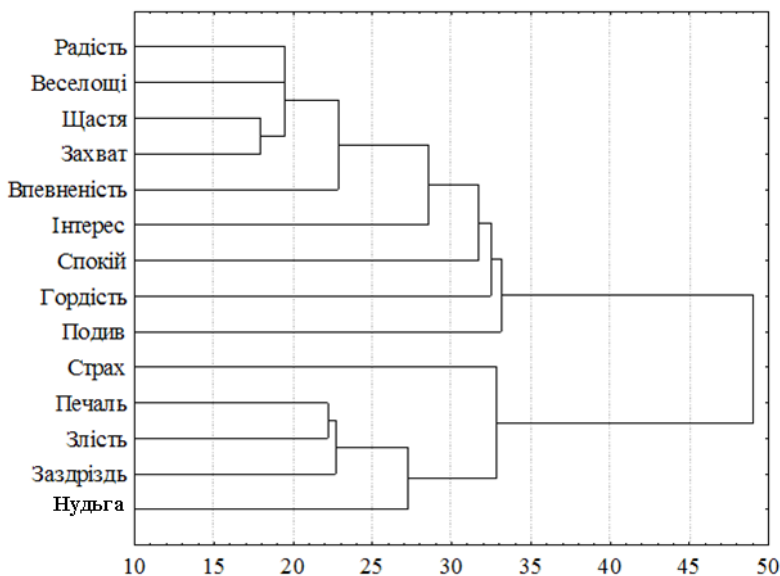


Рис. 2.8. Структура емоційних станів молодших школярів у ситуації, коли їх хвалить учитель за добру роботу

Структура емоційних станів представлена двома кластерами, кожний з яких містить по два підкластери.

Таблиця 2.18

Факторна структура психоемоційних станів молодших школярів у ситуації, коли їх хвалять учитель за добру роботу

Показники станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Радість	0,703		
Страх		0,620	
Печаль		0,808	
Злість		0,776	
Заздріздь		0,773	
Скука		0,752	
Веселощі	0,724		
Подив			0,704
Спокій			0,759
Щастя	0,748		
Впевненість	0,491		
Інтерес	0,582		
Гордість	0,657		
Захват	0,783		
Заг.дис.	3,299	3,111	1,564
% дисперсії	0,235	0,222	0,111

Структура першого кластера свідчить про організацію емоційних станів у функціональну систему, призначену для психічної регуляції навчальної діяльності у ситуації успіху (похвали учителя за добру роботу на уроці). Даний кластер увібрав в себе 64,3% всіх понять, які зазнали кластеризації і тематично охоплює два специфічних класи станів – емоції радості, захвату, почуття щастя, веселощів (перший підкластер «радість –захват») і почуття впевненості та спокою («впевненість – гордість»). Таким чином, у структурі першого кластера представлена підсистема емоційних станів, що мають виражену позитивну модальність і відображають радість, веселощі і гордість, які супроводжують учнів у ситуації похвали вчителя. Це – і піднесеність, і щастя («радість», «щастя», «веселощі» та ін.), і переживання почуттів гордості за себе («впевненість», «захват»), і ознаки «несподіваної винагороди» («подив», «інтерес»).

Другий кластер в даній дендрограмі вийшов менш об'ємним (охоплює 35,7% категорій) і отримав назву «страх - нудьга». У структуру другого кластера увійшли емоційні стани негативної модальності, які у даній ситуації є пригніченими. Кластер утворений поєднанням «страху», «печалі», «злості», «заздрості» та «нудьги».

Дослідження факторної структури психоемоційних станів вказує на існування трьох факторів (таблиця 2.18). Виходячи з факторних навантажень кожного фактора, перший з них (23,5% поясненої дисперсії) був названий «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя», другий (22,2% дисперсії) – «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя», а третій – «Спокій у ситуації похвали учителя».

У таблиці 2.19 показано відмінності у прояві емоційних станів у ситуації похвали учителя в учнів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 2.19

Показники емоційних станів у молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації у ситуації, коли учитель хвалить за добру роботу

Емоційні стани	Групи досліджуваних				N	p
	1	2	3	4		
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінувані я прагнення до досконалості»	«Домінувані я прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Радість	4,42±0,89	4,27±1,18	4,69±0,61	3,87±1,10	1597	0,001
Страх	1,91±0,53	1,14±1,53	1,69±1,69	3,35±1,15	3220	0,0001
Печаль	1,30±0,43	0,73±1,43	0,92±0,39	1,83±1,53	1592	0,001
Злість	1,06±0,66	0,55±0,45	0,62±0,84	1,48±1,44	21,39	0,0001
Заздрість	0,91±0,19	0,13±0,35	1,00±0,18	1,65±1,30	4520	0,0001
Нудьга	1,24±0,77	0,68±0,19	1,77±0,86	1,65±1,30	18,68	0,001
Веселощі	4,49±0,70	4,05±1,30	4,54±1,35	3,22±1,73	36,35	0,001
Подив	3,64±1,37	3,09±1,74	3,85±1,67	3,65±0,98	14,27	0,001
Спокій	3,73±1,73	2,86±2,11	4,08±1,39	3,04±1,33	21,50	0,0001
Щастя	4,24±1,08	4,50±0,95	4,69±0,83	3,52±0,99	37,11	0,0001
Впевненість	3,79±1,30	4,00±1,09	4,46±0,75	2,91±1,20	31,82	0,0001
Інтерес	4,06±1,13	3,00±1,74	3,77±1,26	2,83±1,27	31,92	0,0001
Гордість	3,55±1,58	2,36±1,98	3,92±1,15	2,57±1,65	31,68	0,0001
Захват	4,00±1,24	3,96±1,30	4,62±1,08	3,57±1,27	29,47	0,0001

Учні з помірним рівнем губристичної мотивації, в якому прагнення до переваги та прагнення до досконалості знаходяться майже в рівному співвідношенні, характеризуються високим проявом станів радості, веселощів, подиву, спокою, щастя, інтересу та захвату. Аналізуючи середні значення показників емоційних станів позитивної

модальності (які загалом коливаються в діапазоні двох найвищих балів), а також негативної модальності (які не досягають двох балів), можна зробити висновок про те, що ситуація похвали активізує сприятливий емоційний фон для успішного здійснення навчальної діяльності в учнів з помірною губристичною мотивацією.

В учнів з домінуванням прагнення до досконалості у ситуації похвали учителя активізуються стани радості, веселощів, щастя, впевненості. У меншій мірі у цих учнів виражені стани заздрості, злості, нудьги і печалі. Ситуація похвали учителя активізує у навчальній діяльності учнів з прагненням до досконалості сприятливий емоційний фон для засвоєння знань на уроці та нових навчальних досягнень.

Учні з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками станів радості, веселощів, спокою, впевненості, гордості та захвату у порівнянні з іншими категоріями учнів. Ситуація похвали активізує стічні емоційні стани позитивної модальності у тих суб'єктів навчальної діяльності, які відрізняються домінуванням прагнення до переваги у структурі губристичної мотивації. Прагнення до переваги над іншими може обумовлювати більш бурхливу емоційну реакцію у ситуації успіху у провідній діяльності молодших школярів. Похвала учителя у присутності інших учнів – це особлива відзнака, найвища оцінка досягнень, яка набуває особливого значення для молодшого школяра, що прагне до переваги. Високий рівень прояву емоційного стану гордості як реакції на похвалу вчителя є ознакою прагнення переваги над іншими у школярів.

Учні з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються статистично нижчим рівнем вираженості емоційних станів радості, веселощів, спокою, впевненості, інтересу, гордості та захвату. Ситуація похвали учителя збентежує цю категорію молодших школярів. Емоційні стани цих учнів є поляризованими – вони проявляються у поєднанні страху з радістю, подиву і щастя, високою мірою злості та заздрості. Можна зробити висновок, що низький рівень губристичної мотивації обумовлює найменш сприятливий для досягнення мети навчальної діяльності ансамбль емоційних станів.

На рисунку 2.9 показано структуру емоційних станів молодших школярів у ситуації невдачі в ігровій діяльності, а саме програшу у грі, в якій раніше учень мав успіхи.

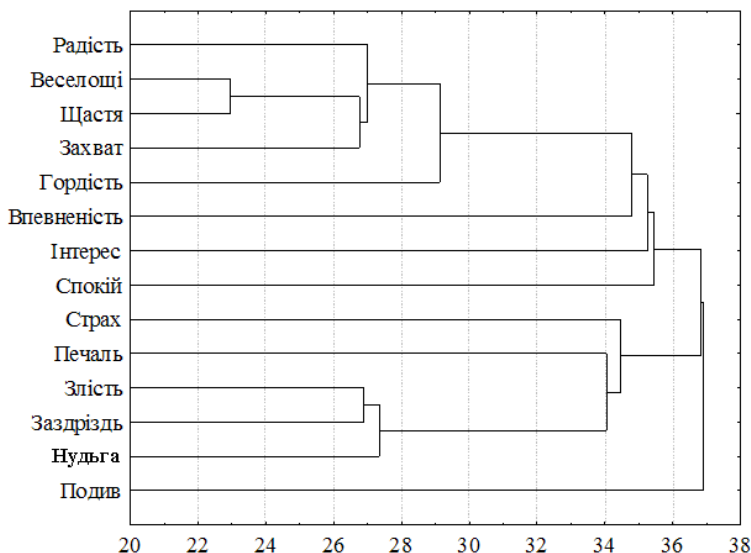


Рис. 2.9. Структура емоційних станів молодших школярів у ситуації програшу у грі

Дендрограма емоційних станів представлена двома кластерами – «радість – спокій» та «страх – подив». Перший кластер увібрав до себе емоційні стани «радісті», «щастя», «веселощів», «захвату», «гордості», «впевненості», «інтересу» та «спокою», а другий кластер – стани «страху», «печалі», «злості», «заздрості», «нудьги» та «подиву».

У структурі першого кластеру очевидним є домінування стану «гордості» (яка може бути викликана ситуацією невдачі). У межах другого кластеру виразно проявляються стани «страху» і «печалі», досить значущим є підкластер, утворений станами «злості» та «заздрості». Розповсюдженням для молодших школярів у ситуації програшу є стан «подиву» (оскільки програш в улюбленій грі є несподіваним для суб'єкта ігрової діяльності).

Для визначенні міри впливу губристичної мотивації на переживання молодшими школярами емоційних станів у ситуації невдачі в ігровій діяльності було досліджено відмінності їх прояву у різних категорій досліджуваних (таблиця 2.20). Емоційна забарвленість ситуації програшу у грі найбільшою мірою

спостерігається у молодших школярів з домінуванням прагнення до переваги. Прагнення бути кращим за інших у них викликає у ситуації програшу більшу актуалізації станів тривоги, екзальтації, активізує почуття гордості та заздрості.

Таблиця 2.20

Показники емоційних станів у молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації у ситуації програшу у грі

Емоційні стани	Групи досліджуваних				Н	р
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Радість	1,73±0,73	1,36±0,44	2,09±0,89	1,04±0,17	8,53	005
Страх	1,45±0,52	1,45±0,68	2,18±0,81	1,84±0,34	11,42	001
Печаль	2,14±1,90	2,23±0,79	2,64±0,83	2,44±0,87	4,52	-
Злість	1,34±0,78	1,23±0,66	1,73±0,77	1,68±0,80	6,62	-
Заздрість	1,42±0,67	1,09±0,63	1,64±0,62	0,80±0,58	5,98	-
Нудьга	1,54±1,03	0,82±0,16	1,64±0,44	1,68±0,70	10,61	001
Веселощі	2,13±0,78	1,45±0,54	2,45±1,32	1,96±0,74	9,45	005
Подив	2,91±0,89	3,14±0,67	3,45±1,31	2,84±1,14	5,69	-
Спокій	3,03±0,81	2,23±0,82	3,00±2,01	2,52±0,96	10,06	005
Щастя	2,43±0,85	1,27±0,29	2,55±0,94	1,60±0,61	27,64	00001
Впевненість	2,72±0,74	2,68±1,73	2,91±0,99	2,44±0,66	2,07	-
Інтерес	2,72±0,88	2,59±1,68	3,27±1,82	1,88±0,76	14,15	001
Гордість	1,92±0,86	0,95±0,27	2,64±0,78	0,68±0,11	44,87	00001
Захват	2,40±0,95	1,32±0,59	2,45±1,32	0,68±0,19	22,51	00001

За показниками гордості учні з низькою губристичною мотивацією поступаються учням з помірною губристичною мотивацією ($t=3,22$, $p<0,01$) та учням з домінуванням прагнення до переваги ($t=5,20$, $p<0,0001$). У порівнянні з учнями з домінуванням прагнення до переваги вони виявляють нижчі показники стану заздрості ($t=-2,52$, $p<0,01$), радості ($t=-2,63$, $p<0,01$), подиву ($t=-2,12$, $p<0,05$), щастя ($t=-2,23$, $p<0,01$), інтересу ($t=-3,39$, $p<0,001$), захвату ($t=-3,76$, $p<0,001$). Отже, низький рівень губристичної мотивації у молодших школярів обумовлює менший прояв гордості та заздрості у ситуації програшу.

Молодші школярі з помірною губристичною мотивацією відрізняються найвищими показниками стану спокою у порівнянні з іншими категоріями учнів. Вони перевищують учнів з домінуванням

прагнення до досконалості за показниками нудьги ($t=3,00$, $p<0,01$), веселощів ($t=2,87$, $p<0,01$), спокою ($t=3,17$, $p<0,01$), щастя ($t=5,03$, $p<0,0001$), гордості ($t=4,23$, $p<0,0001$), захвату ($t=4,26$, $p<0,0001$). Отже, учні з домінуванням лише прагнення до досконалості є менш спокійними і щасливими у ситуації програшу, у той час як помірна вираженість губристичних прагнень обумовлює спокій, вираженість, позитивний емоційний фон у ситуації програшу в улюбленій грі.

Молодші школярі з домінуванням прагнення до переваги у структурі губристичної мотивації відрізняються від школярів з домінуванням прагнення до досконалості вищими показниками станів радості ($t=2,86$, $p<0,01$), страху ($t=2,18$, $p<0,01$), заздрості ($t=2,22$, $p<0,01$), нудьги ($t=4,15$, $p<0,0001$), веселощів ($t=3,36$, $p<0,001$), спокою ($t=2,26$, $p<0,01$), щастя ($t=5,12$, $p<0,0001$), інтересу ($t=2,57$, $p<0,01$), гордості ($t=7,27$, $p<0,0001$), захвату ($t=3,28$, $p<0,001$).

Дослідження факторної структури психоемоційних станів вказує на існування чотирьох факторів (таблиця 2.21).

Таблиця 2.21

Факторна структура психоемоційних станів молодших школярів у ситуації програшу у грі

Показники психоемоційних станів	Фактор1	Фактор2	Фактор3	Фактор4
Радість	0,876			
Страх			0,765	
Печаль			0,662	
Злість		0,724	0,495	
Заздріздь		0,896		
Скука			0,545	
Веселощі	0,807			
Подив			0,772	
Спокій				0,808
Щастя	0,729			
Впевненість	0,629			
Інтерес				0,539
Гордість	0,755			
Захват	0,852			
Общ.дис.	3,965	1,933	2,269	1,689
Доля общ	0,283	0,138	0,162	0,121

Виходячи з факторних навантажень кожного фактора, перший з них (28,3% поясненої дисперсії) був названий «Гордість у ситуації програшу», другий (13,8% дисперсії) – «Заздрість у ситуації програшу», третій – «Подив у ситуації програшу», четвертий (12,1%) –

«Спокій у ситуації програшу». Отже, на відміну від ситуації успіху у навчальній діяльності невдача в ігровій діяльності сприяє актуалізації психоемоційних станів більшої складності та варіативності, а відтак є більш суперечливою для молодшого школяра. Учні початкової школи незалежно від рівня їх губристичної мотивації, статусу у групі чи фактичної навчальної успішності на ситуацію програшу реагують амбівалентно – радіючи та дивуючись, з одного боку, та виявляючи злість, фрустрацію і переляк – з іншого.

На рисунку 2.10 показано структуру психоемоційних станів школярів у ситуації отримання нижчої ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу, яка представлена двома кластерами.

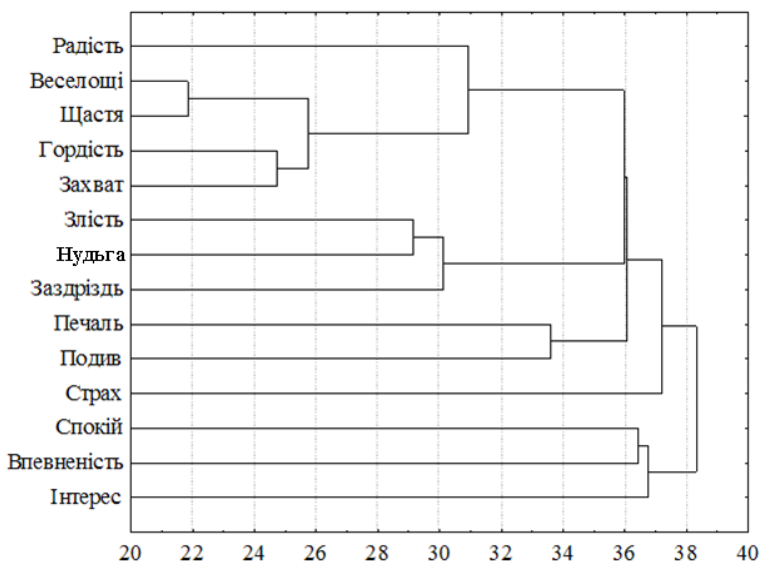


Рис. 2.10. Структура емоційних станів молодших школярів у ситуації отримання нижчої ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу

Перший кластер є монолітним угрупованням позитивних емоцій радості, щастя, веселощів, гордості та захвату. Кластер є меншим за обсягом і характеризується 35,7% досліджуваних категорій.

Другий кластер містить два підкластера: перший представлений злістю, нудьгою, заздрістю, печаллю, подивом і страхом, тобто

характеризується сукупністю психоемоційних станів, що не збігається з метою навчальної діяльності. Другий підкластер другого кластеру містить впевненість та інтерес.

У таблиці 2.22 показано психоемоційні стани школярів з різними типами губристичної мотивації у ситуації отримання нижчої, ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу.

Таблиця 2.22

Показники емоційних станів у молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації у ситуації отримання нижчої ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу

Емоційні стани	Групи досліджуваних				Н	р
	«Помірний рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Радість	1,19±0,57	1,10±0,42	1,54±0,88	1,05±0,24	121	-
Страх	2,64±0,82	1,61±0,84	2,38±1,51	2,81±1,12	2274	00001
Печаль	3,11±1,67	2,47±0,71	2,46±0,88	3,33±1,24	1223	001
Злість	1,64±0,94	0,87±0,39	1,23±0,49	1,48±0,57	890	005
Заздрість	1,75±0,79	1,56±0,64	2,23±0,64	2,24±1,34	660	-
Нудьга	1,42±0,97	0,87±0,48	1,46±0,71	1,86±1,35	1229	001
Веселощі	1,22±0,67	1,15±0,67	1,54±1,08	1,48±0,63	095	-
Подив	3,28±1,68	3,08±1,42	2,92±1,66	2,71±1,19	494	-
Спокій	2,25±0,97	2,67±0,92	3,08±1,83	2,57±1,83	656	-
Щастя	1,58±0,82	0,94±0,39	1,77±1,17	1,52±0,60	1056	001
Впевненість	3,06±1,85	2,13±0,62	2,46±0,88	1,00±0,77	3174	00001
Інтерес	2,47±0,78	2,23±0,74	3,23±1,73	2,76±1,41	1110	001
Гордість	1,69±1,00	0,77±0,33	1,62±0,71	0,90±0,33	1414	001
Захват	1,53±0,84	1,14±0,73	1,62±1,00	1,33±0,39	498	-

Ситуація невдачі у навчанні актуалізує в учнів з помірною губристичною мотивацією негативні психоемоційні стани страху, печалі, подиву, проте в них також виникає висока впевненість у можливості подолання труднощів у навчанні.

Учні з домінуванням прагнення до переваги характеризуються вищими показниками заздрості ($t=2,42$, $p<0,05$), гордості ($t=3,39$, $p<0,0001$), страху ($t=2,64$, $p<0,01$), нудьги ($t=2,21$, $p<0,05$) та інших станів у ситуації отримання нижчої оцінки, ніж учні з домінуванням прагнення до досконалості.

Учні з низьким рівнем губристичної мотивації мають нижчі показники стану впевненості ($t=-3,08$, $p<0,0001$) та вищі показники страху ($t=2,89$, $p<0,01$) та печалі ($t=2,19$, $p<0,05$), ніж учні з домінуванням прагнення до досконалості. Отже, домінування прагнення до досконалості у структурі губристичної мотивації має сприятливий вплив на перебіг психоемоційних станів школярів у ситуації невдачі у навчальній діяльності.

Учні з домінуванням прагнення до досконалості характеризуються найнижчим рівнем актуалізації негативних психоемоційних станів у ситуації навчальної невдачі.

Дослідження факторної структури психоемоційних станів у ситуації отримання поганої оцінки вказує на існування трьох факторів (таблиця 2.23).

Таблиця 2.23

Факторна структура психоемоційних станів молодших школярів у ситуації, коли вони отримують нижчу за очікувану оцінку

Показники психоемоційних станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Радість	0,679		
Страх		0,549	
Печаль		0,716	
Злість		0,793	
Заздріздь		0,779	
Скука		0,607	
Веселощі	0,634		
Подив		0,546	
Спокій			0,753
Щастя	0,723		0,515
Впевненість			0,689
Інтерес			0,565
Гордість	0,816		
Захват	0,838		
Общ.дис.	3,257	2,874	2,141
Доля общ	0,233	0,205	0,153

Виходячи з факторних навантажень кожного фактора, перший з них (23,3% поясненої дисперсії) був названий «Позитивні емоційні стани у ситуації отримання низької оцінки», другий (20,5% дисперсії) – «Негативні емоційні стани у ситуації отримання нижчої оцінки», а третій – «Спокій у ситуації отримання нижчої оцінки».

На рисунку 2.11 показано структуру емоційних станів учнів у ситуації успіху у змаганнях. Перший кластер (64,2% категорій) був утворений станами позитивної модальності («радість – інтерес»). Менший кластер об'єднує менш виражені стани страху, печалі, злості, заздрості та нудьги. У порівнянні з іншими ситуаціями успіху та невдачі, ситуація успіху не у навчальній, а в ігровій та змагальній діяльності характеризується більш позитивними емоційними станами для молодших школярів.

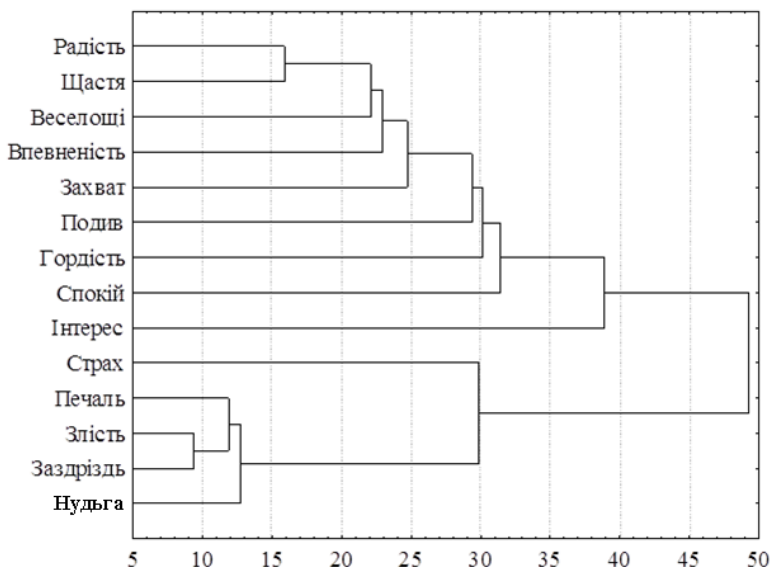


Рис. 2.11. Структура емоційних станів молодших школярів у ситуації перемоги у конкурсі (змаганні)

У таблиці 2.24 показано відмінності у прояву психоемоційних станів молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації у ситуації перемоги у змаганнях. Учні з домінуванням прагнення до переваги виявляють вищі показники стану гордості у ситуації виграшу, ніж учні з помірним рівнем губристичної мотивації ($t=3,55$, $p<0,001$) та низьким рівнем губристичної мотивації ($t=10,37$, $p<0,0001$). Виражене прагнення до переваги обумовлює вищі показники станів інтересу ($t=14,02$, $p<0,0001$), веселощів ($t=4,20$, $p<0,0001$), заздрості ($t=3,41$,

$p < 0,0001$), злості ($t=3,07$, $p < 0,01$), печалі ($t=3,05$, $p < 0,01$), страху ($t=4,11$, $p < 0,0001$) і радості ($t=7,04$, $p < 0,0001$), ніж учні з низьким рівнем губристичної мотивації. Учні з домінуванням прагнення до досконалості мають вищі показники за станами радості ($t=2,19$, $p < 0,05$), страху ($t=2,73$, $p < 0,01$), смутку ($t=2,64$, $p < 0,01$), веселощів ($t=3,96$, $p < 0,001$), щастя ($t=2,33$, $p < 0,05$), інтересу ($t=10,59$, $p < 0,0001$), гордості ($t=7,36$, $p < 0,05$), ніж учні з низьким рівнем губристичної мотивації. Отже, висока міра губристичних прагнень обумовлюють більш яскраві та виражені емоційні стани у ситуації успіху в ігровій діяльності.

Таблиця 2.24

Показники емоційних станів у молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації у ситуації виграшу у конкурсі (змаганні)

Емоційні стани	Групи досліджуваних				N	p
	«Повірений рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до досконалості»	«Домінування прагнення до переваги»	«Низький рівень губристичної мотивації»		
Радість	4,86±0,48	4,77±0,52	4,92±0,27	4,24±0,75	53,51	0,0001
Страх	1,47±0,68	1,23±0,90	1,62±0,79	0,30±0,11	1306	0,01
Печаль	0,56±0,93	0,50±0,08	0,62±0,15	0,30±0,09	1244	0,01
Злість	0,47±0,13	0,39±0,09	0,77±0,43	0,50±0,07	1765	0,001
Заздрість	0,56±0,19	0,14±0,06	0,78±0,32	0,60±0,15	2554	0,0001
Скука	0,69±0,40	0,19±0,09	0,62±0,15	0,50±0,23	2021	0,001
Веселощі	4,31±1,47	4,55±0,73	4,62±0,93	3,42±2,06	1596	0,01
Подив	4,03±1,49	3,82±1,74	4,00±1,37	4,27±1,31	391	-
Спокій	3,42±1,56	3,36±1,79	3,23±1,90	3,94±1,71	633	-
Щастя	4,47±1,02	4,77±0,60	4,69±0,83	4,42±0,87	947	0,05
Впевненість	4,31±1,05	4,23±1,09	3,85±1,41	4,00±1,22	635	-
Інтерес	3,11±1,70	3,36±1,62	3,87±1,43	0,30±0,17	7502	0,0001
Гордість	3,42±1,73	3,82±1,65	4,22±1,34	1,45±1,15	6191	0,01
Захват	4,19±1,42	4,64±0,78	4,46±1,40	4,64±0,70	840	0,05

Отже, губристична мотивація у молодшому шкільному віці є фактором перебігу емоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі у навчальній та ігровій діяльності. Ситуація виграшу у грі чи конкурсі є чинником перебігу більшості позитивних емоційних станів для дітей загалом. У дітей з домінуванням прагнення до переваги більшою

мірою проявляються стани щастя, веселощів, впевненості і радості у ситуації похвали. Прагнення до переваги також активізує стани страху, печалі, злості, заздрості і подиву у ситуації програшу у грі. Ситуація невдачі у навчальній діяльності негативно впливає на емоційні стани, а ситуація виграшу у конкурсі – позитивно для учнів як з перевагою прагнення до досконалості, так і переваги над іншими.

Дослідження факторної структури психоемоційних станів вказує на існування чотирьох факторів (таблиця 2.25).

Таблиця 2.25

Факторна структура психоемоційних станів молодших школярів у ситуації перемоги у конкурсі

Показники психоемоційних станів	Фактор1	Фактор2	Фактор3	Фактор4
Радість		0,673		
Страх	0,694			
Печаль	0,881			
Злість	0,913			
Заздрість	0,906			
Скука	0,879			
Веселощі		0,751		
Подив			0,545	
Спокій			0,845	
Щастя			0,671	
Впевненість		0,636		
Інтерес				-0,584
Гордість		0,784		
Захват				0,811
Общ. дис.	3,928	2,406	1,794	1,219
Доля общ	0,281	0,172	0,128	0,087

Виходячи з факторних навантажень кожного фактора, перший з них (28,1% поясненої дисперсії) був названий «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі», другий (17,2% дисперсії) – «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі», третій (12,8%) – «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі», четвертий (8,7%) – «Захват у ситуації перемоги у конкурсі». Отже, на відміну від ситуації успіху у навчальній діяльності успіх в ігровій діяльності сприяє актуалізації психоемоційних станів більшої розгалуженості, а відтак є більш емоційно складною для молодшого школяра. В учнів початкової школи незалежно від рівня їх губристичної мотивації, статусу у групі

чи фактичної навчальної успішності у ситуації перемоги чи виграшу актуалізуються кластери як негативних емоцій злості та заздрості, так і позитивних, зокрема гордості та веселощів, спокою і щастя, а також захвату.

В отриманій факторній структурі станів у ситуації перемоги у конкурсі чи змаганні збільшується вага емоцій заздрості та гордості, у порівнянні з навчальними ситуаціями успіху та невдачі.

2.2.7. Система психологічних предикторів губристичної мотивації у суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі.

Окремим завданням емпіричного дослідження було визначення ролі психологічних особливостей (когнітивних, емоційних та поведінкових) у становленні типу губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі, для чого було застосовано дискримінантний аналіз. Дискримінантний аналіз використовувався в нашому дослідженні для вирішення двох основних завдань: 1) визначення вирішальних правил (обчислення дискримінантних рівнянь), які дали б можливість за значеннями вихідних (дискримінантних) змінних віднести кожного досліджуваного до будь-якої з чотирьох груп школярів, та 2) визначення ваги кожної дискримінантної змінної для того, щоб можна було виявити предиктори поділу вибірки учнів початкової школи на групи.

Обчислення дискримінантних рівнянь дає можливість прогнозувати міру розвитку губристичної мотивації. Використовувався покроковий (з включенням) метод дискримінантного аналізу. Нижня межа толерантності (тобто заходи надмірності змінних) була задана на рівні 0,01. Значення F-відношення, при якому дискримінантна змінна включалася в аналіз – 1,00; значення F-відношення виключення – 0,001. Всі ці величини встановлені за типовими значеннями у відповідному модулі Statistica 6.0.

Процедура дискримінантного аналізу здійснювалася на основі переліку дискримінантних змінних, що увійшли в модель на статистично значущому рівні (відображені в табл. 2.26), лямбди (λ) Уїлкса – для оцінки якості дискримінації чотирьох груп молодших школярів за типами губристичної мотивації, часткової лямбди (partial) λ – для характеристики одиничного внеску відповідної дискримінантної змінної в розділову силу моделі, результатів

класифікації, на основі яких були побудовані чотири дискримінантні рівняння – для прогнозу типу губристичної мотивації, кількості.

Таблиця 2.26

Змінні, що увійшли до моделі дискримінації типів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі

Показники	Лямбда Уїлкса	Числова	F- висновок	р-рівень	Толер	І-толер
«Позитивіємийністаниуситуації похвалиучителів»	0,108	0,960	3,986	0,008	0,922	0,077
«Негативіємийністаниуситуації похвалиучителів»	0,113	0,924	7,997	0,0001	0,886	0,113
«Спокійуситуаціїпохвалиучителів»	0,104	0,996	0,307	0,819	0,950	0,049
«Горістіуситуаціїпрогравш»	0,109	0,952	4,867	0,002	0,932	0,067
«Заздрістіуситуаціїпрогравш»	0,105	0,990	0,932	0,425	0,938	0,061
«Подивуситуаціїпрогравш»	0,104	0,998	0,106	0,956	0,938	0,061
«Спокійуситуаціїпрогравш»	0,105	0,991	0,848	0,468	0,922	0,077
«Позитивіємийністаниуситуації отриманнянизькоїоцінки»	0,106	0,981	1,837	0,140	0,903	0,096
«Негативіємийністаниуситуації отриманнянизькоїоцінки»	0,107	0,971	2,873	0,036	0,887	0,112
«Спокійуситуаціїотриманнянизькоїоцінки»	0,104	0,996	0,328	0,804	0,924	0,075
«Злістіізаздрістіуситуаціїперемогиу конкурсі»	0,112	0,932	7,112	0,0001	0,878	0,121
«Горістіуситуаціїперемогиу конкурсі»	0,122	0,855	16,512	0,0001	0,857	0,142
«Спокійіуситуаціїперемогиу конкурсі»	0,110	0,949	5,182	0,002	0,924	0,075
«Захватууситуаціїперемогиу конкурсі»	0,112	0,933	7,019	0,0001	0,907	0,092
Самооцінка	0,111	0,937	6,515	0,0002	0,747	0,252
Рівеньдомогань	0,109	0,958	4,209	0,006	0,834	0,165
Імпліцитнітеоріїінтелекту	0,108	0,966	3,385	0,018	0,433	0,566
Академічнийсамоконтроль	0,106	0,980	1,994	0,114	0,389	0,610
Академічнасамоєфективність	0,104	0,997	0,244	0,865	0,355	0,644
Наполегливість	0,120	0,866	15,151	0,0001	0,772	0,227
Оптимізмуситуаціїуспіху	0,133	0,781	27,401	0,00001	0,884	0,115
Оптимізмуситуаціїнеудачі	0,123	0,848	17,59	0,00001	0,850	0,149
Планування	0,133	0,781	27,46	0,00001	0,900	0,099

Дана модель утворилася на основі прийнятих до розгляду 23 показників, причому 15 з них увійшли в остаточну модель. Лямбда (λ) Уїлкса, загальна для всієї моделі, дорівнює 0,10462, виділені п'ятнадцять змінних можна вважати достатньо надійними предикторами дискримінації ($F=14,385$, $p < 0,0001$).

Аналіз λ Уїлкса для окремих предикторів, а також значень часткової λ дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі: 1) оптимізм у ситуації успіху; 2) планування; 3) Оптимізм у ситуації невдачі; 4) «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі»; 5) Наполегливість; 6) «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя»; 7) «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі»; 8) «Захват у ситуації перемоги у конкурсі»; 9) Самооцінка; 10) «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі»; 11) «Гордість у ситуації програшу»; 12) Рівень домагань; 13) Імплицитні теорії інтелекту; 14) «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя»; 15) -«Негативні емоційні стани у ситуації отримання нижчої оцінки».

Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від $p < 0,05$ до $p < 0,0001$.

Таким чином, найбільш надійний розподіл молодших школярів за типами губристичної мотивації може бути здійснений за допомогою діагностики таких якостей особистості, пов'язаних з:

- *оптимізмом* як характеристикою атрибутивного стилю суб'єкта навчальної діяльності, що відображає уявлення про міру власного контролю успіхів і невдач, стабільність причин виникнення успіху чи невдачі;

- *здатністю до планування діяльності* як високою мірою довільного самоконтролю та регуляції поведінки;

- *психоемоційними станами у ситуації перемоги конкурсу*, зокрема почуттям *гордості*;

- *наполегливістю* як вольовою якістю, що забезпечує успішну реалізацію навчальної діяльності молодших школярів;

- *психоемоційними станами у ситуації похвали учителя*;

- *самооцінкою та рівнем домагань*;

- *психоемоційними станами у ситуації програшу*, зокрема почуттям *гордості*;

- *імплицитними теоріями інтелекту*, зокрема високою роллю уявлень про власні зусилля як фактор розумового розвитку;

- *психоемоційними станами у ситуації отримання нижчої оцінки*.

Для кожної з чотирьох груп молодших школярів були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування типу губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності. Рівняння містять коефіцієнти при змінних лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

«Помірний рівень губристичної мотивації» = 0,131 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 0,234 «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 0,661 «Гордість у ситуації програшу» - 0,474 «Негативні емоційні стани у ситуації отримання нижчої оцінки» + 0,638 «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,106 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,051 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,532 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» +1,649 Самооцінка +0,236 Рівень домагань + 1,139 Імпліцитні теорії інтелекту + 1,474 Наполегливість - 0,317 Оптимізм у ситуації успіху - 0,272 Оптимізм у ситуації невдачі + 1,326 Планування - 29,269.

«Домінування прагнення до досконалості» = 0,302 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 0,542 «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 1,019 «Гордість у ситуації програшу» - 0,606 «Негативні емоційні стани у ситуації отримання нижчої оцінки» + 1,071 «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі» +0,489 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,399 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,431 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» +1,606 Самооцінка +0,389 Рівень домагань + 1,827 Імпліцитні теорії інтелекту + 1,912 Наполегливість + 0,221 Оптимізм у ситуації успіху - 0,338 Оптимізм у ситуації невдачі + 1,925 Планування - 44,921.

«Домінування прагнення до переваги» = 0,251 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» - 0,136 «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 1,051 «Гордість у ситуації програшу» - 0,602 «Негативні емоційні стани у ситуації отримання нижчої оцінки» + 0,493 «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,175 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,232 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,191 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» +1,971 Самооцінка + 0,261 Рівень домагань + 0,691 Імпліцитні теорії інтелекту + 2,030 Наполегливість + 0,270 Оптимізм у ситуації успіху + 0,244 Оптимізм у ситуації невдачі + 0,722 Планування - 41,519.

«Низький рівень губристичної мотивації» = - 0,840 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 1,317 «Негативні

емоційні стани у ситуації похвали учителя» - 0,305 «Гордість у ситуації програшу» + 0,372 «Негативні емоційні стани у ситуації отримання нижчої оцінки» - 0,463 «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі» - 2,132 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,847 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,819 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» + 1,487 Самооцінка - 0,133 Рівень домагань + 0,813 Імплицитні теорії інтелекту + 1,543 Наполегливість - 0,796 Оптимізм у ситуації успіху - 0,755 Оптимізм у ситуації невдачі + 0,811 Планування – 28,863.

Література до другого розділу

Баранова, Э.А. (2005). Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь.

Богданова О.С. (1975). Нравственное воспитание младших школьников: Автореф.дисс. докт.пед.наук. М. 55 с.

Бороздина Л.В. (1999). Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дисс. д.психол.н. 19.00.01. М.. 423 с.

Гордеева Т.О. (2013). Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ...д.психол.н.: 19.00.07. М. 441 с.

Гордеева Т.О. (2006). Психология мотивации достижения. М., Смысл, Академия.

Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. (2011). Вклад личностного потенциала в академические достижения. *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. С. 642-667.

Гуткина Н.И. (2000). Психологическая готовность к школе М.: Академический Проект. 3-е изд., перераб. и доп.

Колакоглоу К. (2003). Проективный сказочный тест: Руководство к применению / Пер. и адаптация Е.А. Савиной. М.: Когито-Центр,

Кривова В.А. (2013). Субъективная оценка собственных успехов и неудач как фактор когнитивного развития у младших школьников : дисс. ...к.психол.н.: 19.00.07. М. : МГПУ.

Лусканова, Н.Г. (1993). Нарушения психического развития и школьная дезадаптация. Диагностика школьной дезадаптации : научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. Москва : Социальное здоровье России, 1993. С. 15-18.

Меднікова, Г.І. (2002). Самооцінка та рівень домагань: дис. Канд. психол.н. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харків.

Пакулина, С. А. (2008). Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 88. 23-32.

Фоменко, К.І. (2017). Психодіагностика мотиваційної сфери молодшого школяра. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 55. Х.: ХНПУ, 280-295.

Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І. (2012). Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект. Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 222 с.

Худобина Е.Ю. (1988). Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и пед. психологии. М..

Худик, В.А. (1992). Психологическая диагностика детского развития: методы исследования. К., Освіта.

Чернышев А.В. (2010). Архетипы древности в русской народной традиции. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Социология. Психология. Философия*. 1. 349–356.

Эткинд А.М. (1987). Психодиагностика межличностных отношений. *Общая психодиагностика*. М.: Изд-во Моск. ун-та. С. 179-228.

Hoppe F. (1930). Ober Erfolg und Mifierfolg. «Psychologische Forschung», Bd. 14.

Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. *Research on Motivation in Education*. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press. 13—51.

РОЗДІЛ 3. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ

3.3. Дослідження губристичної мотивації учнів основної школи та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності.

3.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів навчальної діяльності учнів основної школи.

Змістом дисертаційного дослідження є опис феноменології губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності, зокрема школярів основної школи. У дисертації представлені результати наших емпіричних досліджень за період з 2012 по 2017 рік. Основні принципи даного дослідження визначалися специфікою вирішуваних завдань, і насамперед – вивченням ролі губристичної мотивації у провідній діяльності школярів.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта навчальної діяльності шляхом досягнення переваги над іншими (однокласниками) чи оволодіння майстерністю у навчальній та інших видах діяльності пов'язана з мотивами навчально-пізнавальної діяльності, формами академічної саморегуляції, мотивацією досягнення успіху та академічною успішністю учнів основної школи.

2. Губристична мотивація школярів представлена типологічними профілями, утвореними конфігурацією рівнів та співвідношенням її показників – прагнення до досконалості та прагнення до переваги, які можуть співпадати у рівні розвитку, характеризуючи високий чи низький рівень губристичної мотивації, або розвиватись асинхронно, представляючи домінування у типологічному профілі однієї чи іншої мотиваційної диспозиції.

3. Губристичні прагнення до досконалості та переваги учнів основної школи позначаються їх на самооцінці та Я-концепції. З мірою зростання губристичної мотивації збільшується рівень нарцисичного Я школярів.

4. До регулятивних детермінант розвитку губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі відносяться такі, як рівень домагань, саморегуляція навчальної діяльності та цілі навчання.

5. До когнітивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі доцільно відносити універсальну систему уявлень про власні здібності до навчальної діяльності, що характеризуються показниками академічного самоконтролю, самоефективності та імпліцитними теоріями інтелекту, а також уявлення про причини власних успіхів та невдач, виражені у показниках атрибутивного стилю.

6. Серед поведінкових детермінант губристичної мотивації учнів основної школи доцільно виділяти стратегії самоствердження, наполегливість і самодисципліну у навчанні, поведінкові прояви перфекціоністичних репрезентацій та заздрості.

7. Психоемоційні стани, які актуалізуються в процесі навчальної та змагальної діяльності суб'єкта навчальної діяльності в основній школі, утворюють функціональні системи станів, які можуть сприяти, або перешкоджати її успішному здійсненню. Структура функціональних систем станів в умовах навчальної та змагальної діяльності обумовлена ситуацією успіху чи невдачі та типом губристичної мотивації учнів основної школи.

Вибір і обґрунтування методик дослідження губристичної мотивації та її психологічних предикторів, мотивів провідної діяльності та самосвідомості суб'єкта навчальної діяльності основної школи здійснювались на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення губристичної мотивації та її предикторів у суб'єкта навчальної діяльності, відповідно до якого було визначено вимоги до складу та обсягу вибірки та комплексу психодіагностичного інструментарію.

На *другому етапі* була сформована репрезентативна вибірка досліджуваних. У якості досліджуваних брали участь учні 7-х – 11-х класів КЗ «Харківська гімназія №169 Харківської міської ради Харківської області» та Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 140 Харківської міської ради Харківської області. Повну тестову батарею пройшли 431 школяр, з них – 213 хлопчиків і 218 дівчат у віці від 13 до 17 років.

На *третьому етапі* були підібрані психодіагностичні методики, релевантні об'єкту і предмету дослідження. Психодіагностичні методики спеціально підбиралися, адаптувалися / створювалися так, щоб детально зафіксувати прояви різних типів губристичної мотивації учнів у зв'язку з низкою психологічних змінних, значущих в контексті нашого дослідницького підходу. Відповідно до мети та завдань дослідження була визначена система методів, що включає психодіагностику і тестування. При підборі методик і відповідних їм емпіричних показників враховувалися такі вимоги до психодіагностичного інструментарія, як надійність, валідність, об'єктивність, репрезентативність, чіткість і однозначність інструкцій за процедурою діагностики, можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певної методики з результатами інших дослідників. Тестування проходило як у груповій, так і в індивідуальній формі.

На *четвертому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження. Під час попереднього (пілотажного) емпіричного дослідження були окреслені оптимальні параметри вибірки та створено пакет узгоджених між собою і взаємодоповнюючих методик. На цьому етапі досліджувалася губристична мотивація у зв'язку з мотивацією навчальної діяльності учнів, виявлено роль губристичних мотивів у становленні Я-концепції суб'єкта навчальної діяльності та перевірялась гіпотеза про вплив психологічних (когнітивних, афективних, регулятивних та поведінкових) чинників на становлення губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності.

На *п'ятому етапі* первинні емпіричні дані психодіагностики піддавалися математико-статистичній обробці за допомогою використання ймовірнісної логіки та ймовірнісних моделей. Методи математико-статистичної обробки даних включали:

- первинну описову статистику – обчислення мір центральної тенденції (середнього) та розмаху (стандартного відхилення), перевірку на нормальність розподілу показників (обчислення асиметрії і ексцесів);

- частотний аналіз із застосуванням коефіцієнту хі-квадрат Пірсона для визначення особливостей розподілу досліджуваних за виділеними в експериментів ознаками;

– кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона, призначене для виявлення узгоджено мінливих змінних;

– аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних і залежних групах досліджуваних за допомогою непараметричних (Н Краскела-Уоллеса) та параметричних (t-Стюдента) критеріїв;

– двофакторний дисперсійний аналіз (2-Way ANOVA), за допомогою якого перевірялися гіпотези не тільки про вплив на незалежну змінну окремо взятих чинників, а й гіпотези про їх взаємодію;

– кластерний аналіз методом k-середніх (k-means) – процедуру групування досліджуваних при їх попарному порівнянні одночасно за кількома показниками; при цьому досліджувані, що потрапили в одну групу, виявлялися більш схожими один на одного за даними показниками, ніж на досліджуваних, включених в інші групи;

– агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі евклідової дистанції з побудовою дендрограмм, що відображають результати класифікації психічних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи; така обробка дала можливість виявити особливості структурування станів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (ситуації успіху та невдачі);

– експлораторний факторний аналіз, за допомогою якого стискувався масив вихідних даних з метою більш економного їх опису (за умови мінімальної втрати вихідної інформації); при цьому вдавалося переходити від безлічі вихідних (зовнішніх) змінних до невеликої кількості латентних факторів, які визначають ці зовнішні змінні;

– множинний регресійний аналіз, за допомогою якого вивчався одночасний і погоджений вплив множини незалежних (вихідних) змінних на одну залежну з наступною побудовою лінійних рівнянь регресії типу:

$$Y = b + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_px_p + e,$$

де Y – залежна змінна (у нашому дослідженні – показники позитивного й негативного ЕСН у студентів); b – вільний член; b_1, b_2, \dots, b_p – параметри моделі (у нашому дослідженні – регулятивні, когнітивні, поведінкові та емоційні предиктори губристичної мотивації); e – помилка прогнозування. Множинний регресійний

аналіз дав можливість передбачити ймовірність формування прагнення до переваги та досконалості учнів основної школи.

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

На *шостому етапі* відбувався якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняння наших результатів з даними інших авторів. Здійснювалася також психологічна інтерпретація виявлених закономірностей.

З урахуванням теоретичних узагальнень і на основі власного пілотажного дослідження було сформовано пакет психодіагностичних інструментів, до якого увійшли наступні методики.

Методика діагностики губристичної мотивації (Хомуленко, Фоменко, 2012). Опитувальник спрямований на вивчення міри розвитку прагнення до досконалості та прагнення до переваги і містить 18 тверджень, міру з згоди з якими респондент оцінює за 5-бальною шкалою Лайкерта.

Для вивчення навчальної мотивації учнів використовувалася *методика діагностики структури навчальної мотивації школяра* М.В. Матюхиної (Матюхина, 1984). Методика призначена для діагностики навчальної мотивації, визначення додаткових мотивів навчання:

- пізнавальних, пов'язаних зі змістом навчальної діяльності та процесу її виконання, що передбачає прагнення опанувати нові знання, навчальні навички, вміння виділити цікаві факти, явища, інтерес до істотних властивостей явищ, до закономірностей в навчальному матеріалі, теоретичних принципів, ключових ідей;

- комунікативних, що виступають як позиційні мотиви, прагнення задіяти певну позицію, місце у стосунках із оточуючими, отримати їх схвалення, заслужити у них авторитет;

- емоційні як прагнення отримати знання, щоб бути корисним суспільству, бажанням виконати свій обов'язок, розуміння необхідності вчитися, високу чуттєву відповідальність;

- мотиви саморозвитку як інтерес до процесу і результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвиток будь-яких своїх якостей, можливостей, активність у процесі вирішення задач, у пошуку способу рішення, результату тощо;

- мотиви позиції школяра як орієнтація на засвоєння способів добування знань: інтереси до прийомів самостійного оволодіння

знаннями, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці;

- мотив досягнення як вмотивованість на досягнення успіху, позитивної мети, що передбачає активне включення в її реалізацію, вибір засобів, спрямованих на досягнення цієї мети;

- зовнішні (заохочення, покарання) мотиви, які виявляються тоді, коли діяльність здійснюється в силу боргу, обов'язку через тиск оточуючих, передбачає виконання завдання, щоб отримати хорошу відмітку, домогтися схвалення і уникнути покарання. Зміст методики подано у додатку М.

Методика психодіагностики академічної саморегуляції учнів основної школи О.О. Щербакової (Щербакова, О.О., 2017). Опитувальник містить 26 тверджень, спрямованих на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроектованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації). Граничні значення норми для показників шкали внутрішньої саморегуляції становить 9-16 балів, для шкали ідентифікованої регуляції - 6-12 балів, інтроектованої регуляції – 17-32 бали, зовнішньої регуляції – 11-24 бали. Зміст методики подано у додатку Н.

Методика діагностики мотивації досягнення успіху С.А. Пакуліної (Пакулина, 2008).

Зовнішня мотивація досягнення успіху (екстеріоризований успіх) складають виділені С.А. Пакуліною наступні види успіху: «успіх-удача», «матеріальний рівень життя», «визнання» і «влада». Успіх-удача, або везіння визначає нестабільний, ситуативний результат діяльності. Успіх як матеріальний рівень життя представляє собою цінність матеріального продукту діяльності, зовнішнє, результативне досягнення. Соціальне підкріплення становить успіху-визнання, який визначає популярність особистості в соціальному оточенні, схвалення авторитетними «значущими іншими». Успіх-влада виступає як потреба домінування над іншими, бажання суб'єкта контролювати соціальне оточення.

До внутрішньої мотивації досягнення успіху (інтеріоризований успіх) віднесені п'ять видів успіху: «успіх як психічний стан», «особистий успіх», «успіх як результат власної діяльності», «успіх як подолання перешкод», «успіх-покликання». Потребам досягнення, визнання і схвалення відповідають двом формам інтеріоризованої

мотивації успіху: особистому успіху та успіху-визнання. Суб'єктивна оцінка успіху, заломлюється через уявлення про своє «Я», виражається у високому рівні домагань, повазі себе, становить особистий успіх «для себе». «Особистого успіху» людина досягає в ході життєвого шляху, пізнаючи і актуалізуючи свої можливості. «Успіх-стан» відповідає емоціям радості, щастя, задоволення і характеризується позитивним емоційним піднесенням, переживанням почуття задоволеності, що закріплює дію з досягнення, на базі чого формуються нові, більш сильні мотиви діяльності. Орієнтація на досягнення результату в діяльності є категорією «успіху-результату» діяльності. Пошукові дії з досягнення можливого успіху складають «успіх-подолання». Потреба досягнення забезпечує наполегливість суб'єкта діяльності. «Успіх-покликання» передбачає рефлексивну оцінку значущості не тільки результату, а перш за все самій діяльності, поведінки і розчинення себе у навчальній чи професійній діяльності, становить потенціал особистості.

Кольоровий тест ставлень (КТС) О.М. Еткінда для дослідження рівня загальної самооцінки (Еткінд, 1980). Вибір даної методики в якості інструмента дослідження самооцінки був зумовлений найбільш широко прийнятим у психології самосвідомості розумінням загальної самооцінки як відображення узагальнених знань людини про себе і заснованого на них цілісного емоційного ставлення до себе, як показано у класичних дослідженнях Л.В. Бороздіної (1992), А.В. Захарової (1989), Г.І. Меднікової (2002), С.Р. Пантілєєва (1988), О.Т. Соколової (1989), В.В. Століна (1983), О.Ю. Худобіної (1988).

КТС О.М. Еткінда являє собою невербальний діагностичний метод, що відображає як свідомий, так і частково неусвідомлений рівні ставлення людини до інших людей, до самої себе, до різних сфер життєдіяльності. Його використання спирається на концепцію ставлень В. М. Мясищева (1960), ідеї Б. Г. Ананьєва (1980) про образну природу психічних структур будь-якого рівня і уявлення О.М. Леонтьєва (2005) про чуттєву тканину смислових утворень особистості.

Методичною основою даної методики є експеримент з дослідження кольорових асоціацій, ідея й процедури якого були розроблені О.М. Еткіндом (1980). Він базується на припущенні про те, що істотні характеристики невербальних компонентів ставлення до значущих інших і до самого себе відбиваються в колірних асоціаціях до них (Каган В.Е., Лунин И.И., Эткинд А.М., 1984).

При розробці КТС був використаний набір з 8 кольорів колірного тесту М. Люшера. Цей набір відрізняється достатньою компактністю, зручний у застосуванні. У ньому представлені основні кольори спектра (червоний, жовтий, зелений, синій), змішані тони (фіолетовий, коричневий), ахроматичні кольори (чорний, сірий).

Процедура проведення дослідження полягала у наступному. Перед досліджуванним розкладалися на білому фоні у довільному порядку 8 карток зі стандартними кольорами тесту М. Люшера, після чого йому зачитувалася інструкція: «Назви мені членів своєї родини. А тепер подивися на ці 8 кольорових карток і підбери для кожного члена своєї родини той колір, який найбільше йому підходить, відповідає йому. Намагайся при виборі картки орієнтуватися не на колір одягу, очей або волосся, а на характер людини. А тепер підбери той колір, який найбільше підходить, відповідає тобі, твоєму Я. За бажанням ти можеш підбирати однакові кольори для різних людей». Хоч проведення дослідження за допомогою КТС було спрямоване на виявлення специфіки ставлення до себе, ми визнали за необхідне не обмежуватися тільки поняттям «Я» і ввести в список для асоціювання членів родини випробовуваного. На нашу думку це сприяло зняттю зайвого напруження, яке могло виникнути в тому випадку, якби дослідження обмежувалося тільки поняттям «Я».

Після завершення асоціативної процедури кольори відбиралися учнями у порядку переваги, починаючи з «найкрасивішого, приємного» і закінчуючи «найнеприємнішим, найменш гарним». Досліджуваному зачитувалася інструкція: «Ще раз уважно подивися на ці картки. Вибери і відклади убік найбільш симпатичний, приємний тобі в даний момент колір. Намагайся не пов'язувати колір з якимись речами, вибирай колір приємний сам по собі». Вказана учнем картка відкладалася вбік кольоровою стороною вниз, щоб повністю прибрати колір з поля зору випробовуваного. Продовження інструкції: «Добре, а тепер вибери найбільш симпатичний колір із тих, що залишилися». Ця інструкція (і відповідно вибори випробовуваного) повторювалася, доки перед досліджуванним не залишалася тільки одна картка.

Обробка й інтерпретація результатів передбачала такі процедури. Інтерпретація результатів засновувалася на формалізованому аналізі кольорових асоціацій учня з точки зору їх валентності, яка вимірює позицію кольору, що асоціювався з поняттям Я, в індивідуальній колірній ранжировці даного конкретного випробовуваного й інтерпретується як показник емоційного прийняття або відкидання,

позитивності або негативності у ставленні до власного Я.

Результати, отримані О.М. Еткіндом в ході процедури випробування КТС, а також результати інших дослідників з високим ступенем статистичної достовірності довели, що чим менший ранг кольору, із яким людина асоціює себе, в її індивідуальній розкладці, тим вищий рівень ставлення до себе, загальної самооцінки (Борисенко, 1995, Меднікова, 2002, Руденко, 1980, Еткінд, 1987).

Якщо колір, з яким досліджуваний асоціював себе, стояв на першому місці в його індивідуальній розкладці, тобто мав найменший ранг, це інтерпретувалося як максимально високий рівень ставлення до себе, позитивна загальна самооцінка. Чим вище ранг кольору, тим нижче рівень загальної самооцінки. Найбільший (8-й) ранг кольору, з яким учень себе асоціював, інтерпретувався як низький рівень загальної самооцінки, негативна оцінка себе з рисами заперечення, неприйняття.

Отже, в якості показника висоти загальної самооцінки виступав ранг, який отримував в індивідуальній розкладці випробовуваного той колір, що асоціювався з поняттям «Я». Залежно від виявленої висоти загальної самооцінки, при обговоренні результатів дослідження досліджувані в ряді випадків розподілялися на групи: 1-3 ранг - високий рівень загальної самооцінки, 4-5 - середній рівень загальної самооцінки, 6-8 - низький рівень загальної самооцінки.

Методика «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) («Современная зарубежная социальная психология», 1984). Опитувальник присвячений для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості. Питання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто співвідноситься з його «Образом-Я» або Я-концепцією. Питання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто співвідноситься з його «Образом-Я» або Я-концепцією.

Методика включає в себе 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності: соціальне «Я», комунікативне «Я», матеріальне «Я», фізичне «Я», діяльнісне «Я», перспективне «Я», рефлексивне «Я». Виділяються також, як окремі, два наступні показники: проблемна, негативна, позитивна та нейтральна типи ідентичності, що характеризують емоційне ставлення особистості до себе.

Обробка отриманих даних передбачала використання методу контент-аналізу, за допомогою якого самоідентифікаційні характеристики респондентів розподілилися за групами для подальшої обробки та інтерпретації результатів.

Методика діагностики нарцисичного Я. Створення методики психодіагностики нарцисизму передбачали процедуру перекладу 163 оригінальних тверджень тесту оцінки нарцисизму (клініко-психологічна тестова методика, розроблена F.-W.Deneke і V.Nilgenstock і адаптована в 2003 році в НІПНІ ім. Бехтерева Н.М.Залуцкой, А.Я.Вукс під керівництвом В.Д.Віда) та 67 тверджень опитувальника «Нарцисичні риси особистості» О.А. Шамшікової, Н.М. Клепікової. З цих тверджень були відібрані 50 таких, що відповідають особливостям діяльності та поведінковим проявам як суб'єкта навчальної, так і трудової діяльності, тобто є зрозумілими та доступними для оцінки широкій віковій категорії досліджуваних.

Психометричну вибірку склали 438 осіб (248 жінок та 190 чоловіків, з них: підліткового віку (14-16 років) – 123 особи, студентського віку – 189 осіб, 126 осіб дорослого віку. Середній вік досліджуваних у вибірці становить 24,6 років.

У результаті перевірки одномоментної надійності 50 пунктів опитувальна було виявлено статистику альфа Кронбаха, яка становила 0,954 (додаток П). Пункти 8 та 41 погіршують показники одномоментної надійності, тому були видалені з кінцевої версії опитувальника. Після виключення цих пунктів показник альфа становив 0,961.

Факторизація даних за 48 пунктами було отримано 6 факторів, які пояснюють 89% дисперсії. Перший фактор (30,1% дисперсії, факторна вага становить 14,46) був утворений пунктами 23 «Зазвичай я люблю добре виглядати і отримувати у зв'язку з цим компліменти» (0,9578), 21 «У мене поліпшується настрій, коли оточуючі мене хвалять» (0,9563), 4 «Мені здається, що я уважно ставлюся до своєї зовнішності» (0,9559), 26 «Іноді нестерпно помічати, який(а) же я все-таки незначний(а)» (0,9551), 16 «Було б чудово, якби тебе (як дитину) хвалили за кожен крок, який ти робиш» (0,9535), 31 «Мені подобається, коли за мною доглядають» (0,9527), 14 «Мені сподобалося б як-небудь по-справжньому виявитися в центрі загальної уваги» (0,9426), 33 «Мені подобається відрізнятися від інших, модно одягатися» (0,9389), 11 «Бувають моменти, коли мені подобається ловити на собі захоплені погляди» (0,9310), 1 «Мені б хотілося

познайомитися з видатною або знаменитою людиною» (0,8364), 3 «У мене відразу підвищується настрій, коли поруч зі мною людина, якою я захоплююся» (0,8253), 13 «Я часто тягнуся до людини, яка могла би окрилити мене своїми ідеями і планами» (0,8208), 17 «Іноді мені дуже хочеться отримати допомогу людини, яка може все, чого я не можу» (0,8171), 24 «Я б охоче подружився (подружилася) з будь-яким значною особою» (0,8058), 36 «Мене просто тягне до людей, у яких є щось особливе» (0,8018), 29 «Мені подобаються люди, які можуть захопити інших за собою» (0,7941). Отже, фактор утворений пунктами таких оригінальних шкал, як «Я-демонстративне» (56% змісту фактора) та «Прагнення до ідеального Self-об'єкту» (31% змісту фактору).

Другий фактор (21,4% дисперсії, факторна вага становить 10,27) містить пункти 15 «Думаю, що спілкування зі мною людям доставляє щире задоволення» (0,9288), 9 «Зазвичай я прагну спілкуватися з талановитими і успішними людьми» (0,9113), 38 «Часом мені здається, що інші люди недооцінюють мої реальні здібності» (0,9097), 2 «Думаю, що в мені є особливі задатки, тому люди з винятковими здібностями прагнуть мені допомогти» (0,8930), 44 «Думаю, що люди, які погано до мене ставляться, просто не знають, який(а) я насправді» (0,8912), 40 «Думаю, що мені все-таки вдасться домогтися в житті великого успіху» (0,8895), 48 «Вважаю, що в мені ще багато нерозкритих талантів» (0,8869), 6 «Часом я відчуваю дискомфорт, перебуваючи серед тих, хто багатший мене» (0,8157), 39 «Часом я відчуваю себе невпевнено поряд з привабливими людьми» (0,8039), 45 «Іноді мені хочеться мати річ, яка є у іншого» (0,7845), 5 «Іноді я відчуваю роздратування через несуттєві вимоги, що пред'являються до мене» (0,6236), 37 «Часом мене дратує повільне обслуговування та черги в громадських місцях» (0,6123), 47 «Часом я дратуюся, якщо хтось запізнюється» (0,5961). Зміст другого фактору склали пункти шкал віри у власну унікальність та грандіозного почуття самозначущості (53,8% змісту фактору). Крім того фактор увібрав до себе усі пункти шкал очікування особливого ставлення та зайнятості почуттям заздрості.

Третій фактор (15,6% дисперсії, факторна вага становить 7,48) містить пункти 34 «Часто я відчуваю себе невпевнено, оскільки просто занадто мало можу і знаю» (0,9423), 27 «Іноді нестерпно помічати, який(а) же я все-таки незначний(а)» (0,9350), 35 «Почуття власного безсилля у мене іноді нестерпно велике» (0,9326), 28 «Іноді я відчуваю

себе нікчемою» (0,9322), 43 «Привабливі люди викликають у мені невпевненість» (0,8959), 49 «Якщо мені щось не вдається, я схильний (схильна) відразу засумніватися в своїх здібностях і талантах» (0,8958), 19 «Іноді я здаюся собі марним (марною) і непотрібним (непотрібною)» (0,8551), 7 «Я іноді здаюсь собі бридким та нестерпним» (0,8394). Фактор утворений пунктами шкал безсильного та незначного Self.

Четвертий фактор (12,2% дисперсії, факторна вага становить 5,87) утворений пунктами 46 «Якщо мене хтось ганьбить перед іншими, я думаю: "я тобі за це віддячу коли-небудь!"» (0,8519), 50 «Якщо якась справа не вдається, я готовий(а) просто луснути від люті» (0,8512), 42 «Я внутрішньо весь (вся) скипаю, якщо не отримую визнання, якого я заслужив(ла)» (0,8503), 30 «Мені може стати дуже не по собі, якщо я не отримую те, що дуже хочу мати» (0,8470), 25 «Я часто ловив (ла) себе на тому, що думаю про помсту, якщо мене хтось принизив» (0,8378), 18 «Я можу страшно розлютитися, якщо мене несправедливо критикують» (0,7760), 20 «Мене викликає справжню лютть, коли мені намагаються нав'язати завдання, які свідомо нижче мого рівня» (0,7634). Фактор був утворений пунктами шкали нарцисичної люті.

П'ятий фактор (7,6% дисперсії, факторна вага становить 3,69) утворений пунктами містить пункти 22 «Думаю, що з мене б вийшов хороший телеведучий» (0,9278), 32 «Було б непогано, якщо моя фотографія прикрасить обкладинку модного журналу» (0,9263), 12 «Іноді в фантазіях я бачу себе видатною особистістю» (0,9119), 10 «Думаю, що одного разу до мене прийдуть і слава, і визнання» (0,8601). Фактор наповнений пунктами шкали поглиненості у фантазії.

Шостий фактор (4,6% дисперсії, факторна вага становить 2,23) утворений пунктами 37 «Часом мене дратує повільне обслуговування та черги в громадських місцях» (0,6375), 47 «Часом я дратуюся, якщо хтось запізнюється» (0,6321), 5 «Іноді я відчуваю роздратування через несуттєві вимоги, що пред'являються до мене» (0,6257). Фактор був утворений пунктами очікування особливого ставлення.

Отже, зміст методики психодіагностики нарцисизму особистості представлений такими шкалами:

1. «Я-нікчемне», що містить 8 пунктів шкал *Безсильне Self* та *Незначне Self* (шкали опитувальника F.-W.Deneke і B.Hilgenstock) і характеризує усвідомлення особистістю власної безпорадності, низької соціальної успішності, схильність до глобалізації і максимізації негативної оцінки себе оточенням. Високі показники за шкалою

передбачають високу самооцінку почуття внутрішньої порожнечі, суб'єктивного сприйняття крихкості та нікчемності особистості, самотності як прояву страху соціальної невдачі. Високі показники за цим параметром також вказують на інтенсивні депресивні переживання безглузді, безцільності життя, меншовартості, малодушності, внутрішньої порожнечі, безсилля, безперспективності, від яких особистість не може захиститися, деструктивні спонукання зі зверненням агресії проти себе. Порушення регуляції почуття власної цінності супроводжує домінуюче переживання сорому і страху розкриття оточуючими своєї малоцінності.

2. «*Я-грандіозне*», що містить 7 пунктів шкал грандіозного почуття самозначущості та віри у власну унікальність (О.А. Шамшікової, Н.М. Клепікової). Високі показники за цією шкалою свідчать про наявність грандіозних фантазій з приводу власної обдарованості, унікальності, привабливості, таланту і та переваги над оточуючими, ілюзорних уявлень про можливості досягнення абсолютно будь-якої мети, заперечення існування будь-яких меж своїх здібностей, соціальної ефективності, привабливості, абсолютизація своїх лідерських якостей як гіперкомпенсаторна потреба влади.

Перші дві шкали характеризують дві полярні особистісні тенденції, які функціонуючи разом, утворюють патерн нарцисичних якостей особистості.

3. *Прагнення до ідеального Self-об'єкту* містить усі 6 пунктів оригінальної шкали, а також пункт 1 «Мені б хотілося познайомитися з видатною або знаменитою людиною», що в оригінальній версії відноситься до шкали поглиненості у фантазії, хоча за змістом відповідає спрямованості на пошук ідеалу. Зміст шкали передбачає залежність від оточуючих, в той же час допускаючи можливість скористатися їхньою допомогою, отримати задоволення від контакту з ними, не побоюючись в якійсь мірі опинитися у владі їх чарівності. Підвищення показників за цим параметром відображає зниження задоволеності собою з одночасним пошуком зовнішнього ідеалізованого об'єкта, який в фантазіях представляється випромінюючим силу. Ідентифікація з ним стимулює слабку особистість, компенсуючи таким чином власний нарцисичний дефіцит.

4. Шкала «*Я-демонстративне*» утворена 5 пунктами оригінальної шкали потреби в постійній увазі і захопленні та 4 пунктами шкали жаги похвал і підтвердження. Високі бали за цією шкалою свідчать про залежність від уваги оточуючих, від

підтвердження прийняття себе оточуючими, їх схвалення та захоплення. Занепокоєність власною зовнішністю, потреба бути у центрі уваги, отримувати компліменти, бути об'єктом шани і захоплення оточуючих також характеризує високі бали за даною шкалою.

5. *Нарцисична агресія* відповідає 7 пунктам шкали нарцисичної люті в опитувальнику F.-W.Deneke і B.Hilgenstock і характеризується деструктивною агресією, викликаною вразливістю самолюбства, загостреним почуттям власної значущості у ситуаціях, що загрожують Его.

6. *Поглиненість у фантазії* відповідає 4 пунктам однойменної шкали О.А. Шамшікової, Н.М. Клепікової і характеризує фантазійні прагнення до слави, визнання, тріумфу, схвалення видатними чи авторитетними людьми, включення до особливого кола спілкування, публічне самолюбівання.

7. *Очікування особливого ставлення* (3 пункти за однойменною шкалою О.А. Шамшікової, Н.М. Клепікової) характеризує високу міру занепокоєння у результаті дії зовнішніх чинників, що несуть загрозу для нарцисичного Его. Високі бали за шкалою характеризують дратівливість, неспокій, невтриманість у ситуаціях ілюзорної втрати контролю над іншими.

8. *«Я-заздрісне»* (3 пункти за однойменною шкалою О.А. Шамшікової, Н.М. Клепікової). Шкала характеризує схильність до заздрощів до людей, що виступають загрозою для нарцисичного Его, зокрема до більш привабливих та багатих.

У таблиці 3.1 показано психометричні показники опитувальника нарцисичного Я, враховуючи нормативні значення для кожної шкали.

Перевірка тест-ретестової надійності у результаті повторного тестування однієї вибірки через 2 місяці показала високе значення для усіх показників за 8 шкалами ($r_1=0,765$, $r_2=0,733$, $r_3=0,766$, $r_4=0,735$, $r_5=0,665$, $r_6=0,861$, $r_7=0,681$, $r_8=0,667$).

Зазначений комплекс методів дослідження Я-концепції школярів дозволив визначити сукупність залежних змінних і зафіксувати вплив губристичних прагнень до самоствердження на становлення самосвідомості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

Таблиця 3.1

**Описові статистики шкал опитувальника нарцисичного Я
особистості**

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення	Нормативні значення
«Я-нікчемне»	21,571	8,000	40,000	6,880	14-28
«Я-грандіозне»	21,977	7,000	35,000	8,105	14-28
Прагнення до ідеального Self-об'єкту	22,607	7,000	35,000	8,893	14-28
«Я-демонстраційне»	30,813	10,000	45,000	10,578	20-32
Нарцисична агресія	18,452	6,000	30,000	6,288	12-24
Поглиненість у фантазії	14,594	4,000	20,000	3,218	10-18
Очікування особливого ставлення	8,858	3,000	15,000	3,445	5-12
«Я-заздрісне»	8,562	3,000	15,000	3,285	5-12

3.1.2. Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери учнів основної школи.

У межах дослідницького завдання з емпіричного вивчення ролі губристичної мотивації у навчально-пізнавальній діяльності учнів основної школи нами було послідовно виявлено залежність рівня розвитку прагнення до переваги та досконалості від рівня академічної успішності (таблиця 3.2), визначено типологічні профілі губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі (рис. 3.1), показано зв'язок та вплив губристичних мотивів у навчально-пізнавальній мотивації (таблиці 3.3-3.4), академічній саморегуляції (таблиці 3.5-3.6), мотивації досягнення успіху (3.7-3.8).

У таблиці 3.2 показано відмінності у прояві губристичних мотивів у школярів з різним рівнем навчальної успішності. Більш успішні у навчанні школярі характеризуються вищими показниками прагнення до переваги та досконалості у порівнянні з менш успішними учнями.

Отже, більша академічна успішність сприяє орієнтації школярів на оволодіння майстерністю у вирішенні життєвих та навчальних завдань, оволодінні компетентністю у навчальній та інших видах діяльності, може визначати налаштованість на досягнення переваги над іншими. У той же час, висока губристична мотивація також може розглядатись як фактор академічної успішності. Прагнення до досконалості та переваги суб'єкта діяльності обумовлює його більшу

наполегливість та старанність в навчальних умовах, у результаті чого досягаються зростають академічні досягнення.

Таблиця 3.2

Показники губристичної мотивації учнів основної школи з різною академічною успішністю

Показники губристичної мотивації	Групи досліджуваних		t
	Успішні, n=242	Неуспішні, n=189	
Прагнення до досконалості	38,19±6,40	35,93±6,84	3,53**
Прагнення до переваги	26,67±6,02	25,03±6,62	2,68*

*p<0,01, ** p<0,001

Наступним завданням нашого дослідження полягало у визначенні типологічних особливостей губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі, з цією метою було проведено кластеризацію показників прагнення до досконалості та переваги і визначено чотири кластерні профілі, подані на рис. 3.1.

Відповідно до отриманих кластерних профілів було визначено чотири групи досліджуваних:

кластер 1 – високі показники прагнення до досконалості – низькі показники прагнення до переваги – «Домінування прагнення до досконалості» (38,2% вибірки);

кластер 2 – високі показники прагнення до переваги та прагнення до досконалості – «Високий рівень губристичної мотивації» (25,9% вибірки);

кластер 3 - низькі показники прагнення до переваги та прагнення до досконалості – «Низький рівень губристичної мотивації» (18% вибірки);

кластер 4 – високі показники прагнення до переваги та низькі показники прагнення до досконалості – «Домінування прагнення до переваги» (16,9% вибірки).

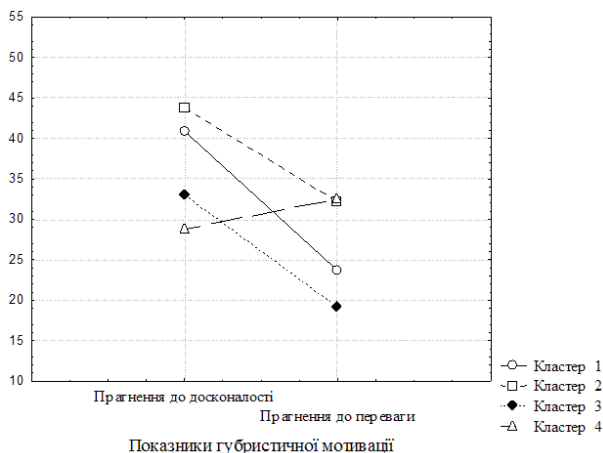


Рис. 3.1. Кластерні профілі габристичної мотивації учнів основної школи

У таблиці 3.3 показано кореляційні зв'язки між показникам навчальної мотивації школярів та габристичної мотивації.

Таблиця 3.3

Коефіцієнти кореляцій між показниками габристичної мотивації та навчальної мотивації учнів основної школи

Показники навчальної мотивації школярів	Показники габристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Пізнавальна мотивація	0,45**	-
Комунікативна мотивація	-0,36**	0,23**
Емоційна мотивація	-	0,17*
Мотивація саморозвитку	0,59**	-
Позиційна мотивація	-	-
Мотивація досягнення	0,53**	0,28**
Зовнішня мотивація	-	-0,23**

* $p < 0,001$; ** $p < 0,0001$

Визначено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до досконалості та мотивації саморозвитку, мотивації досягнення та пізнавальної мотивації. Отже, прагнення до підвищення власної майстерності у провідній діяльності та інших сферах життя школярів передбачає у них високий рівень розвитку потреби у навчальних

досягненнях, прагнення до саморозвитку у навчальній діяльності, виражений інтерес до змісту навчання. Учні основної школи, що характеризуються прагненням до самовдосконалення, мають на меті вдосконалення навичок та вмінь у навчальній діяльності, прагнуть до високої академічної результативності, розвитку власних здібностей та інтелектуальних можливостей у процесі навчання. Крім того, існує негативний зв'язок між комунікативними мотивами навчальної діяльності та прагненням до досконалості, що підкреслює схильність до індивідуалізації саморозвитку та самовдосконалення суб'єкта початкової діяльності, його прагнення уникнути взаємодії з іншими (переважно однокласниками) в опануванні вміннями і знаннями.

Показники прагнення до переваги учнів основної школи позитивно пов'язані з показниками мотивації досягнення та комунікативної мотивації і негативно – з показниками зовнішньої та емоційної мотивації. Отже, прагнення перевершити інших за показниками результатів діяльності чи за іншими ознаками виявляється пов'язаним зі схильністю взаємодіяти з іншими учнями в оволодінні знаннями, соціальною орієнтацією у навчанні, що передбачає залученість у групові форми навчальної взаємодії, здатність до кооперації в опануванні навчальних дисциплін. Саме групова взаємодія у навчанні дозволяє реалізуватись самоствердженню суб'єкта навчальної діяльності, що прагне до переваги – таким чином він має можливість довести собі та іншим власну значущість, показати власні переваги над однокласниками. Прагнення до переваги, так само як і прагнення до досконалості, виявляється пов'язаним з мотивом навчальних досягнень – отже, схильність до самоствердження за рахунок виявлення у себе та демонстрації іншим власних переваг реалізується у прагненні до високих навчальних досягнень. Крім того, прагнення до переваги передбачає високий рівень розвитку емоційної навчальної мотивації, а відтак високу емоційність у навчанні, домінування емоцій інтересу під час вивчення навчальних дисциплін, почуттів відповідальності за сумлінне навчання. Такі дані загалом відповідають отриманому негативному зв'язку прагнення до переваги з зовнішніми мотивами навчальної діяльності, які розкривають вимушеність учня виконувати власних обов'язок навчатись через тиск оточення, прагнення отримати хорошу відмітку, домогтись нагороди, високих оцінок та уникнути несхвалення та осуду. Отже, позитивне ставлення до навчання та відсутність страху отримати покарання чи

несхвалення, щирий інтерес до навчання і властиве учням, які прагнуть переваги.

У таблиці 3.4 показано особливості навчальної мотивації школярів в залежності від типу губристичної мотивації.

Таблиця 3.4

Показники навчальної мотивації у школярів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники навчальної мотивації школярів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Пізнавальна мотивація	7,41±1,07	7,65±1,15	5,10±1,64	5,59±2,02	145
Комунікативна мотивація	5,21±1,71	4,71±2,42	6,18±2,47	7,92±0,99	116
Емоційна мотивація	7,08±1,6	5,58±2,10	5,67±1,98	7,36±1,12	63
Мотивація саморозвитку	7,41±1,31	7,54±1,30	5,51±1,33	5,92±1,06	144
Позиційна мотивація	3,53±1,34	3,15±0,89	2,73±1,67	3,41±1,37	27
Мотивація досягнення	7,50±1,08	8,48±1,01	4,73±1,27	6,30±1,22	243
Зовнішня мотивація	5,62±1,94	4,80±2,16	6,51±1,56	5,34±1,30	48

За усіма показниками навчальної мотивації відмінності були встановлені на рівні $p < 0,0001$. Виявлено, що у школярів з високим рівнем губристичної мотивації показники пізнавальної мотивації є вищими, ніж в інших категорій учнів. Так, за показниками пізнавальної мотивації вони випереджають школярів типу «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=12,70$, $p < 0,0001$) та «Домінування прагнення до переваги» ($t=8,87$, $p < 0,0001$).

Досліджувані типу «Високий рівень губристичної мотивації» характеризуються найвищими показниками мотивації саморозвитку, випереджаючи за цим мотивом досліджуваних типів «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=10,55$, $p < 0,0001$) та «Домінування прагнення до переваги» ($t=8,94$, $p < 0,0001$).

За показниками мотивації досягнення досліджувані типу «Високий рівень губристичної мотивації» характеризуються високими показниками, випереджаючи досліджуваних типів «Домінування прагнення до досконалості» ($t=7,63$, $p < 0,0001$), «Низький рівень

губристичної мотивації» ($t=22,73$, $p<0,0001$) та «Домінування прагнення до переваги» ($t=13,26$, $p<0,0001$).

Отже, з мірою зростання показників губристичної мотивації збільшуються мотиваційні тенденції школярів до високих досягнень у навчанні, пізнання нового, саморозвитку. Суб'єкт навчальної діяльності, спрямований на самоствердження шляхом досягнення досконалості та переваги, керується ціннісним ставленням до навчання, прагне дізнатись нового, розвинути власні здібності та якості, тим самим забезпечуючи собі самоствердження серед однолітків, отримуючи шану та повагу батьків та вчителів.

Досліджувані типу «Домінування прагнення до досконалості» відрізняються високими показниками емоційної мотивації: у порівнянні з досліджуваними типів «Високий рівень губристичної мотивації» ($t=6,67$), «Низький рівень губристичної мотивації» ($t=5,83$, $p<0,0001$). Типологічний профіль «Домінування прагнення до досконалості» в учнів також передбачає високу пізнавальну мотивацію ($t_{1-3}=13,18$ і $t_{1-4}=9,07$, $p<0,0001$), мотивацію саморозвитку ($t_{1-3}=10,60$ і $t_{1-4}=8,64$, $p<0,0001$) та мотивацію досягнення ($t_{1-3}=17,65$ і $t_{1-4}=7,61$, $p<0,0001$). Отже, спрямованість на досягнення досконалості та майстерності у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі супроводжується схильністю переживати позитивні емоції у процесі навчання, керуватись ними у пізнавальній діяльності, прагнути до саморозвитку та досягати високих навчальних результатів. Об'єктивні досягнення високих результатів діяльності (відмінні оцінки, похвала вчителя, перемоги в олімпіадах та інтелектуальних конкурсах), а також позитивні емоційні стани, що можуть бути описані у характеристиках «поток» відповідно до концепції М. Чіксентміхайі, мають мотиваційну силу для суб'єкта навчальної діяльності, що характеризується домінуванням прагнення до досконалості.

За показниками комунікативної ($t_{4-1}=12,56$, $t_{4-2}=10,81$ і $t_{1-3}=6,65$, $p<0,0001$) та емоційної мотивації ($t_{4-2}=6,73$ і $t_{1-3}=6,46$, $p<0,0001$) досліджувані типу «Домінування прагнення до переваги» переважають інших досліджуваних. Крім того, досліджувані даного профілю мають високі показники мотивації досягнення ($t_{4-3}=7,746$, $p<0,0001$). Прагнення до самоствердження та підтримка власної самооцінки через досягнення переваги над іншими у суб'єкта навчальної діяльності реалізується у сфері спілкування та взаємодії з однокласниками. Саме у ситуаціях колективної підготовки до занять школяр уможливило досягнення переваги над іншими. Висока емоційна залученість до

навчальної діяльності, переживання емоцій радості та інтересу також супроводжують прагнення школяра бути кращим за інших, вигравати у конкурсах, перемагати у вікторинах та змаганнях тощо. Встановлена пряма відповідність між прагненням до переваги та мотивацією досягнення у суб'єкта навчальної діяльності відповідає отриманим раніше даним, отриманим на виборці студентів та суб'єктів трудової діяльності.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» мають найнижчі по вибірці учнів основної школи показники пізнавальної мотивації, а такою мотивації саморозвитку і досягнення. Крім того вони поступаються іншим школярам за показниками позиційної мотивації ($t_{3-1}=-3,99$, $p<0,0001$, $t_{3-2}=-2,23$, $p<0,05$ і $t_{3-4}=-2,70$, $p<0,01$) і переважають за показниками зовнішньої мотивації ($t_{3-1}=3,55$, $p<0,001$, $t_{3-2}=6,02$ і $t_{3-4}=5,02$, $p<0,0001$). Такі дані цілком відповідають нашим попереднім результатам, отриманим на виборках молодших школярів та студентів. Отже, залежність суб'єкта навчальної діяльності від нагород та похвали учителя та батьків відповідає низькому рівню прагнення до самоствердження, уникнення ситуацій, в яких стає можливим досягнення переваги над іншими або досконалого виконання певної діяльності.

У таблиці 3.5 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації учнів основної школи та академічної саморегуляції.

Таблиця 3.5

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та академічної саморегуляції учнів основної школи

Показники академічної саморегуляції	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Внутрішня саморегуляція	0,26**	0,20**
Ідентифіковане регулювання	0,29**	0,16*
Інтроєктоване регулювання	-0,16*	-0,26**
Зовнішнє регулювання	-	-

* $p<0,001$; ** $p<0,0001$

Визначено позитивні зв'язки між показниками прагнення до досконалості та автономною саморегуляцією, представленою інтринсивним мотивом навчальної діяльності (внутрішньої саморегуляцією) та ідентифікованим регулюванням. Прагнення до переваги також позитивно пов'язане з автономною саморегуляцією, хоча сила цих зв'язків є меншою. Інтроєктоване регулювання

характеризується негативним зв'язком з обома формами губристичної мотивації.

Отже, висока міра розвитку губристичних мотивів у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі передбачає автономний стиль академічної саморегуляції, тобто вищу міру інтересу до навчання, захопленості навчальним процесом, вміння співвідносити цілі навчання з особистими потребами, майбутніми життєвими планами, високу здатність до ототожнення себе з «еталоном» учня, інтеріоризацію цілей навчання, погане самопочуття у випадку ігнорування цілей навчання чи невідповідності нормам та вимогам навчання. Низький рівень губристичної мотивації, в свою чергу, співвідноситься з залежним стилем академічної саморегуляції, тобто зовнішньої вмотивованістю учня у процесі навчання, залежністю когнітивно-регуляторних та мотиваційних якостей діяльності від системи нагород та покарань, схильність до переживання сорому та образи у результаті навчальних невдач.

У таблиці 3.6 показано відмінності у показниках академічної саморегуляції учнів основної школи з різними типологічними профілями губристичної мотивації. Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високими показниками внутрішньої саморегуляції ($t_{1-3}=5,35$, $p<0,0001$), проте в них на достатньо високому рівні виражені показники ідентифікованого та інтроєктованого регулювання. Отже, досягнення досконалості в учнів основної школи забезпечується функціонуванням декількох різномірних форм академічної регуляції, пов'язаних, в першу чергу, з інтересом до навчання та почуттям його значущості. Усвідомлення цілей навчання, важливості та значущості вивчення навчальних дисциплін регулює навчальну діяльність учня, мотивує його вдосконалювати власні досягнення. Учні з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються високими показниками внутрішнього регулювання ($t_{4-3}=5,62$, $p<0,0001$), мають достатньо високі показники ідентифікованого та інтроєктованого регулювання та помірні показники зовнішнього регулювання ($t_{4-3}=-2,03$, $p<0,05$). Перевага над однокласниками в учнів основної школи пов'язана, передусім, з регуляцією навчальної діяльності через почуття сорому у ситуаціях, коли сам суб'єкт навчальної діяльності не впорюється з її вимогами. Страх виглядати гіршим за інших у навчанні, мати нижчі оцінки актуалізує у суб'єкта навчальної діяльності, що прагне до переваги, активність у подоланні навчальних труднощів.

Таблиця 3.6

**Показники академічної саморегуляції учнів основної школи з
різним рівнем губристичної мотивації**

Показники академічної саморегуляції	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Внутрішня саморегуляція	11,84±4,40	13,51±4,17	8,92±2,90	11,80±3,40	56**
Ідентифіковане регулювання	8,26±3,36	9,61±3,74	6,59±2,10	7,78±2,73	33**
Інтроєктоване регулювання	21,93±6,66	18,81±6,07	24,51±6,89	22,08±6,64	32**
Зовнішнє регулювання	6,64±2,45	6,78±1,50	8,06±3,92	7,03±2,03	13*

* $p < 0,001$; ** $p < 0,0001$

Школярі з «Високим рівнем губристичної мотивації» мають найвищі показники внутрішньої саморегуляції ($t_{2-1}=3,17$, $p < 0,01$, $t_{2-1}=8,44$, $p < 0,0001$, $t_{2-4}=2,96$, $p < 0,01$). Інтроєктоване регулювання у них виражене найменшим чином ($t_{2-1}=-3,97$, $p < 0,0001$, $t_{2-3}=-6,05$, $p < 0,0001$, $t_{2-4}=-3,47$, $p < 0,001$), так само як і зовнішнє ($t_{2-3}=-2,54$, $p < 0,05$). Отже, інтринсивна саморегуляція у чистому вигляді більшою мірою властива учням з високим рівнем прагнення до досконалості та переваги. Високий пізнавальний інтерес, захопленість процесом навчання, позитивне емоційне ставлення до школи супроводжують високий рівень губристичної мотивації школярів, сприяючи трансгресивній поведінці, непересічним академічним досягненням. У той же час школярі з високим рівнем губристичної мотивації позбавлені страху виникнення почуття сорому та неповноцінності у ситуаціях невдачі у навчальній діяльності.

У таблиці 3.7 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та мотивації успіху. Визначено, що прагнення до досконалості прямо пов'язане з показниками інтеріоризованого успіху, зокрема мотивів досягнення успіху-подолання, успіху-результату, успіху-стану, особистому успіху. Отже, спрямованість на досягнення еталонів досконалості у діяльності та високої майстерності

у школярів співвідноситься з інтеріоризованими формами уявлень про успіх, що мотивують на високі досягнення.

Таблиця 3.7

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та екстеріоризації-інтеріоризації успіху учнів основної школи

Показники мотивації успіху	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Успіх-удача	-0,50**	-
Матеріальний успіх	-	-
Успіх-визнання	-	0,27**
Успіх-влада	-	0,48**
Успіх-результат	0,22**	0,16**
Особистий успіх	0,13*	0,35**
Успіх-стан	0,20**	-
Успіх-подолання	0,27**	0,13*
Успіх-покликання	-	0,29**
Екстеріоризований успіх	-0,29**	0,43**
Інтеріоризований успіх	0,30**	0,39**

* $p < 0,001$; ** $p < 0,0001$

Прагнення до досконалості властиве школярам, які прагнуть долати власні недоліки та вади для вдосконалення результатів діяльності, керуються мотивацією досягнення високого результату, прагнуть досягти особливого стану переживання успіху, тріумфу, інтересу у діяльності з досягнень, розглядають успіх як атрибут власної особистості.

Прагнення до переваги має позитивні зв'язки з показниками мотивів досягнення успіху-влади, особистого успіху, успіху-покликання, успіху-визнання, успіху-результату та успіху-подолання, тобто як з інтеріоризованою, так і з екстеріоризованою мотивацією успіху. Варіативність мотивів досягнення успіху в учнів з високим прагненням до переваги є ширшою: перевага над однолітками досягається шляхом прагнення до визнання іншими результатів власної діяльності, високих досягнень, подолання власних недоліків та «слабких» сторін у провідній діяльності, орієнтацією на досягнення авторитету і влади.

У таблиці 3.8 показано відмінності у показниках мотивації досягнення успіху у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.8

Показники екстеріоризації-інтеріоризації успіху учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники мотивації досягнення успіху	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Успіх-удача	8,69±2,30	8,83±2,19	12,67±2,55	13,41±2,64	184**
Матеріальний успіх	11,60±3,60	10,70±3,49	10,78±2,44	12,22±2,71	16,10*
Успіх-визнання	12,63±2,94	14,67±2,85	11,35±3,13	14,96±3,19	74,38**
Успіх-влада	10,23±2,87	13,84±3,80	9,16±2,44	14,81±2,98	143***
Успіх-результат	12,73±3,67	14,39±3,87	10,43±3,03	11,27±2,92	57,88**
Особистий успіх	11,87±3,21	15,45±2,90	10,32±2,99	13,31±3,61	107**
Успіх-стан	14,17±3,46	15,35±2,96	12,97±3,70	12,62±3,48	33,12**
Успіх-подолання	16,21±2,87	14,82±2,53	11,73±3,16	14,50±3,94	82,69**
Успіх-покликання	14,18±3,62	15,26±2,87	12,87±3,27	16,28±2,93	42,88**
Екстеріоризований успіх	43,15±6,30	48,04±5,55	43,97±5,13	55,39±5,44	150**
Інтеріоризований успіх	69,16±7,50	75,01±7,65	58,33±7,69	67,99±7,29	141**

* $p < 0,01$, ** $p < 0,0001$

Учні з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високими показниками прагнення до матеріального успіху ($t_{1-2}=2,07$, $p < 0,05$), успіху-результату ($t_{1-3}=4,82$, $p < 0,0001$, $t_{1-4}=3,01$, $p < 0,01$), успіху-стану ($t_{1-3}=2,46$, $p < 0,05$, $t_{2-4}=3,18$, $p < 0,01$), найвищими показниками успіху-подолання ($t_{1-2}=4,15$, $p < 0,0001$, $t_{1-3}=11,07$, $p < 0,0001$, $t_{1-4}=3,77$, $p < 0,001$). Отже, орієнтованість школярів на досягнення досконалості у діяльності позитивно пов'язана з їх прагненням до матеріальних цінностей (володіти речами, що вказують на успіх), переживати позитивні емоційні стани у ситуаціях успіху, долати власні недоліки та труднощі для досягнення високих результатів діяльності.

Провідними мотивами досягнення успіху у школярів типу «Високий рівень губристичної мотивації» є успіх-результат ($t_{2-1}=3,62$, $p<0,001$, $t_{2-3}=7,60$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=5,91$, $p<0,0001$), особистий успіх ($t_{2-1}=9,48$, $p<0,00001$, $t_{2-3}=11,92$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=4,47$, $p<0,0001$), успіх-стан ($t_{2-1}=2,96$, $p<0,01$, $t_{2-3}=4,93$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=5,74$, $p<0,0001$). Учні цього типу губристичної мотивації відзначаються найвищими показниками інтеріоризації успіху. Високий рівень губристичної мотивації школярів пов'язаний з розглядом успіху як внутрішньої, особисто значущої цінності, тобто досягнення об'єктивно високих результатів провідної діяльності, уявленням про себе як успішну особистість, переживання позитивних емоційних станів у ситуації успіху.

Учні з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найнижчими показниками екстеріоризованої та інтеріоризованої мотивації досягнення успіху, проте показники мотиву успіху-вдачі в них найвищі ($t_{3-1}=12,21$, $p<0,0001$, $t_{3-2}=11,18$, $p<0,0001$). Загалом низький рівень губристичної мотивації у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі передбачає відмову від досягнення успіху, страх успіху, дифузні уявлення про значущість успіху у житті. Відмова від досягнення майстерності у діяльності та переживання почуття переваги над іншими супроводжується у цієї категорії школярів із запереченням успіху у житті як такого.

Школярі з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються високими показниками мотивації досягнення успіху-вдачі ($t_{4-1}=13,98$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=12,87$, $p<0,0001$), мотиву матеріального успіху ($t_{4-2}=4,93$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=3,44$, $p<0,001$), успіху-влади ($t_{4-1}=11,26$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=12,85$, $p<0,0001$) та успіху-покликання ($t_{4-1}=4,39$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=2,35$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=13,35$, $p<0,0001$). Своєрідність домінування прагнення до переваги у школярів позначається в їх уявленнях про те, що успіх є результатом доброї вдачі, володіння матеріальними цінностями та уявленням про себе як про непересічну виключну у своєму роді особистість. Отже, досягнення переваги, на думку школярів цього типу, має реалізуватись через щасливу випадковість, сприятливі обставини для розвитку та виграшу, досягнення високого матеріального статусу (можливо, також через щасливий випадок) та низку сприятливих подій для формування іміджу успішної особистості, для якої успіх є покликанням, неодмінним атрибутом життя.

3.1.3. Губристична мотивація та Я-концепція суб'єкта навчальної діяльності основної школи.

Дослідження внеску губристичної мотивації у становлення самосвідомості у суб'єкта навчальної діяльності передбачало вивчення особливостей самооцінки, Я-концепції, та такої характеристики Я-образу, як «нарцисичне Я». У таблиці 3.9 показано особливості самооцінки у школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.9

Розподіл школярів з різним рівнем губристичної мотивації за рівнем самооцінки

Типологічний профіль губристичної мотивації	Рівень самооцінки		
	Низький	Середній	Високий
«Домінування прагнення до досконалості»	23 (5,3%)	77 (17,7%)	65 (15,1%)
«Високий рівень губристичної мотивації»	40 (9,3%)	14 (3,2%)	59 (13,7%)
«Низький рівень губристичної мотивації»	24 (5,5%)	36 (8,3%)	20 (4,7%)
«Домінування прагнення до переваги»	10 (2,3%)	27 (6,4%)	37 (8,5%)

Отримані дані дозволяють стверджувати, що існує певна відповідність між рівнем самооцінки суб'єкта навчальної діяльності та його типом губристичної мотивації. Так, школярі з домінуванням прагнення до досконалості здебільшого представлені середнім та високим рівнем самооцінки ($\chi^2_{\text{Емп}} = 29,236$, $p < 0,01$). Отже, прагнення до досконалості та майстерності діяльності характеризується адекватною та високою самооцінкою, а відтак і позитивним самоставленням, прийняттям себе суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

Школярі з високим рівнем губристичної мотивації представлені здебільшого високим рівнем самооцінки ($\chi^2_{\text{Емп}} = 27,096$, $p < 0,01$), хоча учнів з низьким рівнем самооцінки серед них також чимало. Такі, на перший погляд, суперечливі дані свідчать про те, що висока міра прагнення до самоствердження у школярів обумовлена та обумовлює своєрідність їх ставлення до себе – від критичного, меншовартісного і заниженого до грандіозного і завищеного. Адекватність самооцінки у таких умовах у школярів втрачається. Такі результати загалом

потребують подальшого вивчення в контексті зіставлення високого рівня губристичної мотивації школярів з показниками нарцисичного Я, аналіз якого наведений нижче.

Низький рівень губристичної мотивації в учнів основної школи представлений майже рівномірно усіма рівнями самооцінки – і низьким, і середнім, і високим ($\chi^2_{\text{Емп}} = 5,199$, $p > 0,05$). Отже, в межах низького рівня губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності з однаковою вірогідністю може характеризуватись як недостатнім, середнім, так і завищеним рівнем самооцінки.

Можна стверджувати, що домінування прагнення до переваги у школярів пов'язане з високою самооцінкою, оскільки більшість учнів з цим типом прагнення до переваги характеризуються високою самооцінкою ($\chi^2_{\text{Емп}} = 15,17$, $p < 0,01$). Нереалістичні завищені уявлення про себе та висока оцінка себе характеризують школярів, які прагнуть до переваги над іншими. Уявлення про те, що є можливість довести усім власну перевагу пов'язана у суб'єкта навчальної діяльності з високим рівнем емоційного самоприйняття, почуття та усвідомлення своєї виключної цінності, нереалістично високою оцінкою власних якостей та здатностей.

У таблиці 3.10 показано результати дослідження зв'язку між показниками Я-концепції та губристичної мотивації, які доповнюють аналіз самооцінки та ставлення до себе школярів з різними рівнями губристичної мотивації. Визначено позитивні зв'язки між показниками прагнення до досконалості та рефлексивним і позитивним Я. Отже, високий рівень прагнення до досконалості передбачає здатність деталізовано опитувати власні психологічні якості, здібності, схильності, демонструвати ставлення до себе в самоаналізі, причому саме позитивної валентності. Чим більшою мірою виражене прагнення до досконалості у школярів, тим більшою рефлексивністю характеризується їх образ себе і більш позитивне емоційне самоставлення було сформовано. Прагнення до досконалості у суб'єкта навчальної діяльності в школі негативно пов'язане з мірою розвитку соціального та матеріального Я, завищеною самооцінкою, отже школярі з високим рівнем прагнення до досконалості характеризуються нижчим рівнем схильності описувати самих себе через соціальні параметри (належність до статі, вікової групи, спільноти, конфесії, класу тощо), а також через матеріальні характеристики (матеріальний статус, предмети матеріального світу, якими володіє учень). Аналіз отриманих результатів дає підстави

стверджувати, що високий рівень губристичної мотивації співвідноситься з уявленням учня про себе як про особистість зі своєрідними індивідуальними психологічними характеристиками, а не як суб'єкта, що належить до певної соціальної групи чи має певний матеріальний статус. Традиційна людська дилема «мати чи бути» вирішується суб'єктом навчальної діяльності з домінуванням прагнення до досконалості на користь останнього.

Таблиця 3.10

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та образу Я учнів основної школи

Показники образу Я	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Рефлексивне Я	0,16***	-
Соціальне Я	-0,13**	0,32****
Комунікативне Я	-	0,20****
Матеріальне Я	-0,10*	-
Фізичне Я	-	-
Діяльнісне Я	-	0,50****
Перспективне Я	-	-
Проблемне Я	-	-0,21****
Негативне Я	-	-0,20****
Нейтральне Я	-	-
Позитивне Я	0,21****	0,29****
Завищене Я	-0,19****	0,37****

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001; **** p<0,0001.

Натомість, прагнення до переваги позитивно пов'язане з отожденням себе з соціальною групою, наділенням соціально-груповими характеристиками образу себе, високою значущістю комунікативних характеристик в образі себе у суб'єкта навчальної діяльності. Прагнення до переваги передбачає позитивне самоприйняття, завищену самооцінку суб'єкта навчальної діяльності, заперечення у себе негативних характеристик, вад та недоліків. Проблемна ідентичність також рідко зустрічається у досліджуваних школярів з високими показниками прагнення до переваги, що свідчить про високу впевненість у собі, цілісність Я-концепції. Однією з провідних характеристик самосвідомості школярів з високим рівнем прагнення до переваги є висока міра розвитку діяльнісного Я в структурі їх Я-концепції. Висока міра наділення себе діяльними

характеристиками свідчить про розвинуту суб'єктність школярів з домінуванням прагнення до переваги. Прагнення перевершити самого себе та своїх однокласників та друзів реалізується через уявлення про себе як суб'єкта різних видів діяльності – навчальної, творчої, спортивної тощо. Чим більшою мірою школяр виявляє активну життєву позицію, довільно і цілеспрямовано включається у різні форми діяльності, тим більшою мірою в нього виявляється прагнення до переваги, самоствердження через інших.

У таблиці 3.11 показано відмінності у рівні розвитку складових образу Я у школярів з різним типом губристичної мотивації.

Таблиця 3.11

Показники образу Я учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники образу Я	Групи досліджуваних				Н
	1 «Домінування прагнення до досконалості»	2 «Високий рівень губристичної мотивації»	3 «Низький рівень губристичної мотивації»	4 «Домінування прагнення до переваги»	
Рефлексивне Я	2,59±1,67	3,65±1,39	3,13±2,56	1,59±2,00	70***
Соціальне Я	1,16±1,19	2,69±1,27	2,01±1,87	2,74±1,23	92***
Комунікативне Я	1,94±1,58	2,63±1,40	2,13±1,98	2,88±1,68	23***
Матеріальне Я	1,02±1,13	0,98±0,95	1,00±1,70	1,32±1,36	9*
Фізичне Я	1,35±1,40	1,15±1,06	1,78±1,84	1,38±1,03	5
Діяльнісне Я	3,32±1,42	4,41±1,32	0,85±1,31	4,76±1,44	184***
Перспективне Я	0,84±0,98	1,02±0,95	1,03±1,75	0,55±1,09	16**
Проблемне Я	1,44±1,40	0,70±0,68	1,25±1,84	0,30±0,57	52***
Негативне Я	1,41±1,10	0,75±1,07	1,82±1,38	1,24±1,37	41***
Нейтральне Я	3,46±1,78	3,33±1,47	4,00±3,14	3,46±3,25	9*
Позитивне Я	7,79±3,62	9,78±3,47	4,11±2,15	7,89±3,52	111***
Завищене Я	1,03±1,27	3,37±1,23	2,23±1,75	3,26±2,56	153***

* p<0,05, ** p<0,001, *** p<0,0001

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» високими показниками діяльнісного Я ($t_{1-3}=13,05$, $p<0,0001$) рефлексивного Я ($t_{1-3}=12,85$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=4,01$, $p<0,0001$) та позитивного Я ($t_{1-3}=8,36$, $p<0,0001$). Отже, спрямованість на досягнення досконалості передбачає високу активність у різних сферах діяльності та позитивне самоставлення, що загалом відповідає високій

самооцінці досліджуваних учнів з високим рівнем губристичного прагнення до досконалості.

Показники рефлексивного ($t_{2-1}=5,50$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=8,28$, $p<0,0001$), соціального ($t_{2-1}=10,24$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=2,99$, $p<0,01$), комунікативного ($t_{2-1}=3,73$, $p<0,001$, $t_{2-3}=2,05$, $p<0,05$), діяльнісного ($t_{2-1}=6,44$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=18,42$, $p<0,0001$) компонентів Я-концепції вищі у досліджуваних з високим рівнем губристичної мотивації, крім того в них зафіксовано найвищі показники позитивного самоставлення ($t_{2-1}=4,57$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=12,89$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=3,61$, $p<0,0001$). Високий рівень губристичної мотивації передбачає високу міру вираженості діяльнісних, комунікативних та соціальних характеристик, отже суб'єкт навчальної діяльності, спрямований як на досягнення досконалості, так і на вирішення проблеми переваги над іншими, у структурі образу Я поєднує діяльнісні, соціальні та комунікативні характеристики, тобто розглядає себе як суб'єкта діяльності, спілкування та взаємодії з іншими.

В учнів з низьким рівнем губристичної мотивації показники діяльнісного Я є найвищими ($t_{3-1}=-13,05$, $p<0,0001$, $t_{3-2}=-18,48$, $p<0,0001$, $t_{3-4}=-17,51$, $p<0,0001$), а негативного самоставлення – найвищими ($t_{2-1}=2,51$, $p<0,05$, $t_{2-3}=6,05$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=2,60$, $p<0,01$). Отже, низька вираженість мотивів самоствердження у школярів характеризує їх як таких, що меншою мірою долучаються до активної діяльності у досить критично та негативно ставляться до себе. Вони схильні до рефлексії власних якостей, здібностей, досвіду, причому результатом такого самоаналізу може бути самокритика.

Показники діяльнісного Я ($t_{4-1}=7,19$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=17,56$, $p<0,0001$) у досліджуваних з домінуванням прагнення до переваги є найвищими, крім того в них зафіксовано високі показники позитивного самоставлення ($t_{4-3}=8,06$, $p<0,0001$). Отже, висока міра розвитку прагнення до переваги у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі пов'язана з високою активністю у різних сферах діяльності, позитивним само ставленням, запереченням власних недоліків, труднощами у визначенні перспектив життєдіяльності.

У таблиці 3.12 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та нарцисичного Я суб'єкта навчальної діяльності в основній школі. Визначено низку зв'язків між показниками прагнення до досконалості та нарцисичного Я, а саме: негативні кореляції з показниками «Я-нікчемного» та поглиненості у фантазії, позитивний зв'язок з показниками «Я-демонстративного». Отже, висока міра

розвитку прагнення до досконалості характеризується високою значущістю та силою Его, свободою від фантазій стосовно власного видатного майбутнього, потребою у постійній увазі, захопленні, схваленні і самоствердженні завдяки визнання. Крім того, негативний зв'язок прагнення до досконалості з показниками «Я-нікчемного» свідчить про те, що декларування повної байдужості до оцінки оточуючими своєї соціальної успішності є захисним нарцисичним механізмом школярів, що прагнуть до досконалості, в основі якого лежить страх бути відкинутим.

Таблиця 3.12

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та нарцисичного Я в учнів основної школи

Показники нарцисизму	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Я-грандіозне	-	0,33**
Я-нікчемне	-0,20**	-
Прагнення до ідеалізації Self-об'єкта	-	-
Я-демонстративне	0,15*	0,32**
Очікування особливого ставлення	-	0,40**
Поглиненість у фантазії	-0,16*	0,36**
Нарцисична агресія	-	-
«Я-заздрісне»	-	0,28**
Загальний показник нарцисизму		0,42**

* $p < 0,001$; ** $p < 0,0001$.

За декларацією повної байдужості до оцінювання оточенням та прагнення до досконалості як майстерності та ідеалу, що вільне від вимог та оцінок інших людей, а також відмови від переваги над іншими, знаходиться страх негативної оцінки збоку інших. Заперечення можливості невдачі і повне ігнорування реакцій оточуючих на свою поведінку є нарцисичним проявом школярів, які прагнуть до досконалості.

Прагнення до переваги більшою мірою пов'язане з показниками нарцисизму: з показниками «Я-грандіозного», «Я-демонстративного», очікування особливого ставлення, поглиненості у фантазії, зайнятості почуттям заздрості, а також загальним показником «нарцисичного Я». Отже, прагнення до переваги у суб'єкта навчальної діяльності пов'язане з почуттям власної величі та грандіозності, що передбачає

наявність у школярів уявлень про власну виключну обдарованість та унікальність. Прагнення до переваги у школярів пов'язане з мірою розвитку ілюзорних уявлень про можливості досягнення абсолютно будь-якої мети, запереченням існування будь-яких меж своїх здібностей, соціальної ефективності, привабливості, абсолютизацією своїх лідерських якостей як гіперкомпенсаторною потребою влади.

Показники «Я-демонстративного» пов'язані з прагненням до переваги. Отже, залежність від уваги оточуючих, від підтвердження прийняття себе іншими, їх схвалення та захоплення властива школярам, для яких мотиваційною силою володіє можливість бути кращими за інших. Занепокоєність власною зовнішністю, потреба бути у центрі уваги, отримувати компліменти, бути об'єктом шани і захоплення оточуючих також характеризує школярів з прагненням до переваги.

Високі показники поглиненості у фантазії представлені прагненням до слави, визнання, тріумфу, схвалення видатними чи авторитетними людьми, включення до особливого кола спілкування, публічне самолюбівання також характеризує школярів з вираженим прагненням до переваги.

Очікування особливого ставлення як занепокоєння, дратівливості та невтриманість у ситуаціях ілюзорної втрати контролю над іншими властиве школярам з враженим прагненням до переваги.

У таблиці 3.13 показано особливості прояву «нарцисичного Я» у школярів з різним рівнем губристичної мотивації. Досліджувані з домінуванням прагнення до досконалості характеризуються високими показниками прагнення до ідеалізації Self-об'єкта ($t_{1-2}=4,23$, $p<0,0001$, $t_{1-3}=4,83$, $p<0,0001$), нарцисичної агресії ($t_{1-2}=4,04$, $p<0,0001$, $t_{1-3}=4,31$, $p<0,0001$) та «Я-демонстративного» ($t_{1-3}=3,22$, $p<0,0001$). Отже, високі показники прагнення до досконалості при низьких показниках прагнення до переваги передбачають у школярів високу міру залежності від значущих інших, авторитетів, їх прихильності. Зниження задоволеності собою у школярів з домінуванням прагнення до досконалості пов'язане з пошуком зовнішнього ідеалізованого об'єкта, який в фантазіях представляється випромінюючим силу та могутність. Ідентифікація з більш досвіченим, компетентним, авторитетним (досконалим) індивідом стимулює школярів до досягнення досконалості. Домінування прагнення до досконалості пов'язане з характеристиками Я-демонстративного, тоюто залежністю від уваги

оточуючих, прагнення бути у центрі уваги та шани, бути прийнятим та схваленим оточуючими.

Таблиця 3.13

Показники нарцисичного Я учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники нарцисизму	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Я-грандіозне	19,65±5,71	22,33±5,49	16,04±7,23	25,27±5,01	88
Я-нікчемне	21,84±6,50	22,08±5,49	26,94±6,94	26,54±5,96	27
Прагнення до ідеалізації Selfоб'єкта	25,70±5,29	22,72±6,39	21,62±7,66	25,42±4,99	30
Я-демонстративне	27,18±5,34	34,88±6,41	24,65±6,53	30,23±8,08	111
Очікування особливого ставлення	7,90±2,69	10,26±2,06	5,91±2,61	9,50±3,39	108
Поглиненість у фантазії	7,75±2,75	9,51±3,38	6,96±2,75	11,53±3,02	109
Нарцисична агресія	26,25±5,32	23,40±6,40	22,47±8,25	25,57±5,28	23
«Я-заздрісне»	8,41±3,04	10,50±2,27	6,77±3,63	9,08±3,77	60
Загальний показник нарцисичного Я	144,68±16,24	155,66±14,52	127,91±22,61	163,14±18,11	122

* p<0,05, ** p<0,001, *** p<0,0001

Досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації відрізняються помірними показниками «Я-грандіозного» та «Я-нікчемного», що вказує на адекватну самооцінку, відмову від самоприниження та самосхвалення, критичне та поважливе ставлення до себе, усвідомлення власних переваги та недоліків. Підвищення показників «Я-демонстративного» ($t_{2-1}=10,86$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=10,80$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=4,36$, $p<0,0001$) у школярів з високим рівнем губристичної мотивації вказує на їх прагнення до самоствердження серед однолітків, інтерес до власних фізичних якостей, що дозволяють проявити власну привабливість та гендерну належність. Очікування особливого ставлення та поглиненість у фантазії як нарцисичні характеристики проявляються у самосвідомості школярів даної групи у межах норми, так само як і нарцисична заздрість та агресія.

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються схильністю до приниження себе, високою критичністю, комплексом меншовартості та малозначущості власної особистості, що також має нарцисичну природу, адже такі школярі прагнуть отримати увагу оточення через співчуття, емпатію та поблажливість до їх недоліків.

Досліджувані з домінуванням прагнення до переваги мають найвищі серед школярів показники «Я-грандіозного» ($t_{4.1}=7,30$, $p<0,0001$, $t_{4.2}=3,71$, $p<0,0001$, $t_{4.3}=9,12$, $p<0,0001$) та «Я-нікчемного» ($t_{4.1}=5,30$, $p<0,0001$, $t_{4.2}=5,25$, $p<0,0001$, $t_{4.3}=2,90$, $p<0,01$), прагнення до ідеалізації Self-об'єкта ($t_{4.2}=3,07$, $p<0,0001$, $t_{4.3}=3,60$, $p<0,001$), поглиненості у фантазії ($t_{4.1}=9,51$, $p<0,0001$, $t_{4.2}=4,15$, $p<0,0001$, $t_{4.3}=9,78$, $p<0,0001$). Постійне прагнення до переваги та нехтування власними еталонами досконалості, якості результату діяльності та майстерності у школярів пов'язане з особливостями їх «нарцисичного Я» і пояснюється поляризацією уявлень про себе як про когось, хто не заслуговує уваги та шан, і як про того, хто кращий та більш величний ніж інші. Домінування прагнення до переваги пов'язується з явищем ситуативності, плинності та нестійкості самооцінок та ставлення до себе як до могутнього і грандіозного чи як до нікчемного та безпорадного. Уявлення про себе школярів з домінуванням прагнення до переваги здебільшого залежить від порівняння себе з ідеалізованим Self-об'єктом: якщо це порівняння відбувається на користь суб'єкта навчальної діяльності, то його самооцінка зростатиме і уявлення про себе будуть відповідати характеристикам Я-грандіозного, в іншому випадку – коли ідеалізований образ вбачається недосяжним, виникають думки про себе як про щось нікчемне, що не заслуговує на повагу та шану. Без наявності ідеалізованого Self-об'єкта загалом виявляється неможливим функціонування губристичного прагнення до переваги, оскільки без зовнішніх еталонів та орієнтирів суб'єкту навчальної діяльності не з ким порівнювати себе та власні результати діяльності. Поглиненість у фантазії характеризує фантазійні прагнення до слави, визнання, тріумфу, схвалення видатними чи авторитетними людьми, включення до особливого кола спілкування, публічне самолюбівання і цілком відповідає психологічному змісту прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності.

3.2. Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

3.2.1. Характеристика комплексу методів дослідження психологічних предикторів губристичної учнів основної школи.

Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації учнів основної школи здійснювалось за допомогою застосування множинного регресійного аналізу, що дозволяє визначити вплив регуляторних, когнітивних, поведінкових та емоційних предикторів на становлення показників прагнення до досконалості та переваги.

Методики регуляторного блоку спрямовані на вивчення саморегуляції навчальної діяльності, рівня домагань та цілей досягнення у навчанні.

З метою діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів було використано методику «*Стиль саморегуляції навчальної діяльності – ССУД-М-2011*» (Моросанова, Бондаренко, 2015), яка може використовуватись і для студентів вищої школи, проте більшою мірою відповідає особливостям саморегуляції школярів. Методика має класичну будову, яка відповідає структурі саморегуляції, визначеною у дослідженнях В.І. Моросанової (2004, 2011), і представлена шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності, надійності та відповідальності, кожна з яких оцінюється за дихотомічною шкалою та представлена 9 твердженнями.

Методика діагностики рівня домагань Ф. Хоппе (Зейгарник, 1986; Серебрякова, 1955). Експериментально-психологічна методика, спрямована на дослідження особистісних реакцій. Використовується набір завдань як зростаючої ступені труднощів, так і рівноцінних. Враховується реакція суб'єкта на успішне або невдале рішення завдання. Оцінюється характер формування рівня домагань, співвідношення між рівнями примушення та досягнення. Встановлюється характерний для досліджуваного тип рівня домагань: занижений, завищений, адекватний та інфантильний.

Методика психодіагностики цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи (Т.О. Гордєєва, україномовна адаптація О.О. Щербакової) (Щербакова, О.О., 2017).

На основі теорії Е. Еліота та Х. МакГрегора, яка характеризує такі цілі навчання, як цілі уникнення та результативного уникнення, а також досягнення (пізнання) і результативного досягнення,

О.О. Щербакової було апробовано переклад російськомовного опитувальника Т.О. Гордєєвої (Гордеева, Т.О., 2013) і отримано інші шкали, зміст яких більшою мірою відповідає завданням нашого дослідження. Адаптація О.О. Щербакової показала, що існують три основні цілі навчальної діяльності – 1) цілі уникнення навчальних невдач, що характеризується більшою навчальною тривожністю, страхом невдачі, нижчою академічно успішністю у школярів; 2) цілей вдосконалення навчання, що розкривається через мотивацію успіху та страх перевірки знань, високу академічну успішність школярів; 3) цілей переваги над однокласниками, яка взаємообумовлена відсутністю страху не відповідати вимогам, а також страху самовираження, високою академічною успішністю.

Опитувальник, спрямований на визначення трьох провідних цілей навчальної діяльності – бути кращим або не гіршим за інших (цілі переваги над однокласниками), вдосконалювати свою навчальну майстерність і пізнавати та мати високі оцінки (цілі вдосконалення навчання), а також уникати навчальних невдач, поганих оцінок, ситуацій нерозуміння матеріалу (цілі уникнення навчальних невдач), у нашому дослідженні був використаний для перевірки особливостей прояву типів губристичної мотивації учнів основної школи у ціле покладанні в межах навчальної діяльності.

Нормативні значення для показників цілей переваги над однокласниками та цілей уникнення навчальної невдачі становлять 10-20 балів, а для показника цілей вдосконалення навчання – 9-17 балів. Зміст методики подано у додатку Р.

Когнітивний блок методик психодіагностики психологічних детермінант губристичної мотивації основної школи представлена опитувальниками, спрямованими на виявлення рівня оптимізму у ситуаціях невдачі та успіху, академічного самоконтролю та самоефективності, імпліцитних теорій інтелекту суб'єкта навчальної діяльності.

Шкала академічного контролю (Р. Перрі, в адаптації Т.О. Гордєєвої) (Perry, Hladkyj, Pekrun, Pelletier, 2001; Гордеева, 2013), що діагностує сприйняття контрольованості власних успіхів та досягнень та ставлення до ролі зусиль у навчальних досягненнях (8 тверджень, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта).

Шкала академічної самоефективності (Ф. Паджереса, в адаптації Т.О. Гордєєвої) (Pajeres, 1996, Гордеева, 2013). Опитувальник містить твердження, що діагностують віру в свій академічний потенціал, у свої

можливості успішно впоратись з труднощами, що виникають у процесі навчання (4 твердження, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта).

Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей (К. Двек, в адаптації Т.О. Гордєєвої) (Гордєєва, 2013). Опитувальник містить твердження, що діагностують схильність до терії заданого інтелекту, яка передбачає переконаність у тому, що власні здібності є сталими та не підлягають розвитку (шкала ролі зусиль, 6 пунктів), а також до терії нарощуваного інтелекту чи прибуткового теорії, яка передбачає переконаність у тому, що інтелект можна змінювати та розвивати (шкала ролі зусиль, 5 пунктів).

Опитувальник СТОУН-II призначений для дослідження стилю пояснення успіхів та невдач. За його допомогою можна діагностувати особливості оптимістичного атрибутивного стилю в області позитивних та негативних життєвих ситуацій, а також у сфері досягнень та міжособистісного спілкування.

Методика стилю пояснення успіхів та невдач діагностує особливості когнітивного реагування людини в ситуаціях негативних і позитивних життєвих подій. Аналіз атрибутивного стилю здійснюється за трьома основними параметрами: постійності (стабільності), широти (глобальності) та контрольованості (чи контролю). Разом із постійністю та широтою важливою складовою стилю пояснення являється відчуття своєї здатності впливати на позитивні та негативні життєві події. Люди, які дають універсальні та постійні (використовуючи слова «завжди» та «ніколи») пояснення своїм невдачам, і навпаки, конкретні та тимчасові пояснення – своїм успіхам, схильні частіше переживати негативні емоції. Люди, які дотримуються конкретного і тимчасового стилю пояснення невдач і узагальненого та постійного стилю пояснення успіхів і які вірять, що можуть впливати на те, що з ними відбувається, характеризуються психологічним благополуччям, оптимізмом, вони схильні до наполегливості і активного подолання труднощів.

Уміння оптимістично сприймати сприятливі життєві ситуації являється предиктором психологічного благополуччя (щастя, самоповаги, віри у майбутнє), і досягнень у діяльності (наприклад, успіхів у навчальній діяльності). Вміння гнучко сприймати невдачі, пояснюючи їх тимчасовими, конкретними та контрольованими причинами являється предиктором самоконтролю, ефективної

саморегуляції, психологічного благополуччя та відсутності депресії (Гордеева, 2009).

Існують дослідження, які демонструють взаємозв'язок показників СТОУН-П та успішності у навчанні. Було показано, що оптимізм у позитивних ситуаціях тісніше пов'язаний із успішністю; у школярів із низькою успішністю взаємозв'язки з оптимізмом тісніші, ніж у школярів із високою успішністю; школярі із високою успішністю більш оптимістично пояснюють свої успіхи, у порівнянні із школярами з низькою успішністю; атрибутивний стиль школярів із високою успішністю є більш диференційованим (Гордеева, 2009).

Опитувальник представляє собою 24 життєві ситуації, які можуть трапитися з будь-яким школярем. Учні повинні відповісти на питання про кожну ситуацію таким чином:

1) уявити собі кожну подію так, ніби вона відбувається у даний момент життя, навіть якщо здаватиметься, що така ситуація не може виникнути у житті учня;

2) подумати, яка основна причина цієї ситуації, якби таке трапилося з учнем, і написати розгорнуту відповідь;

3) для двох питань, які сліднують за відповіддю, обвести кружечком цифру від 1 до 6, яка означає відповідь учня.

У результаті обробки даних можна отримати показники, які розподіляються за кожним з трьох параметрів: стабільність, глобальність та контроль. Сума показників за цими трьома параметрами і є загальний показник оптимізму. Окрім вищевказаних параметрів, методика дозволяє отримати бали, які демонструють оптимізм учнів у ситуаціях успіху, невдачі, у сфері досягнень та між особовій сфері.

Поведінковий блок психодіагностики психологічних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі включає методики, спрямовані на вивчення стратегій самоствердження, перфекціоністичних репрезентацій, поведінкових проявів заздрості.

Методика діагностики типу самоствердження підлітків (О.А. Кіреєва, Т.Б. Дубовицька, 2011). Методика складається з 18 тверджень, що відображають різні життєві ситуації, що стосуються ставлень до себе, інших людей, до любові, до дружби, до сім'ї тощо. Кожне твердження представлено трьома варіантами відповідей. Піддослідним пропонується оцінити, яка особистісна позиція підходить їм найбільше і найменше. При обробці результатів відповіді

«найменше» оцінюються 0 балів, відповіді «найбільше» – 2 бали, невиділені відповіді оцінюються в 1 бал.

В емпіричному дослідженні аналізованого феномена авторами виділено наступні форми самоствердження:

а) конструктивне самоствердження, – проявляється у вигляді допомоги іншим, у взаємовиручці і взаємопідтримці, продуктивній діяльності, креативності, завдяки яким підліток може переживати відчуття своєї самоцінності, значущості; підтримується позитивним ставленням оточуючих;

б) деструктивне самоствердження, – проявляється у формі негативізму, заперечення особистісної цінності і значущості іншого, придушення особистості іншого; така поведінка, супроводжуючись агресивними проявами, також може викликати у підлітка відчуття задоволення, але, як правило, негативно оцінюється оточуючими, спонукаючи його з метою підтримки власної самооцінки відстоювати право на заявлене ним поведінку;

в) відмова від самоствердження, – проявляється у вигляді депресії, аутоагресії, відмови від самореалізації, саморозвитку, в низькому рівні досягнень, самознищенні, самозапереченні, пасивно-байдужій поведінці, у втраті сенсу життя.

Шкала перфекціоністичної самопрезентації П.Хьюїтта (в адаптації А.А. Золотарьової) (Золотарева, 2011). Методика містить 27 тверджень, міру згоди з якими респондент має оцінити за 7-бальною шкалою Лайкерта. Методика має достатні показники валідності та надійності (α -Кронбаха 0,66-0,76) і дозволяє вимірювати рівень вираженості та структуру феномена перфекціоністської самопрезентації особистості за шкалами демонстрації досконалості, поведінкового прояву недосконалості та вербального прояву недосконалості.

Методика діагностики видів заздрості (автор – М.А. Кузнецов) (Кузнецов, 2005). Опитувальник базується на підставах про те, що види заздрості доцільно виділяти на основі предмету, що лежить в її основі. Автором було виділено 12 видів заздрості – 1) до багатства інших, 2) до любові у інших, 3) до матеріальних придбань інших, 4) до статусу та популярності інших, 5) до здоров'я інших, 6) до незалежності інших, 7) до володіння матеріальними цінностями, 8) до тих людей, що живуть в іншому просторі / часі, 9) до особливих персонажів, 10) гендерна заздрість, 11) до здібностей та умінь інших, 12) до красивої зовнішності інших. Прояви більшості з цих видів

заздрості не вимагають спеціальних пояснень, проте деякі види потребують додаткової характеристики: так, заздрість до багатства інших (№1) відрізняється від заздрості до матеріальних придбань інших (№3) і від заздрості до володіння матеріальними цінностями (№7). В першому випадку мова йде про добробут людей, у другому – про процес придбання матеріальних цінностей іншими (не обов'язково впевненими) людьми. В третьому випадку мова йде про наявність або відсутність заздрості людям, що володіють цілком конкретними об'єктами, до яких прагне більшість (власна квартира, автомобіль тощо). Заздрість до тих, хто живе в іншому просторі / часі (№8) – це заздрість до чужеземців, людей, що жили колись в минулому, або до тих людей, які будуть жити далеко в майбутньому тощо. Гендерна заздрість (№ 10) – це заздрість до представників іншої статі. 60 пунктів опитувальника оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта.

До методик емоційного блоку дослідження було віднесено скорочений список емоцій, запропонований М.А. Кузнецовим (2005).

Авторська модифікація скороченого списку емоцій. З метою вивчення психоемоційних станів, що актуалізуються у різних ситуаціях навчальної та позакласної діяльності у школярів нами було розроблено анкету, що представляє список 45 емоцій (радість, страх, печаль, злість, заздрість, нудьга, веселощі, подив, спокій, щастя, впевненість, інтерес, гордість та захват), які були відібрані за результатами анкетування експертів (32 учителів основної школи). Процедура відбору психоемоційних станів для анкети передбачала наступне: серед 80 емоцій оригінального списку емоцій, запропонованого М.А. Кузнецовим (2008, 2017), лише 45 були відмічені усіма педагогами-експертами як однозначні, зрозумілі учням та такі, що відображають психоемоційні стани у ситуаціях успіху та невдачі. Запропонований опитувальник був застосований для оцінки учнями за 5–бальною шкалою Лайкерта таких ситуацій: 1) «коли учитель хвалить тебе за добру роботу»; 2) «коли ти раптом програв у змаганні, в якому розраховував на перемогу»; 3) «коли отримуєш за контрольну роботу оцінку нижче, ніж очікував»; 4) «коли ти отримуєш високу позицію у змаганні (шкільній олімпіаді, позакласному конкурсі, спортивному чи творчому змаганні тощо)». Таким чином, нами були враховані ситуації успіху та невдачу у провідній (навчальній) та позакласній діяльності учнів основної школи.

3.2.2. Регулятивні особливості учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації.

Дослідження регулятивних особливостей губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі передбачало виявлення зв'язку прагнення до досконалості та переваги з навчальними цілями школярів, їх стильовими особливостями саморегуляції та рівнем домагань.

У таблиці 3.14 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та навчальними цілями школярів.

Таблиця 3.14

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та цілей навчальних досягнень учнів основної школи

Показники цілей навчальних досягнень	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Цілі переваги над однокласниками	0,11*	0,47****
Цілі уникнення невдачі	-	0,17***
Цілі вдосконалення навчання	0,36****	0,14**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,0001$.

Губристичне прагнення до досконалості в учнів основної школи має зв'язок з цілями вдосконалення навчання та певною мірою з цілями переваги над однокласниками. Отже, діяльність школярів, регульована цілями підвищення майстерності та досконалості у навчальній діяльності, передбачає високий рівень мотивації досягнення досконалості. Губристичне прагнення до переваги, в свою чергу, співвідноситься з усіма цілями навчання, проте більшою мірою йому відповідають цілі переваги над однокласниками. Отже, керовані у навчальній діяльності цілями досягнення переваги над однокласниками школярі більшою мірою схильні до переваги. Крім того, їм властиве прагнення уникнути неприємностей та невдачі у навчанні, що загалом співвідноситься з результатами О.В. Вдовиченко (2017), в яких доведено прямий зв'язок між страхом невдачі та прагненням до переваги у піддітків з високим рівнем ризиковості.

У таблиці 3.15 показано відмінності показників цілей навчання у школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.15

Показники цілей навчальних досягнень у школярів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники цілей навчальних досягнень	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Цілі переваги над однокласниками	16,47±3,99	19,11±3,37	12,89±4,57	19,04±3,72	96**
Цілі уникнення невдачі	14,68±4,85	17,19±4,40	15,33±4,36	15,66±4,15	19*
Цілі вдосконалення навчання	15,48±3,00	15,60±2,50	12,28±3,35	14,01±2,80	60**

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» відрізняються помірними показниками цілей переваги над однокласниками ($t_{1-2}=-5,74$, $t_{1-3}=6,26$, $t_{1-4}=-4,69$, $p<0,0001$), високими показниками цілей вдосконалення навчання ($t_{1-3}=7,51$, $t_{1-4}=3,57$, $p<0,0001$) та низькими показниками цілей уникнення невдачі ($t_{1-2}=-4,38$, $p<0,0001$). Значущість впливу цілей вдосконалення навчання у регуляції навчальної діяльності школярів з домінуванням прагнення до досконалості є цілком очевидним. Менша вага цілей уникнення невдачі у регуляції навчальної діяльності учнів з домінуванням прагнення до досконалості може бути пояснена тим, що спрямованість на досягнення майстерності у діяльності супроводжується певною ризиковістю, сміливістю та може регулюватись відповідними цілями вдосконалення навчання. Крім того, негативний зв'язок між прагненням до досконалості та страхом невдачі (мотивацією уникнення невдачі) було доведено у дослідженні О.В. Вдовиченко на вибірці підлітків (2017).

Високий рівень губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі характеризується найвищими показниками цілей переваги над однокласниками ($t_{2-1}=5,74$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=10,84$, $p<0,0001$) та цілей уникнення невдачі ($t_{2-1}=4,38$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=2,88$, $p<0,01$, $t_{2-3}=2,36$, $p<0,05$). Отже, спрямованість на перевершення

однокласників за результатами навчання більшою мірою властива школярам з високим рівнем губристичної мотивації. Висока спрямованість на самоствердження суб'єкта навчальної діяльності пов'язана з регуляцією навчання через уникнення неприємностей та невдач у школі.

Низький рівень губристичної мотивації школярів відзначається помірними показниками цілей уникнення невдачі та найнижчими показниками цілей переваги над однокласниками ($t_{3-1}=-6,26$, $t_{3-2}=-10,84$ і $t_{2-1}=-9,09$, $p<0,0001$) та вдосконалення навчання ($t_{3-1}=-7,51$, $t_{3-2}=-7,86$ і $t_{2-1}=-3,46$, $p<0,0001$). Менш виражене прагнення до самоствердження у цієї групи школярів співвідноситься з тим, що вони рідше ставлять перед собою цілі вдосконалення власних результатів навчання та досягнення переваги над однокласниками.

Цілком очевидними виявляються високі показники розвитку цілей переваги над однокласниками у регуляції навчальної діяльності школярів з «Домінуванням прагнення до переваги» ($t_{4-1}=4,69$ і $t_{4-3}=9,09$, $p<0,0001$). Таким чином, школярі як загалом відрізняються пріоритетом губристичного прагнення до переваги частіше ставлять у навчанні цілі переваги над однокласниками.

У таблиці 3.16 показано кореляційні зв'язки між стильовими особливостями саморегуляції суб'єкта навчальної діяльності та губристичною мотивацією.

Високому рівню прагнення до досконалості відповідає високий загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності, усвідомленість та взаємообумовленість у загальній структурі індивідуальної регуляції навчальної діяльності усіх регуляційних компонентів. Зокрема, прагнення до досконалості прямо пов'язане з регуляторною здатністю до моделювання, тобто навичками школярів до формування уявлень про систему внутрішніх та зовнішніх умов, значущих для досягнення навчальних цілей, а також з високою мірою їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. Школярі з високими показниками прагнення до досконалості вміють співвідносити поставлені навчальні цілі з власними академічними результатами, швидко і легко перебудовувати тактику навчальної діяльності у відповідності до зміни її умов, вимог та критеріїв.

Прагнення до досконалості у суб'єкта навчальної діяльності також пов'язане з високою надійністю саморегуляції, тобто завадостійкістю регуляторних процесів в умовах, що змінюються. Цілі,

що висуває перед собою школяр з високим рівнем прагнення до досконалості, ставляться ним легко, з урахуванням перспектив діяльності, відповідають послідовності навчальних завдань. Суб'єкт навчальної діяльності з високим рівнем прагнення до досконалості також характеризується вмінням розробляти власні способи та методи досягнення навчальної мети, визначати послідовність виконання проміжних завдань для її досягнення у процесі самостійної підготовки до занять вдома, побудови відповіді на питання учителя тощо. Розвинутість, адекватність, відповідальність та строгість оцінки власних результатів навчальної діяльності, сформованість здатностей до самоконтролю та корекції результатів навчальної діяльності шляхом співвіднесення з індивідуально прийнятими еталонами академічної успішності.

Таблиця 3.16

Коефіцієнти кореляцій між показниками гнучкості мотивації та саморегуляції учнів основної школи

Показники саморегуляції	Показники гнучкості мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Планування	0,33****	0,14**
Моделювання	0,49****	0,17***
Програмування	0,31****	0,12*
Оцінка результату	0,23****	0,22****
Гнучкість	0,45****	0,14**
Самостійність	0,37****	-
Надійність	0,39****	-
Відповідальність	0,26****	0,20****
Загальний показник саморегуляції	0,48****	0,20****

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,0001$.

Прагнення до переваги відзначається менш вираженими зв'язками з показниками саморегуляції суб'єкта навчальної діяльності. Висока відповідальність у здійсненні плану з досягнення навчальних цілей, вміння оцінювати результати навчальної діяльності, порівнюючи їх з еталоном (власним або з результатами однокласників), вміння гнучко та швидко змінювати план поведінки по досягненню навчальних цілей характеризують суб'єкта навчальної діяльності з високою мірою розвитку прагнення до переваги.

У таблиці 3.17 показано відмінності у рівні розвитку стильових особливостей саморегуляції навчальної діяльності у школярів з різним рівнем губристичної мотивації (усі відмінності встановлені на рівні $p < 0,0001$).

Таблиця 3.17

Показники саморегуляції у школярів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники саморегуляції	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваг»	
Планування	3,79±1,18	4,35±0,89	2,71±1,18	3,30±1,38	96
Моделювання	3,55±1,10	4,24±0,84	1,70±1,25	2,20±1,41	178
Програмування	3,86±1,17	4,22±0,89	2,70±1,34	3,34±1,36	74
Оцінка результату	2,99±1,34	3,47±1,16	1,29±1,26	2,61±1,73	94
Гнучкість	3,73±1,01	4,39±0,87	1,92±1,21	2,39±1,58	175
Самостійність	3,72±1,24	4,42±0,83	2,85±1,27	2,95±1,53	89
Надійність	3,60±1,30	4,26±0,86	2,33±1,60	2,50±1,54	98
Відповідальність	2,78±1,41	3,72±1,19	1,57±1,41	2,39±1,64	88
Загальний показник саморегуляції	28,03±6,44	33,06±4,65	17,06±6,29	21,68±7,48	204

Учні з «Домінуванням прагнення до досконалості» відрізняються помірними значеннями усіх показників саморегуляції у навчальній діяльності. Дещо нижчими за середній рівень виявляються у них показники оцінки результату, що відповідають за вміння адекватно та критично оцінювати результати власної навчальної діяльності ($t_{1,2} = -3,06$, $p < 0,0001$) та відповідальності як усвідомленості значущості навчальної діяльності та вмінню відповідати її вимогам ($t_{1,2} = -5,74$, $p < 0,0001$).

Високий рівень губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі характеризується найвищими показниками планування ($t_{2,1} = 4,20$, $t_{2,3} = 10,93$ і $t_{2,4} = 6,29$, $p < 0,0001$), моделювання ($t_{2,1} = 5,68$, $t_{2,3} = 16,84$ і $t_{2,4} = 12,36$, $p < 0,0001$), програмування ($t_{2,1} = 2,76$, $t_{2,3} = 9,44$ і $t_{2,4} = 5,36$, $p < 0,0001$), оцінки результатів ($t_{2,1} = 3,06$, $t_{2,3} = 10,93$ і $t_{2,4} = 6,29$, $p < 0,0001$).

$t_{2-1}=12,35$ і $t_{2-4}=4,08$, $p<0,0001$), гнучкості ($t_{2-1}=5,61$, $t_{2-3}=16,45$ і $t_{2-4}=11,12$, $p<0,0001$), самостійності ($t_{2-1}=5,26$, $t_{2-3}=10,38$ і $t_{2-4}=8,51$, $p<0,0001$), надійності ($t_{2-1}=4,71$, $t_{2-3}=10,76$ і $t_{2-4}=9,98$, $p<0,0001$), відповідальності ($t_{2-1}=5,74$, $t_{2-3}=11,34$ і $t_{2-4}=6,38$, $p<0,0001$) та загального показнику саморегуляції ($t_{2-1}=7,14$, $t_{2-3}=20,24$ і $t_{2-4}=12,83$, $p<0,0001$). Висока мотивація самоствердження та підтримки власної самооцінки та самозначущості суб'єкта навчальної діяльності передбачає високу міру саморегуляції навчальної діяльності школярів. Особливого значення для становлення високого рівня губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі набувають якості самостійності саморегуляційних процесів та здатності до планування цілей і завдань навчальної діяльності.

Низький рівень губристичної мотивації школярів відзначається низькими показниками саморегуляції навчальної діяльності за показниками планування ($t_{3-1}=-6,71$, $t_{3-2}=-10,93$, $p<0,0001$ і $t_{3-4}=-2,83$, $p<0,01$), моделювання ($t_{3-1}=-11,76$, $t_{3-2}=-16,84$, $p<0,0001$ і $t_{3-4}=-2,34$, $p<0,05$), програмування ($t_{3-1}=-6,91$, $t_{3-2}=-9,44$, $p<0,0001$ і $t_{3-4}=-2,93$, $p<0,01$), оцінки результатів ($t_{3-1}=-9,45$, $t_{3-2}=-12,35$ і $t_{3-4}=-5,40$, $p<0,0001$), гнучкості ($t_{3-1}=-12,25$, $t_{3-2}=-16,45$, $p<0,0001$ і $t_{3-4}=-2,06$, $p<0,05$), самостійності ($t_{3-1}=-5,90$, $t_{3-2}=-10,38$, $p<0,0001$), надійності ($t_{3-1}=-6,62$, $t_{3-2}=-10,76$, $p<0,0001$), відповідальності ($t_{3-1}=-6,25$, $t_{3-2}=-11,34$, $p<0,0001$ і $t_{3-4}=-3,32$, $p<0,001$), загального показника саморегуляції ($t_{3-1}=-12,25$, $t_{3-2}=-20,24$ і $t_{2-1}=-4,13$, $p<0,0001$). Отже, менш виражене прагнення до самоствердження та підтримки почуття власної зачуності у школярів співвідноситься з тим, що вони мають нижчий рівень саморегуляції навчальної діяльності. Низький рівень губристичної мотивації позначається в першу чергу на показниках здатності адекватно і критично оцінювати навчальні результати та нести за них особисту відповідальність.

У школярів з «Домінуванням прагнення до переваги» загалом нижчі показники саморегуляції. Таким чином, високий рівень прагнення до переваги за умови низького рівня прагнення до досконалості характеризує школярів з помірно-низьким рівнем саморегуляції навчальної діяльності.

На рисунку 3.2 вказано абсолютні значення та частоти розподілу школярів за типом рівня домагань.

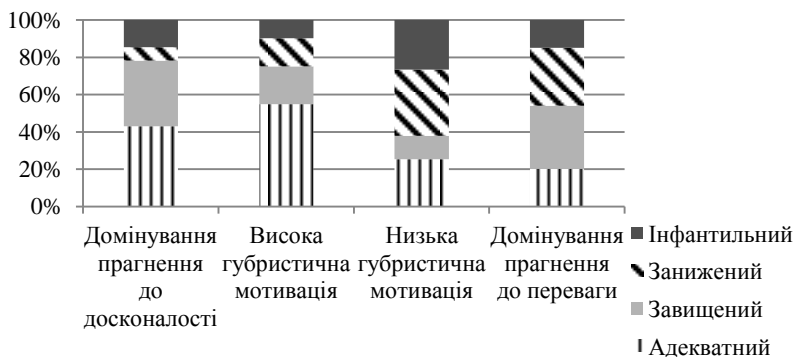


Рис. 3.2. Розподіл учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації за типами рівня домагань

Визначено, що досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються переважно адекватним (43% групи школярів) рівнем домагань ($\chi^2_{\text{Емп}} = 56,212$, $p < 0,01$), так само як і досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації (54,8% групи, $\chi^2_{\text{Емп}} = 56,310$, $p < 0,01$). Отже, високий рівень прагнення до самоствердження через досягнення досконалості та підтвердження власної майстерності у школярів характеризується здатністю адекватно оцінювати власні здібності та можливості, ставити перед собою реалістичні цілі.

Серед досліджуваних з низьким рівнем губристичної мотивації переважає занижений рівень домагань (35,4% групи досліджуваних, $\chi^2_{\text{Емп}} = 8,34$, $p < 0,05$). Школярі, що меншою мірою прагнуть до самоствердження, віддають перевагу легким та посильним завданням, уникаючи не виправданого ризику.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються або завищеним (33,7%), або заниженим (31%) рівнем домагань ($\chi^2_{\text{Емп}} = 7,08$, $p > 0,05$). Досягнення переваги над іншими може актуалізувати прагнення ставити перед собою завдання підвищеної складності, і у разі неспроможності виконати таке завдання перед школярем завжди залишається маневр для виправдання власної некомпетентності. З іншого боку, з метою закріплення почуття успіху, важливого для учнів, що прагнуть до переваги над іншими, обираються завдання заниженого рівня, легкі і посильні, успішне

виконання яких є більш вірогідним. Страх невдачі, що достатньо часто виявляється у школярів з домінуванням прагнення до переваги, «не дозволяє» їм обирати складні завдання, успішність вирішення яких менш вірогідна.

Отже, існує відповідність між типом губристичної мотивації учнів основної школи та рівнем домагань. Прагнення до досконалості сприяє вибору більш складних цілей та завдань, у той час як за умови прагнення до переваги меншою мірою стає можливим прогноз рівня складності завдань, якому віддається перевага школярами. Однозначною виявляється пряма відповідність між низьким рівнем домагань та низьким рівнем губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

На рисунку 3.3 показано результати двофакторного дисперсійного аналізу показників прагнення до досконалості у досліджуваних школярів з різним рівнем самооцінки та типами рівня домагань.

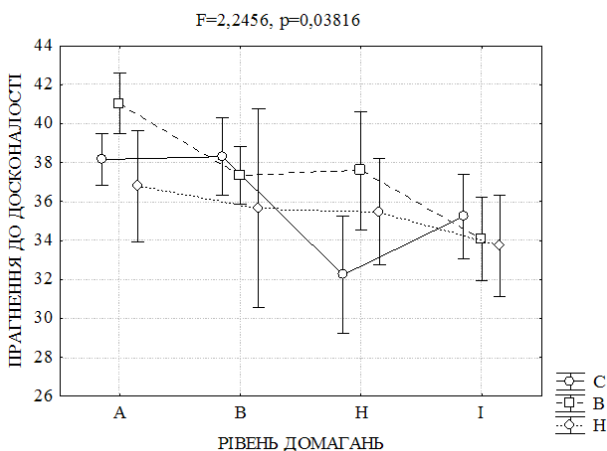


Рис. 3.3. Показники прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в залежності від рівня домагань та самооцінки

Виявлено, що досліджувані з високою самооцінкою та адекватним рівнем домагань характеризуються найвищими показниками прагнення до досконалості. При низькому рівні домагань за умови високої самооцінки також спостерігаються високі показники

прагнення до досконалості. Найнижчими показниками прагнення до досконалості відрізняються школярі з інфантильним рівнем домагань та низькою самооцінкою, хоча у випадку неадекватності та інфантильності постановки цілей вплив фактору рівня самооцінки втрачає свою силу та показники прагнення до досконалості у таких учнів є найнижчими. Отже, адекватність рівня домагань як здатність обирати та виконувати посильні завдання на тлі високої самооцінки є фактором високого прагнення до досконалості у школярів. Висока самооцінка школярів забезпечується вибором легких завдань за умови відмови від прагнення до досконалості та майстерності у діяльності та саморозвитку. Невпевнені у собі школярі з низькою самооцінкою віддають перевагу завданням зниженого рівня складності, відмовляючись від прагнення до досконалості.

На рисунку 3.4 показано результати двофакторного дисперсійного аналізу показників прагнення до переваги у досліджуваних школярів з різним рівнем самооцінки та типами рівня домагань.

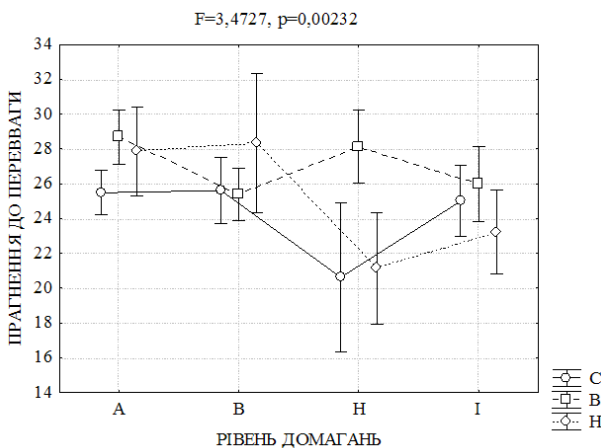


Рис. 3.4. Показники прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності в залежності від рівня домагань та самооцінки

Найвищі показники прагнення до переваги спостерігаються у школярів з адекватним рівнем домагань за умови високої самооцінки, а також у школярів із завищеним рівнем домагань за умови низької

самооцінки та заниженого рівня домагань за умови високої самооцінки. Занижений рівень домагань при низькій та середній самооцінці відзначаються на зниженні показників прагнення до переваги. Таким чином, школярі з високим прагненням до переваги і низькою самооцінкою віддають перевагу високому рівню складності завдань, з якими вірогідно можуть і не впоратись, однак невиконання цих завдань не несе додаткової загрози для цінності Я. Висока самооцінка школярів з високим рівнем прагнення до переваги забезпечується вибором легких завдань, більш вірогідне успішне здійснення яких актуалізує почуття успіху та переваги над іншими.

У таблицях 3.18-3.19 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості та переваги школярів.

Таблиця 3.18

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			22,12	1,492	14,83	0,000
Планування	-0,092	0,102	-0,48	0,531	-0,90	0,368
Моделювання	0,392	0,059	1,78	0,267	6,66	0,000
Програмування	-0,004	0,079	-0,02	0,410	-0,04	0,965
Оцінка результатів	-0,251	0,077	-1,09	0,335	-3,24	0,001
Гнучкість	0,224	0,044	1,02	0,199	5,13	0,000
Самостійність	0,135	0,089	0,67	0,441	1,52	0,130
Надійність	0,114	0,069	0,51	0,309	1,64	0,102
Відповідальність	0,112	0,072	0,48	0,303	1,57	0,118
Цілі переваги над одночасниками	-0,131	0,046	-0,19	0,069	-2,83	0,005
Цілі уникнення невдачі	0,037	0,041	0,05	0,060	0,91	0,364
Цілі досягнення досконалості у навчанні	0,255	0,044	0,54	0,093	5,81	0,000

Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у школярів найбільш впливовим виявилось моделювання як характеристики саморегуляції навчання ($\beta = 0,39$; $t = 6,66$; $p < 0,00001$). Також було встановлено позитивну роль показників цілей досягнення досконалості у навчанні ($\beta = 0,26$; $t = 5,81$; $p < 0,00001$) та гнучкості саморегуляції навчання ($\beta = 0,22$; $t = 5,13$; $p < 0,00001$) та оцінки результатів у саморегуляції навчання ($\beta = 0,25$; $t = 3,24$; p

<0,00001). Зниження показників цілей досягнення переваги над однокласниками ($\beta = -0,13$; $t = -2,83$; $p < 0,00001$) позитивно впливає на розвиток губристичного прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі. Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = 22,12 + 0,39 Моделювання + 0,25 Оцінка результатів + 0,22 Гнучкість + 0,22 Цілі досягнення досконалості у навчанні -0,13 Цілі переваги над однокласниками.

До поведінкових предикторів прагнення до переваги школярів відносяться цілі переваги над однокласниками ($\beta = 0,49$; $t = 9,45$; $p < 0,00001$), палнування як характеристика саморегуляції навчання ($\beta = 0,23$; $t = 2,05$; $p < 0,05$) і цілі досягнення досконалості у навчанні з негативним значенням ($\beta = -0,11$; $t = -2,18$; $p < 0,05$).

Таблиця 3.19

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			15,363	1,5809	9,718	0,0000
Планування	0,2335	0,1136	1,157	0,5630	2,056	0,0404
Моделювання	0,0222	0,0658	0,095	0,2827	0,337	0,7365
Програмування	-0,0316	0,0883	-0,155	0,4342	-0,357	0,7209
Оцінка результатів	0,0258	0,0865	0,106	0,3552	0,298	0,7660
Гнучкість	0,0498	0,0488	0,215	0,2111	1,020	0,3083
Самостійність	-0,1709	0,0997	-0,802	0,4678	-1,714	0,0872
Надійність	-0,0631	0,0776	-0,266	0,3273	-0,813	0,4166
Відповідальність	0,0704	0,0799	0,283	0,3212	0,881	0,3788
Цілі переваги над однокласниками	0,4887	0,0517	0,688	0,0728	9,450	0,0000
Цілі уникнення невдачі	0,0051	0,0460	0,007	0,0631	0,110	0,9121
Цілі досягнення досконалості у навчанні	-0,1070	0,0491	-0,214	0,0981	-2,180	0,0298

Регресійне рівняння для показників прагнення до досконалості у школярів має такий вигляд:

Прагнення до переваги = 15,36 + 0,23 Планування + 0,49 Цілі переваги над однокласниками – 0,10 Цілі досягнення досконалості у навчанні.

Отже, провідними регулятивними чинниками розвитку губристичної мотивації виступають цілі навчання школярів: у випадку

постановки учнями основної школи цілей переваги над однокласниками розвивається губристичне прагнення до переваги, а перевага учнями цілей досягнення досконалості у навчанні сприяє розвитку прагнення до досконалості.

3.2.3. Академічний самоконтроль, самоефективність та імпліцитні теорії інтелекту учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації.

Дослідження когнітивних особливостей губристичної мотивації учнів основної школи передбачало вивчення особливостей академічного самоконтролю та самоефективності суб'єкта навчальної діяльності (таблиці 3.20-3.21).

Таблиця 3.20

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та академічного самоконтролю та самоефективності учнів основної школи

Показники академічної самоефективності та самоконтролю	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Академічний самоконтроль	0,12*	0,45**
Академічна самоефективність	0,64**	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,0001$

Виявлено позитивний зв'язок показників прагнення до переваги з показниками академічного самоконтролю. Отже, чим вищою є міра прагнення до переваги над іншими у школярів, тим більшою є рівень сформованості уявлень про те, що успіхи та невдачі у початковій діяльності контролюються самим суб'єктом навчальної діяльності. Прагнення до досконалості більшою мірою пов'язане з уявленнями про контрольованість та продуктивність навчальної діяльності. Впевнені у тому, що навчальні завдання є посилюючими та успіхи навчальної діяльності є вірогідними, школярі прагнуть до досконалості.

У таблиці 3.21 показано відмінності у рівні розвитку академічного самоконтролю та самоефективності суб'єкта навчальної діяльності в основній школі, встановлені на рівні $p < 0,0001$.

Таблиця 3.21

Показники академічної самоефективності та самоконтролю у школярів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники академічної самоефективності та самоконтролю	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Академічний самоконтроль	29,45±4,19	29,38±3,83	21,75±4,56	32,68±4,23	158
Академічна самоефективність	15,61±2,72	14,81±3,32	8,99±3,74	11,59±3,09	163

Виявлено, що школярі з домінуванням прагнення до досконалості та високим рівнем губристичної мотивації перевищують школярів з низьким рівнем губристичної мотивації за показниками академічного самоконтролю ($t_{1-3}=13,05$, $t_{2-3}=12,55$, $p<0,0001$). Такі результати свідчать про позитивну роль прагнення до досконалості у формуванні уявлень суб'єкта навчальної діяльності про здатність її контролювати, впливати на досягнення власних успіхів та нести відповідальність за невдачі у навчанні.

Найвищі показники академічного самоконтролю виявлено у школярів з домінуванням прагнення до переваги ($t_{4-1}=5,49$, $t_{4-2}=5,52$ і $t_{4-3}=15,33$, $p<0,0001$). Отже, спрямованість на перевершення однокласників та друзів характерне для школярів, переконаних у власній здатності контролювати результати навчальної діяльності.

Найвищі показники академічної самоефективності властиві досліджуваним з домінуванням прагнення до досконалості ($t_{1-2}=2,20$, $p<0,05$, $t_{1-3}=15,67$ і $t_{1-4}=10,09$, $p<0,0001$). Отже, відмова від мотивації переваги над іншими з метою самоствердження у колі однолітків та в очах учителів сприяє більшій впевненості у здатності впоратись навіть з самими складними завданнями у навчанні. Такі дані співвідносяться з нашими результатами стосовно рівня домагань та прагнення до досконалості, між якими було встановлено позитивний зв'язок.

Найнижчі показники академічної самоефективності було визначено у школярів з низьким рівнем губристичної мотивації ($t_{3-1}=-15,67$, $t_{3-2}=-11,34$ і $t_{3-4}=-4,68$, $p<0,0001$). Отже, низький рівень

губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності передбачає не тільки недостатню сформованість уявлень про здатність контролювати академічні досягнення, а й слабку переконаність про власну здатність бути ефективним у навчанні, виконувати складні завдання у навчанні, отримувати добрі оцінки.

Таким чином, домінування прагнення до досконалості більшою мірою пов'язане з академічною самоефективністю школярів, а домінування прагнення до переваги відповідає за розвиток уявлень про здатність контролювати академічні досягнення.

У таблиці 3.22 показано результати кореляційного аналізу показників теорії наросуваного інтелекту та теорії заданого інтелекту у школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.22

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та імпліцитних теорій здібностей учнів основної школи

Показники імпліцитних теорій здібностей	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Роль зусиль	0,34*	-
Роль здібностей	-	-0,23*

* $p < 0,0001$

Виявлено позитивний зв'язок показників прагнення до досконалості з домінуванням ролі зусиль у розвитку інтелектуальних здібностей у ситсемі когніцій школярів. Отже, спрямованість на вдосконалення власних якостей та здібностей властива школярам, які схильні розглядати власний інтелект як гнучкий інструмент, що піддається розвивальному впливу, які перекоанні, що згодом їх інтелект стане більш розвинутим, і у тому, що існує безліч можливостей інтелектуального самовдосконалення. Школярі, що прагнуть до переваги, не розділяють поглядів про те, що інтелект є сталим, а розумові здібності неможна вдосконалити.

У таблиці 3.23 показано відмінності в імпліцитних теоріях інтелекту школярів з різним рівнем губристичної мотивації. Імпліцитна теорія наросуваного інтелекту більшою мірою властива школярам з «Домінуванням прагнення до досконалості» ($t_{1-3}=6,25$ і $t_{1-4}=5,45$, $p < 0,0001$) та з «Високим рівнем губристичної мотивації» ($t_{2-3}=4,49$, $p < 0,0001$ і $t_{2-4}=3,82$, $p < 0,001$). Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» мають найнижчі характеристики показника

ролі зусиль у розвитку інтелекту, тому меншою мірою розділяють теорію нарощуваного інтелекту.

Таблиця 3.23

Показники імпліцитних теорій здібностей у школярів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники імпліцитних теорій здібностей	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Роль зусиль	18,26±1,82	18,05±2,53	15,94±3,99	16,28±3,79	28,71
Роль здібностей	8,97±2,84	10,21±3,57	13,67±6,02	7,92±1,69	58,33

Уявлення про провідну роль вроджених здібностей, що характеризує теорію заданого інтелекту, більшою мірою властиві досліджуваним з «Низьким рівнем губристичної мотивації» ($t_{3-1}=8,29$, $t_{3-2}=4,98$ і $t_{3-4}=7,92$, $p<0,0001$). Отже, уявлення про сталість і незмінність інтелектуального розвитку властиве школярам, що меншою мірою прагнуть до самоствердження, відмовляючи від досягнення досконалості та переваги над іншими.

3.2.4. Атрибутивний стиль пояснення успіху та невдачі учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації.

У таблиці 3.24 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичних прагнень та особливостями атрибутивного стилю школярів. Показники прагнення до досконалості більшою мірою пов'язані з оптимістичним атрибутивним стилем, зокрема з такими його параметрами, як оптимізм у ситуації успіху та у сфері досягнень. Прагнення до переваги також передбачає високий рівень оптимізму у школярів, проте більшою мірою позначається на оптимізмі у міжособистісному спілкуванні. Отже, прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності пов'язане з показниками оптимізму, який проявляється у сфері досягнень у провідній діяльності. Переконаність в успіху у навчанні, обумовленому сталими та

внутрішньо контрольованими причинами, властива школярам, які прагнуть до досконалості.

Таблиця 3.24

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та атрибутивного стилю учнів основної школи

Показники атрибутивного стилю	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Оптимізм у ситуації успіху	0,64**	-
Оптимізм у ситуації невдачі	0,47**	0,42**
Оптимізм у сфері досягнень	0,63**	0,12*
Оптимізм у міжособистісній сфері	0,12*	0,58**
Загальний показник оптимізму	0,58**	0,28**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,0001$

Такі дані загалом співвідносяться із системою уявлень про себе та мотиваційними тенденціями у провідній діяльності школярів, показаними нами вище. Високий рівень розвитку діяльнісного Я як характеристики образу Я через усвідомлення власної включеності у діяльність та досягнень у ній, висока міра пізнавальної мотивації та мотивації саморозвитку у навчальній діяльності, властиві школярам з високою мірою розвитку прагнення до досконалості, що узгоджується з оптимістичним ставленням до власних досягнень та інтернальною атрибуцією успіхів школярів.

Оптимізм у міжособистісному спілкуванні, що властивий школярам з високою мірою розвитку прагнення до переваги, характеризується уявленням про здатність контролювати наслідки міжособистісного спілкування, розглядати свої якості, здатності та вчинки як причину успіхів у спілкуванні з іншими. Такі результати узгоджуються з нашими попередніми результатами про високу міру розвитку комунікативного Я та комунікативних навчальних мотивів у школярів з високим рівнем прагнення до переваги. Отже, у процесі реалізації прагнення до переваги над іншими через спілкування та взаємодію з іншими у школярів формуються оптимістичні атрибутивні характеристики у сфері міжособистісного спілкування. Крім того, прагнення до переваги передбачає високий рівень розвитку оптимізму у ситуаціях невдачі. Отже, школярі, які прагнуть до переваги, у ситуаціях поразки чи невдачі переконана у тому, що наступного разу їм пощастить більше, особливо якщо докласти зусиль та врахувати попередні помилки та недоліки діяльності.

У таблиці 3.25 показано відмінності у показниках атрибутивного стилю школярів з різним рівнем губристичної мотивації, які відповідають рівню значущості $p < 0,0001$.

Таблиця 3.25

Показники атрибутивного стилю учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники атрибутивного стилю	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Оптимізм у ситуації успіху	92,37±12,04	92,60±6,96	60,01±6,85	67,14±7,03	262
Оптимізм у ситуації невдачі	143,90±11,03	154,58±11,05	101,97±8,09	136,18±7,97	266
Оптимізм у сфері досягнень	177,16±21,18	180,39±13,28	118,51±10,43	134,36±12,09	267
Оптимізм у міжособистісній сфері	59,16±9,58	66,80±4,92	43,48±4,29	68,95±3,64	223
Загальний показник оптимізму	236,29±19,53	247,18±17,26	161,99±13,13	203,31±13,08	291

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високими показниками оптимізму у ситуації успіху ($t_{1-3}=22,21$, $t_{1-4}=16,78$, $p < 0,0001$) та невдачі ($t_{1-3}=29,47$, $t_{1-4}=5,30$, $p < 0,0001$), а також у сфері досягнень ($t_{1-3}=23,28$, $t_{1-4}=16,22$, $p < 0,0001$). Отже, висока міра розвитку прагнення до досконалості характеризує школярів з оптимістичними установками щодо власних досягнень, яка появляється як у ситуаціях успіху, так і у ситуаціях невдачі.

Досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищими показниками оптимізму у ситуації успіху ($t_{2-3}=32,13$, $t_{2-4}=24,37$, $p < 0,0001$), невдачі ($t_{2-1}=7,80$, $t_{2-3}=36,13$, $t_{2-4}=12,39$, $p < 0,0001$), сфері досягнень ($t_{2-3}=34,60$, $t_{2-4}=23,99$, $p < 0,0001$) та загального показника оптимізму ($t_{2-1}=4,73$, $t_{2-3}=37,00$, $t_{2-4}=18,63$, $p < 0,0001$). Таким чином, школярі з високим прагненням до

самоствердження через досягнення досконалості та переваги над іншими характеризуються найвищими показниками оптимізму. Вони вважають, що контролюють причини власних успіхів та невдач, що загалом співвідносяться у них з високими показниками академічного самоконтролю. Поєднання тенденцій до досконалості, тобто до високих та якісних результатів діяльності з прагненням до переваги передбачає уявлення про успіхи як глобальні, стабільні та внутрішньо контрольовані явища життя, а невдачі – як конкретні, ситуативні, тимчасові та також внутрішньо контрольовані.

«Низький рівень прагнення до переваги» характеризується песимістичними установками у різних сферах життя у ситуаціях як успіху, так і невдачі. Отже, відмова від самоствердження властива школярам з песимістичним атрибутивним стилем.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками оптимізму у сфері спілкування ($t_{4-1}=8,51$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=3,22$, $p<0,01$, $t_{4-3}=39,45$, $p<0,0001$). Отже, спрямованість на перевагу над іншими проявляється у зв'язку з оптимістичним ставленням до ситуацій міжособистісного спілкування у школярів.

Таким чином, губристична мотивація суб'єкта навчальної діяльності в основній школі пов'язана з оптимістичним атрибутивним стилем пояснення успіхів та невдач. Такі дані співвідносяться з доведеною Т.О. Гордєєвою (2013) тезою про користь оптимізму у подоланні страху невдачі і формуванні прагнення долати труднощі та досягати високих результатів у навчальній діяльності, оскільки мотивація досягнення успіху позитивно корелює з губристичними прагненнями школярів.

За результатами множинного регресійного аналізу було визначено когнітивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі (таблиці 3.26-3.27). Найбільш впливовим когнітивним предиктором прагнення до досконалості є академічна самоефективність як уявлення про власну спроможність виконати найбільш складні завдання, впоратись із труднощами навчальної діяльності ($\beta = 0,48$; $t = 11,88$; $p < 0,00001$). Впливовою когнітивною детермінантою прагнення до досконалості у школярів виявився оптимізм ($\beta = 0,35$; $t = 8,15$; $p < 0,00001$) як атрибутивний стиль пояснення успіхів як стабільних, контрольованих та всеосяжних у життєдіяльності, а невдач – як конкретних, специфічних та внутрішньо контрольованих. Позитивно виявляється також роль

зусиль як характеристика теорії нарощуваного інтелекту суб'єкта навчальної діяльності в основній школі, через яку учень оцінює власні розумові здібності як такі, що можна розвивати та вдосконалювати. Крім того, існує позитивний вплив академічного самоконтролю школяра на прагнення до досконалості ($\beta = 0,14$; $t = 3,6$; $p < 0,001$). Уявлення про власні здібності як такі, що є стабільними і не підлягають розвитку мають негативний внесок у розвиток прагнення до досконалості ($\beta = -0,10$; $t = -2,8$; $p < 0,01$).

Таблиця 3.26

Результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Предиктори	В	Стд. п.	В	Стд. п.	Т	р
Вільний член			9,4989	2,2676	4,189	0,0000
Академічний самоконтроль	0,1371	0,0377	-0,1695	0,0466	3,637	0,0003
Академічна самоефективність	0,4767	0,0401	0,7877	0,0663	11,880	0,0000
Роль зусиль	0,1498	0,0359	0,3290	0,0788	4,175	0,0000
Роль здібностей	-0,1008	0,0365	0,1630	0,0590	-2,762	0,0060
Оптимізм	0,3501	0,0429	0,0662	0,0081	8,157	0,0000

Встановлено внесок когнітивних предикторів у розвитку прагнення до переваги у школярів. Найбільш значущим виявляється позитивна роль академічного самоконтролю ($\beta = 0,38$; $t = 7,99$; $p < 0,00001$). Отже, уявлення про власну спроможність контролювати результати та наслідки навчальної діяльності, усвідомленість власної провідної ролі в успішності навчальної діяльності є сприятливими для формування прагнення до переваги.

Оптимізм як характеристики глобальності, стабільності та контролюваності наслідків власної діяльності у сферах спілкування та навчання у школярів є значущим предиктором розвитку прагнення до переваги ($\beta = 0,20$; $t = 3,7$; $p < 0,001$). Уявлення про власні здібності як сталі і таку, що неможна розвивати, чинять негативний вплив на розвиток прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

Таблиця 3.27

**Результати множинного регресійного аналізу когнітивних
предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності
в основній школі**

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			10,965	2,7416	4,000	0,0001
Академічний самоконтроль	0,3845	0,0481	0,451	0,0564	7,996	0,0000
Академічна самоефективність	-0,1593	0,0512	-0,250	0,0802	-3,112	0,0020
Роль зусиль	-0,0288	0,0458	-0,060	0,0953	-0,630	0,5288
Роль здібностей	-0,0939	0,0466	-0,144	0,0713	-2,017	0,0443
Оптимізм	0,2019	0,0547	0,036	0,0098	3,688	0,0003

Отже, серед когнітивних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі найбільш значущими виявляються оптимізм, імпліцитні теорії «нарощуваного» інтелекту, а також академічна самоефективність, що обумовлює розвиток прагнення до досконалості, та академічний самоконтроль, який має позитивний вплив на прагнення до переваги.

Для показників прагнення до досконалості та переваги було визначено регресійні рівняння, які мають такий вигляд:

Прагнення до досконалості = 9,49 + 0,13 Академічний самоконтроль + 0,47 Академічна самоефективність + 0,15 Роль зусиль – 0,10 Роль здібностей + 0,35 Оптимізм.

Прагнення до переваги = 10,96 + 0,38 Академічний самоконтроль – 0,16 Академічна самоефективність – 0,09 Роль здібностей + 0,20 Оптимізм.

Отже, найбільш впливовим когнітивними чинниками розвитку губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі є уявлення про власну спроможність долати навчальні труднощі та впорюватись із навчальним навантаженням, що обумовлює губристичне прагнення до досконалості, і уявлення про здатність самостійно контролювати перебіг навчальної діяльності та самостійно впливати на її результати, що позитивно впливає на розвиток прагнення до переваги. Оптимістичний атрибутивний стиль школярів

позитивно впливає на обидві форми губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

3.2.5 Поведінкові стратегії самоствердження суб'єкта навчальної діяльності основній школи в залежності від губристичної мотивації.

З метою вивчення поведінкових проявів школярів з різним рівнем губристичної мотивації було досліджено особливості стратегій їх самоствердження (таблиця 3.28-3.29).

Таблиця 3.28

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та стратегій самоствердження суб'єкта навчальної діяльності основної школи

Показники самоствердження	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Деструктивне самоствердження	-0,40	-0,33
Конструктивне самоствердження	0,27	0,54
Відмова від самоствердження	-	-0,49

Виявлено статистично значущі на рівні $p < 0,0001$ кореляційні зв'язки між показниками стратегій самоствердження та губристичними прагненнями школярів. Показники деструктивного самоствердження, що проявляється у поведінкових формах негативізму, заперечення особистісної цінності і значущості іншого, неприйняття інших, агресивними проявами, негативно пов'язані як з прагненням до переваги, так і з прагненням до досконалості, які, в свою чергу, характеризуються позитивними зв'язками з конструктивною формою самоствердження, що передбачає схильність допомагати іншим, здатність до продуктивної діяльності, креативності, завдяки яким підліток може переживати свою самоцінність і значущість.

За умови високого рівня прагнення до переваги стає неможливою відмова від самоствердження, яка проявляється у вигляді депресії, аутоагресії, відмови від самореалізації, саморозвитку, в низькому рівні досягнень, самозапереченні, пасивно-байдужій поведінці, у втраті сенсу життя. Високий оптимізм особистості з високим рівнем губристичної мотивації, зв'язок між якими було показано вище,

унеможливилося відмову від самоствердження суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

У таблиці 3.29 показано відмінності у показниках стратегій самоствердження школярів з різним рівнем губристичної мотивації (усі відмінності встановлені на рівні $p < 0,0001$).

Школярі з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються переважно конструктивними стратегіями самоствердження, вони рідше відмовляються від асертивного самоствердження, пов'язаного зі взіємдією з іншими і рідше проявляють агресивність по відношенню до оточуючих.

Найнижчі показники деструктивного самоствердження встановлено у школярів з високим рівнем губристичної мотивації ($t_{2-1} = -16,86$, $t_{2-3} = -26,09$, $t_{2-4} = -11,93$, $p < 0,0001$), у той час як показники конструктивного самоствердження в них є найвищими ($t_{2-1} = 15,62$, $t_{2-3} = 38,21$, $t_{2-4} = 7,11$, $p < 0,0001$). Отже, висока міра прагнення до досконалості, яка характеризує зазначений типологічний профіль школярів, проявляється в здатності до продуктивної діяльності, почутті самоцінності та позитивному ставленню до інших.

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищими показниками деструктивного самоствердження ($t_{3-1} = 15,19$, $t_{3-2} = 26,09$ і $t_{3-4} = 6,47$, $p < 0,0001$) і найвищими показниками відмови від самоствердження ($t_{3-1} = 5,50$, $t_{3-2} = 12,53$ і $t_{3-4} = 12,85$, $p < 0,0001$). У той же час показники конструктивного самоствердження у них є найнижчими ($t_{3-1} = -17,77$, $t_{3-2} = -38,21$ і $t_{3-4} = -17,18$, $p < 0,0001$). Отже, школярів з найнижчим рівнем мотивації самоствердження частіше за інших відмовляються від стратегій самоствердження у поведінці, іноді застосовують викривлені та неконструктивні стратегії самоствердження, що проявляються у негативізмі та агресії, нездатні до конструктивного самоствердження, що передбачає взаємодію з іншими, прагнення допомагати та позитивне ставлення до інших.

Школярі з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найнижчими показниками стратегії відмови від самоствердження ($t_{4-1} = -8,02$, $p < 0,0001$, $t_{4-2} = -2,30$, $p < 0,05$ і $t_{4-3} = -12,85$, $p < 0,0001$). Отже, висока міра прагнення до переваги актуалізує більшу активність, прагнення до самореалізації та саморозвитку, асертивну поведінку учнів основної школи.

Таблиця 3.29

**Показники самоствердження учнів основної школи з різним
рівнем губристичної мотивації**

Показники самоствердження	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Деструктивне самоствердження	3,44±1,46	0,77±1,02	7,11±2,28	4,36±2,94	268
Конструктивне самоствердження	10,59±2,67	15,30±2,15	4,96±1,28	12,32±3,56	271
Відмова від самоствердження	3,97±2,60	1,93±1,83	5,92±2,58	1,31±1,74	146

Таким чином, типологічні профілі губристичної мотивації школярів як різні типи мотивації самоствердження та доведення власної самозначущості позначаються на поведінкових стратегіях самоствердження суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

3.2.6. Наполегливість та перфекціонізм суб'єкта навчальної діяльності в основній школі в залежності від губристичної мотивації.

Наполегливість при виконанні домашніх завдань та самодисципліна як характеристики вольової сфери суб'єкта навчальної діяльності виявляються позитивно пов'язаними з губристичними мотивами (таблиця 3.30) і мають свою специфіку у школярів з різним рівнем губристичної мотивації (таблиця 3.31). Прагнення до досконалості більшою мірою позначається на наполегливості школярів у навчанні, що показано через високу міру зв'язку між цими показниками. Наполегливі у вирішенні складних навчальних завдань школярі більшою мірою прагнуть до досконалості. З іншого боку, прагнення до переваги, зокрема над однокласниками, також передбачає високу міру розвитку вольових якостей школярів, що дозволяють їм закінчити розпочату справу з вирішення навчальних завдань, не припиняти спроби у їх розв'язанні, пересилити власні

лінощі та негативні емоційні стани, пов'язані з навчальною діяльністю, переконати себе у необхідності та доцільності поведінки, спрямованої на подолання навчальних труднощів.

Таблиця 3.30

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та наполегливості та самодисципліни суб'єкта навчальної діяльності основної школи

Показники	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Наполегливість і самодисципліна	0,42**	0,12*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,0001$

У таблиці 3.31 показано відмінності у рівні розвитку показників наполегливості та самодисципліни у школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.31

Показники наполегливості та самодисципліни учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Наполегливість і самодисципліна	36,39±6,13	38,92±5,25	29,00±5,94	31,03±3,27	143

Школярі з «Домінуванням прагнення до досконалості» ($t_{1-3}=8,89$, $t_{1-4}=7,07$) та «Високим рівнем губристичної мотивації» ($t_{2-1}=11,53$, $t_{2-3}=12,19$, $t_{2-4}=11,53$, $p < 0,0001$) мають найвищі показники наполегливості та самодисципліни, що також доводить позитивну роль прагнення до досконалості у розвитку вольових якостей у навчальній діяльності школярів.

Учні з «Домінуванням прагнення до переваги» мають вищі показники наполегливості, ніж учні з низьким рівнем губристичної мотивації ($t_{4-3}=2,58$, $p < 0,05$). Отже, губристична мотивація у різних конфігураціях прагнення до переваги та прагнення до досконалості, крім низького рівня цих показників, забезпечує більшу наполегливість та самодисципліну суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

Як було показано у дослідженні Т.О. Гордєєвої (2013) надійними предикторами наполегливості суб'єкта навчальної діяльності виступають цілеспрямованість, самоконтроль поведінки і вміння концентруватися на виконуваний діяльності, а також оптимістичний атрибутивний стиль і оптимістичні очікування щодо майбутнього. Високий рівень губристичної мотивації можна віднести до цього переліку, крім того нами було доведено, що оптимістичний атрибутивний стиль у школярів також напряду співвідноситься з губристичними прагненнями. У теорії самодетермінації (Deci, Ryan, 1985) також було доведено, що якісні характеристики мотивації, а саме домінування внутрішньої мотивації навчальної діяльності, обумовлюють розвиток наполегливості та результативність навчальної діяльності. Отже, прямо пов'язані з внутрішньою мотивацією у навчанні губристичні мотиви також можуть розглядатись як умова розвитку наполегливості у навчальній діяльності школярів.

У наших попередніх дослідженнях (Фоменко, 2010. Хомуленко, Фоменко, 2012) було доведено зв'язок перфекціонізму як особистісної диспозиції та губристичної мотивації особистості студентів, тому вивчення особливостей поведінкових проявів у суб'єкта навчальної діяльності з різним рівнем губристичної мотивації виявляється доцільним. У таблиці 3.32 показано зв'язок показників прагнення до досконалості та переваги з поведінковими проявами перфекціонізму школярів.

Таблиця 3.32

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та поведінкових проявів перфекціонізму суб'єкта навчальної діяльності основної школи

Показники поведінкових проявів перфекціонізму	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Демонстрація досконалості	0,10*	0,38**
Поведінкові прояви недосконалості	0,23**	0,41**
Вербальні прояви недосконалості	0,22**	0,43**
Загальний показник перфекціоністичних самопрезентацій	0,24**	0,51**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,0001$.

Прагнення до переваги виявляється більш тісно пов'язаним з перфекціоністичними самопрезентаціями школярів. Так, позитивний зв'язок прагнення до переваги і досконалості з показниками демонстрації досконалості полягає у тому, що губристичне прагнення бути кращим за інших, демонструвати власні переваги над іншими, а також бути досконалим чи реалізувати досконалі продукти діяльності властиве школярам, які прагнуть здаватися бездоганим в очах оточуючих, викликати своєю досконалістю захоплення і повагу інших.

Поведінковий невияв недосконалості, що полягає у прагненні вести себе таким чином, щоб приховати власну недосконалість від інших, також властивий школярам, які прагнуть у всьому досягти переваги і досконалості. Уникнення вербального прояву недосконалості як прагнення у розмові з іншими уникнути визнання власної недосконалості перед іншими властивий школярам з високим рівнем губристичної мотивації – прагненням до переваги та досконалості.

У таблиці 3.33 показано перфекціоністичні прагнення школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.33

Показники поведінкових проявів перфекціонізму учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники поведінкових проявів перфекціонізму	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Демонстрація досконалості	45,55±5,94	49,73±7,91	41,49±4,32	50,62±8,57	90
Поведінкові прояви недосконалості	45,11±5,75	48,87±9,93	33,11±8,53	47,80±8,52	121
Вербальні прояви недосконалості	30,33±6,98	36,72±6,74	20,44±6,45	34,43±3,90	170
Загальний показник	120,99±12,72	135,32±19,66	95,05±14,85	132,85±12,28	211

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними показниками перфекціоністичних самопрезентацій. Отже, високий рівень прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги передбачає помірний рівень схильності демонструвати усім власну досконалість (розумові та фізичні здібності, красу та інтелект) та майстерність у діяльності.

Учні з високим рівнем губристичної мотивації у більшій мірі схильні демонструвати іншим власну досконалість ($t_{2-1}=5,02$, $t_{2-3}=8,41$, $p<0,0001$), уникати поведінкових проявів недосконалості ($t_{2-1}=3,98$, $t_{2-3}=11,45$, $p<0,0001$) та вербальних проявів недосконалості ($t_{2-1}=7,59$, $t_{2-3}=16,75$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=2,63$, $p<0,01$). Таким чином, високий рівень прагнення до самоствердження та підтримки почуття власної значущості у школярів проявляється через доведення іншим власної досконалості та уникнення тих ситуацій, в яких демонструються власні вади і недоліки, тобто прояви недосконалості.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками демонстрації досконалості ($t_{4-1}=5,28$, $t_{4-3}=8,39$, $p<0,0001$). Прагнення довести іншим власну перевагу реалізується у школярів з домінуванням такої мотиваційної тенденції через поведінкові прояви власної досконалості.

Отримані результати співвідносяться з результатами наших попередніх досліджень (наприклад, Фоменко, 2015), в яких було показано, що високий загальний рівень перфекціонізму, зокрема високі вимоги до себе як перфекціонізму, орієнтованого на себе, передбачають високу мотивацію успіху та прагнення до досконалості. Перфекціоністи розглядають успіх як досягнення складних цілей, виконання завдань підвищеної складності і через визначення для себе високих норм та ідеалів реалізується самовдосконалення особистості студентів, які прагнуть до успіху та самоствердження. Перфекціонізм, спрямований на інших, пов'язаний із прагнення впливати на інших, займати керівну позицію у соціумі, передбачає прагнення до переваги над іншими. Невротичний характер надмірно вираженої мотивації влади та переваги пов'язаний із прагненням вимагати від інших вирішення нереалістично складних завдань, неадекватною вимогливістю до інших.

3.2.7. Поведінкові прояви заздрості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі у зв'язку з губристичної мотивацією.

Дослідження поведінкових характеристик суб'єкта навчальної діяльності в контексті проявів губристичної мотивації передбачало вивчення особливостей заздрості (таблиці 3.34-3.35).

Таблиця 3.34

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та поведінкових проявів заздрості суб'єкта навчальної діяльності основної школи

Показники поведінкових проявів заздрості	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Заздрість до багатства інших	-	0,16**
Заздрість до любові інших	-	-
Заздрість до матеріальних придбань інших	-	0,14**
Заздрість до популярності та статусу інших	-	0,61***
Заздрість до здоров'я інших	-	-0,23***
Заздрість до незалежності інших	-	0,36***
Заздрість до володіння матеріальними цінностями	-	0,13**
Заздрість до тих, хто живе в іншому часі чи просторі	-	-0,28***
Заздрість до особливих персонажів	-	-0,32***
Гендерна заздрість	-	-0,23***
Заздрість до здібностей	-0,21***	-
Заздрість до краси інших	-	0,12*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$.

Виявлено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до переваги та заздрості до статусу, популярності, багатства та краси інших людей, до їх матеріальних придбань і незалежності, до володіння ними матеріальних цінностей. Отже, прагнення до переваги над іншими у школярів може проявлятися у порівнянні себе (власної зовнішності, статусу у групі, матеріального статусу) з іншими. У той же час школярі з вираженим прагненням до переваги характеризуються відсутністю у себе почуттів заздрості до фантастичних персонажів, людей іншої статі та більш здорових людей.

Такі дані загалом відповідають віковій картині розвитку особистості підліткового та юнацького віку, коли ідентифікація з літературними героями втрачає свою актуальність, а проблеми зі здоров'ям ще не набувають значущості, тому і не активізуються у почуттях заздрості до інших. Активне формування гендерної ідентичності у цьому віці актуалізує заздрість до здібностей та краси осіб своєї статі, а гендерна заздрість відходить на другий план.

Прагнення до досконалості передбачає заперечення почуття заздрості до здібності інших людей. Отже, чим вищим виявляється прагнення до досконалості у суб'єкта навчальної діяльності, тим вищою є міра прояву декларування відсутності заздрості до здібності інших чи її запереченні через неможливість усвідомлення переваги інших. Переконаність у власних непересічних здібностях та якостях суб'єкта навчальної діяльності, а відтак і заперечення наявності почуття заздрості до інших, властиве школярам з вираженим прагненням до досконалості.

У таблиці 3.35 показано особливості прояву заздрості у школярів з різним рівнем губристичної мотивації. Виявлено, що школярі з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найвищими показниками заздрості до кохання інших ($t_{1-2}=2,11$, $t_{1-3}=2,54$, $p<0,05$). Ідеалістичні уявлення про кохання, що можуть актуалізувати заздрість до любові інших, властиві більшою мірою школярам з домінуванням прагнення до досконалості, яким властиві пошуку досконалості не тільки у предметному світі, а і у духовному житті, стосунках з людьми. Прагнення до ідеалізованого об'єкту, труднощі у реалізації інтимно-особистісного життя у даної вікової категорії виливається у заздрість до кохання інших, здебільшого старшого віку. Досліджувані з «Високим рівнем губристичної мотивації» характеризуються вищими показниками заздрості до багатства ($t_{2-1}=2,14$, $p<0,05$ і $t_{2-3}=2,90$, $p<0,01$) та незалежності ($t_{2-1}=8,40$ і $t_{2-3}=8,14$, $p<0,0001$) інших людей.

Отже, прагнення до досконалості та переваги над іншими можуть супроводуватись почуттями заздрості до багатства та незалежності інших людей. Порівнюючи себе з іншими, школярі з високим рівнем прагнення до самоствердження часто діходять висновку, що поруч є більш багаті та незалежні люди (як у матеріальному, так і соціально-психологічному аспекті), які мають більше можливостей реалізувати свій потенціал (мати цікаві хоббі, веселі дозвілля, у тому числі вільний час та матеріальні ресурси для саморозвитку). Такі обставини

актуалізують заздрість до багатства та незалежності, вмотивовують на досягнення досконалості у діяльності та переваги над іншими будь-якими доступними способами.

Таблиця 3.35

Показники поведінкових проявів заздрості учнів основної школи з різним рівнем губристичної мотивації

Показники заздрості	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
До багатства інших	12,78±3,51	13,62±2,76	12,23±3,88	13,53±3,23	7,71*
До любові інших	10,05±4,24	8,92±4,54	8,58±4,14	9,38±3,88	7,03
До матеріальних придбань інших	12,85±3,65	13,56±2,89	12,71±3,59	13,74±3,4	6,79
До популярності та статусу інших	12,33±2,37	15,65±2,23	6,72±3,71	16,99±1,59	271
До здоров'я інших	8,88±3,36	7,96±2,94	9,39±2,60	7,43±2,52	22**
До незалежності інших	12,53±2,99	15,49±2,71	12,51±2,15	15,26±2,82	98***
До володіння матеріальними цінностями	12,79±3,86	13,49±3,10	12,60±3,82	13,79±3,61	7,87*
До тих, хто живе в іншому часі чи просторі	9,32±3,65	8,54±3,13	13,50±3,08	8,38±3,15	94***
До особливих персонажів	8,98±3,45	7,59±3,08	12,60±3,15	7,34±3,74	102** *
Гендерна заздрість	4,39±2,48	3,88±2,86	7,07±4,77	3,48±1,34	31***
До здібностей	8,84±4,07	8,20±3,45	13,96±4,11	10,12±5,25	77***
До краси інших	9,37±3,75	9,29±4,64	8,42±4,31	11,38±5,95	9,12*

* p<0,05; *** p<0,001; ****p<0,0001

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками заздрості до матеріальних придбань інших ($t_{4-3}=8,14$, $p<0,0001$), до незалежності ($t_{4-1}=6,62$, $t_{4-3}=6,80$, $p<0,0001$) популярності та статусу ($t_{4-1}=15,43$, $t_{4-2}=4,47$, $t_{4-3}=6,80$, $p<0,0001$).

$t_{3-1}=21,99$, $p<0,0001$) інших, а також здібностей ($t_{4-1}=2,03$, $p<0,05$, і $t_{4-2}=3,01$, $p<0,01$) та краси ($t_{4-1}=3,16$, $p<0,001$, і $t_{4-2}=2,68$, $t_{4-3}=3,54$, $p<0,001$).

Отже, розвинуте прагнення до переваги на тлі низького рівня прагнення до досконалості сприяє прояву заздрості до статусу інших, оскільки самоствердження школярів через досягнення переваги над іншими здійснюється через боротьбу за статус у групі, шану та повагу інших. Прагнення до переваги, пов'язане з мотивацією влади та престижу, виявляється у проявах заздрості до тих людей, що є більш незалежними, ніж школярі – в першу чергу, це дорослі. Крім того, суб'єкт навчальної діяльності, прагнучи переваги над іншими, самостверджується у результаті порівняння власних здібностей з якостями та здатностями інших людей, у випадку коли результат такого порівняння є негативним – виникає почуття заздрості.

Досліджуванам з низьким рівнем губристичної мотивації властиві найвищі показники заздрості до тих, хто живе в іншому часі та просторі ($t_{3-1}=8,78$, і $t_{3-2}=10,89$, $t_{3-4}=9,44$, $p<0,0001$) та заздрості до особливих персонажів ($t_{3-1}=7,87$, $t_{3-2}=10,96$, $t_{3-4}=9,41$, $p<0,0001$) та здібностей інших ($t_{3-1}=9,14$, $t_{3-2}=10,51$, $t_{3-4}=5,05$, $p<0,0001$).

Отже, за умови відмови від самоствердження, уникнення ситуацій досягнення переваги над іншими, а також самореалізації у таких видах діяльності, в яких стає можливим досягнення досконалості, суб'єкт навчальної діяльності в основній школі виявляє регресивні види поведінки – заздрості до нереальних фантастичних персонажів (від книжкових казкових героїв до сучасних поп-зірок), історичних персонажів, людей, які жили або живуть у інших епохах.

У таблиці 3.36 показано факторну структуру показників заздрості у школярів, яку було отримано з метою скорочення списку поведінкових проявів заздрості, зведення їх до меншого числа латентних змінних, які описують структуру заздрості суб'єкта навчальної діяльності. Визначені чотири фактори пояснюють 64,8% дисперсії.

Перший фактор представлений показниками заздрості до матеріальних придбань інших, заздрості до володіння матеріальними цінностями та заздрості до багатства інших і був названий «Матеріальна заздрість».

Другий фактор представлений заздрістю до особливих персонажів та заздрості до тих, хто живе в іншому часі та просторі і був названий «Заздрість-регресія».

Третій фактор був названий «Статусна заздрість», оскільки містить показники заздрості до популярності та статусу, заздрості до незалежності інших.

Четвертий фактор представлений позитивними значеннями заздрості до кохання і негативними значеннями заздрості до здоров'я – фактор «Заздрості до любові».

Таблиця 3.36

Факторна структура показників поведінкових проявів заздрості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Показники	Фактори			
	1	2	3	4
Заздрість до багатства інших	0,940	-	-	-
Заздрість до любові інших	-	-	-	0,654
Заздрість до матеріальних придбань інших	0,981	-	-	-
Заздрість до популярності та статусу інших	-	-	0,621	-
Заздрість до здоров'я інших	-	-	-	-0,760
Заздрість до незалежності інших	-	-	0,620	-
Заздрість до володіння матеріальними цінностями	0,966	-	-	-
Заздрість до тих, хто живе в іншому часі чи просторі	-	0,938	-	-
Заздрість до особливих персонажів	-	0,942	-	-
Гендерна заздрість	-	0,379	-	-
Заздрість до здібностей	-	-	-0,467	-
Заздрість до краси інших	-	-	0,582	-
Заг. дис.	2,821	2,279	1,551	1,124
Доля заг.	0,235	0,190	0,129	0,094

У таблиці 3.37 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та факторними навантаженнями змінних, що розкривають поведінкові прояви заздрості у суб'єкта навчальної діяльності. Визначено позитивний зв'язок між показниками статусної і матеріальної заздрості та прагненням до переваги. Крім того, прагнення до переваги позитивно корелює з показниками заздрості до любові інших. Прагнення до досконалості негативно корелює з показниками заздрості-регресії, тобто схильність до заздрості до фантазійних нереальних героїв. Отримані латентні змінні далі

розглядатимуться нами в контексті предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

Таблиця 3.37

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та поведінкових проявів заздрості суб'єкта навчальної діяльності основної школи

Показники поведінкових проявів заздрості	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Матеріальна заздрість	-	0,14*
Заздрість-регресія	-0,15*	-0,28***
Статусна заздрість	-	0,46***
Заздрість до любові	-	0,18**

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

У таблицях 3.38 і 3.39 показано вплив поведінкових предикторів на розвиток губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

Визначено низку поведінкових предикторів, що обумовлюють розвиток прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі, а саме: наполегливість і самодисципліна ($\beta = 0,36$; $t = 7,9$; $p < 0,00001$), статусна заздрість ($\beta = 0,19$; $t = 3,7$; $p < 0,001$), конструктивне самоствердження ($\beta = 0,29$; $t = 3,6$; $p < 0,001$) та поведінковий прояв недосконалості ($\beta = 0,15$; $t = 2,8$; $p < 0,01$). Отже, прагнення до досконалості у школярів здебільшого обумовлено таким поведінковим чинником, як наполегливість при виконанні домашніх завдань, що цілком очевидно, оскільки досягнення високих результатів діяльності відповідно до мотивації вдосконалення вимагає непересічних вольових якостей – у тому числі і наполегливості. Статусна заздрість як поведінкові прояви заздрості до тих, хто посідає значуще місце у соціумі, є популярним та незалежним також сприяє прагненню до досконалості. Поведінковий прояв недосконалості, що виявляється в уникненні у поведінці демонстрації недосконалості, неуспішності, низької майстерності та компетентності, обумовлює високий рівень прагнення до досконалості у школярів. Крім того, конструктивне самоствердження як поведінкова стратегія, що поєднує в собі прагнення досягти високих результатів, вміння співпрацювати з іншими по досягненню мети діяльності, усвідомлення смислів діяльності та далекоглядність у побудові поведінкових моделей

реалізації власного потенціалу також цілком очікувано позитивно впливає на розвиток прагнення до досконалості.

Таблиця 3.38

Результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			15,928	2,6354	6,044	0,0000
Конструктивне самоствердження	0,2042	0,0873	0,319	0,0895	3,564	0,0004
Демонстрація досконалості	-0,0198	0,0497	-0,018	0,0443	-0,398	0,6906
Поведінковий прояв недосконалості	0,1553	0,0539	0,107	0,0370	2,884	0,0041
Вербальний прояв недосконалості	0,0454	0,0580	0,036	0,0457	0,783	0,4340
Наполегливість і самодисципліна	0,3621	0,0453	0,366	0,0458	7,988	0,0000
Матеріальна заздрість	-0,0229	0,0433	-0,153	0,2896	-0,528	0,5977
Заздрість-регресія	0,0583	0,0496	0,389	0,3317	1,174	0,2411
Статусна заздрість	0,1900	0,0510	1,271	0,3408	3,729	0,0002
Заздрість до любові	-0,0503	0,0431	-0,337	0,2884	-1,167	0,2439

Отримані результати дали можливість побудувати регресивне рівняння:

Прагнення до досконалості = 15,93 + 0,36 Наполегливість і самодисципліна + 0,20 Конструктивне самоствердження + 0,19 Статусна заздрість + 0,16 Поведінковий прояв недосконалості.

Аналізуючи результати регресійного аналізу поведінкових предикторів прагнення до переваги школярів, визначено позитивну роль поведінкової стратегії конструктивного самоствердження ($\beta = 0,27$; $t = 5,65$; $p < 0,00001$), статусної заздрості ($\beta = 0,27$; $t = 6,2$; $p < 0,00001$), демонстрації досконалості ($\beta = 0,12$; $t = 2,9$; $p < 0,01$), поведінкового прояву недосконалості ($\beta = 0,11$; $t = 2,5$; $p < 0,05$), матеріальної заздрості ($\beta = 0,09$; $t = 2,5$; $p < 0,05$). На розвиток прагнення до переваги негативно впливають показники заздрості-регресії ($\beta = -0,11$; $t = -2,7$; $p < 0,01$) та заздрості до любові ($\beta = -0,13$; $t = -3,8$; $p < 0,001$).

Таблиця 3.39

**Результати множинного регресійного аналізу когнітивних
предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності
в основній школі**

Предиктори	B	Стд. .	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			14,963	2,1415	6,987	0,0000
Конструктивне самоствердження	0,2775	0,0491	0,411	0,0728	5,651	0,0000
Демонстрація досконалості	0,1248	0,0426	0,105	0,0360	2,928	0,0036
Поведінковий прояв недосконалості	0,1145	0,0462	0,075	0,0301	2,480	0,0135
Вербальний прояв недосконалості	0,0265	0,0497	0,020	0,0372	0,533	0,5941
Наполегливість і самодисципліна	-0,0730	0,0389	-0,070	0,0372	-1,879	0,0609
Матеріальна заздрість	0,0932	0,0371	0,591	0,2353	2,511	0,0124
Заздрість-регресія	-0,1145	0,0425	-0,725	0,2696	-2,691	0,0074
Статусна заздрість	-0,2691	0,0437	-1,706	0,2769	-6,160	0,0000
Заздрість до любові	0,1389	0,0370	0,880	0,2344	3,755	0,0002

Прагнення до переваги = 14,96 + 0,28 Конструктивне самоствердження + 0,27 Статусна заздрість + 0,12 Демонстрація досконалості + 0,11 Поведінковий прояв недосконалості + 0,09 Матеріальна заздрість – 0,11 Заздрість регресія – 0,12 Заздрість до любові.

Отже, губристична мотивація суб'єкта навчальної діяльності обумовлена низкою поведінкових проявів, передусім поведінковою стратегією конструктивного самоствердження, статусною заздрістю та перфекціоністичними самопрезентаціями.

3.2.8. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

З метою вивчення особливостей прояву психоемоційних станів школярів з різним рівнем губристичної мотивації було досліджено структуру емоційних станів у ситуаціях успіху і невдачі в

межах провідної (навчальної) діяльності та змагальної позакласної діяльності – 1) коли учитель хвалить за добру роботу на уроці; 2) коли ти програв у змаганні, в якому розраховував на перемогу; 3) коли виграв у складному змаганні (конкурсі, навчальній олімпіаді тощо); 4) коли отримав нижчу оцінку за контрольну роботу, ніж очікував; – з використанням агломеративного ієрархічного кластерного аналізу методом Уорда. На основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації емоційних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи виявлено особливості структурування емоційних станів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (різні ситуації діяльності).

Особливості реагування школярів на ситуації успіху та невдачі у навчальній та позакласній діяльності виражається у сукупності емоційних станів суб'єкта та в їх щільності злиття (або навпаки, віддаленості). Близкість чи віддаленість між станами може служити підставою для формування таксономічних груп психоемоційних станів. Реалізуючи цю частину нашого дослідження, ми перевіряли припущення про те, що психологічна специфіка чотирьох ситуацій успіху та невдачі у навчальній та змагальній діяльності суб'єктивно відображається в тісноті зв'язків між окремими станами, в утворених ними таксонах (групах), їх кількості і змістовній наповненості. Кластеризації піддалися тільки ті об'єкти (категорії емоційних станів), середньогрупова оцінка яких дорівнювала не менше ніж 1 балу. У структуру дендрограми станів, що проявляються у школярів у всіх ситуаціях успіху та невдачі навчальної та ігрової діяльності увійшли від 15 до 28 категорій. В якості міри відстані (близькості) використана Евклідова дистанція.

На рисунку 3.5 показано кластерну структуру емоційних станів молодших школярів у ситуації, коли їх хвалить учитель за добру роботу (ситуація успіху навчальної діяльності). Структура емоційних станів представлена чотирма відносно незалежними кластерами. Перший «азарт – інтерес» містить емоційні стани позитивної валентності, які характеризують стани збудження та пізнавального інтересу у ситуаціях позитивного зовнішнього підкріплення у ситуації успіху у навчальній діяльності – похвали учителя.

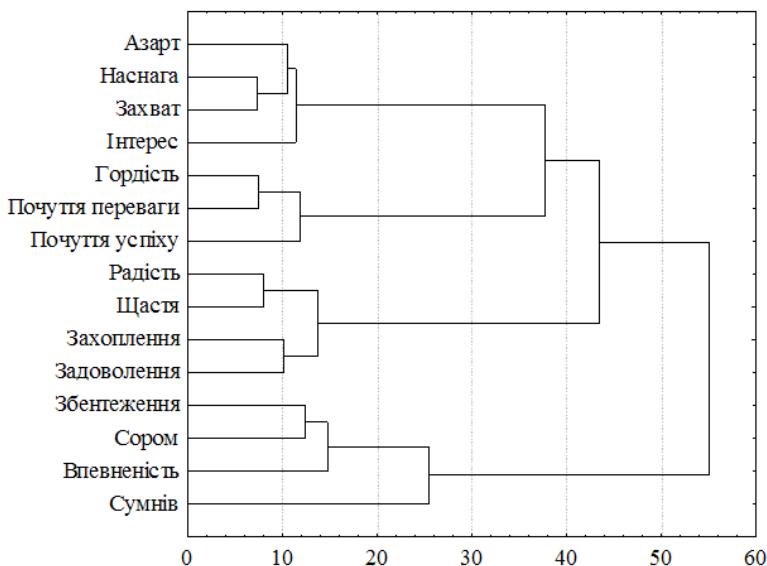


Рис. 3.5. Структура психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності у ситуації похвали учителя.

Другий кластер представлений почуттями гордості, переваги та успіху. Отже, ситуація успіху у навчальній діяльності сприяє актуалізації станів тріумфу та гордості у школярів основної школи. Третій кластер «радість – задоволення» увібрав найбільшу частину значущих у ситуації успіху у навчальній діяльності станів (41,6% категорій). Четвертий кластер – «збентеження – сумнів» - найбільш віддалений від інших трьох, оскільки характеризується станами негативної валентності.

На відміну від реагування на подібну ситуації молодших школярів, для пріоритетними виявляються стани захвату, радості та щастя, для учнів основної школи властивим виявляється розділення приємних почуттів та емоцій на дві відносно незалежні групи – перша характеризується тензійними та когнітивними станами наснаги, інтересу та азарту, а друга – позитивними емоційними станами і почуттями.

Так само, як і для молодших школярів, для учнів основної школи актуальними у ситуації похвали учителя є стани гордості та впевненості у собі.

У таблиці 3.40 показано структуру психоемоційних станів учнів основної школи у ситуації похвали учителя за хорошу роботу на уроці.

Таблиця 3.40

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності основної школи у ситуації похвали учителя

Показники станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Азарт	0,9620			
Наснага	0,9569			
Захват	0,9473			
Гордість			0,9136	
Інтерес	0,9394			
Радість		0,9608		
Збентеження				-0,8349
Сумнів				-0,5473
Сором				-0,8244
Щастя		0,9460		
Впевненість				0,432
Захоплення		0,9554		
Задоволення		0,9201		
Почуття переваги			0,9255	
Почуття успіху			0,9180	
Заг. дис.	3,8624	3,6139	2,7653	2,1442
Доля заг.	0,2414	0,2259	0,1728	0,1340

Перший фактор – «Азарт і наснага у ситуації похвали учителя» (24,1% дисперсії, факторна вага становить 3,86) – увібрав показники станів азарту, наснаги, захвату та інтересу. Зміст зазначеного фактору доводить позитивну роль ситуації успіху у провідній діяльності школярів в актуалізації позитивних психоемоційних станів, які мобілізують та спрямовують їх на досягнення мети навчальної діяльності.

Другий фактор – «Радість і захоплення у ситуації похвали учителя» - містить показники станів радості, захоплення, щастя і задоволення (22,6% дисперсії; 3,61). Зміст фактору доповнює картину позитивного ставлення учнів до навчальної діяльності та підкреслює значущість успіху у навчанні для психологічного благополуччя.

Третій фактор представлений почуттям переваги, успіху та гордості і був названий «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» (17,3%; 2,76). Зміст фактору розкриває сутність ситуації похвали як фактору актуалізації позитивних емоцій школярів, пов'язаних з їх прагненням до самоствердження.

Четвертий фактор містить негативні значення показників за станами збентеження, сорому і сумніву і був названий «Впевненість у ситуації похвали учителя» (13,4%; 2,14). Отже, ситуація похвали стимулює стани впевненості у власних силах, що може бути підґрунтям для самоствердження.

У таблиці 3.41 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та функціональними системами психоемоційних станів школярів у ситуації похвали учителя за хорошу роботу на уроці.

Таблиця 3.41

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів учнів основної школи у ситуації похвали учителя за хорошу роботу на уроці

Показники поведінкових проявів заздрості	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Азарт і насага у ситуації похвали учителя»	-	0,45**
«Радість і захоплення у ситуації похвали учителя»	-	-
«Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя»	0,10*	0,24**
«Впевненість у ситуації похвали учителя»	0,24**	0,23**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,0001$.

Прагнення до досконалості характеризується позитивними зв'язками з функціональними системами станів «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» та «Впевненість у ситуації похвали учителя». Прагнення до переваги має більшу кількість зв'язків з функціональними станами у ситуації похвали учителя - «Азарт і насага у ситуації похвали учителя», «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» та «Впевненість у ситуації похвали учителя». Отже, високий рівень губристичної мотивації сприяє актуалізації у школярів низку позитивних активізаційних, тензійних психоемоційних станів у ситуації успіху у навчальній діяльності.

У таблиці 3.42 показано відмінності у прояві психоемоційних станів у школярів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 3.42

Показники психоемоційних станів у ситуації похвали учителя за хорошу роботу на уроці школярів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Азарт	2,12±1,35	3,35±1,11	1,22±0,94	3,58±1,40	153***
Наснага	2,27±1,26	3,53±1,19	1,27±1,10	3,99±1,34	167***
Захват	2,41±1,30	3,76±1,23	1,29±0,90	4,10±1,32	165***
Гордість	3,41±1,28	3,75±1,28	1,18±1,15	4,12±1,22	151***
Інтерес	2,25±1,39	3,46±1,20	1,45±1,11	3,70±1,45	135***
Спокій	2,78±1,60	3,23±1,71	0,91±0,49	2,54±1,68	92***
Радість	3,76±1,62	3,88±1,30	4,46±0,73	4,35±1,14	18,44**
Збентеження	0,22±0,48	0,20±0,40	1,24±1,15	0,26±0,53	90***
Сумнів	0,80±0,85	0,37±0,57	1,95±1,44	0,85±0,35	76***
Сором	0,28±0,08	0,21±0,04	0,97±0,67	0,60±0,27	137***
Щастя	3,59±1,58	3,81±1,29	4,30±0,82	4,14±1,16	13,40 *
Захоплення	3,95±1,35	3,85±1,28	4,39±0,69	4,27±1,00	10*
Задоволення	3,77±1,32	3,70±1,27	4,35±0,64	4,16±0,99	18,22**
Почуття переваги	3,52±1,36	3,82±1,30	1,22±1,18	4,03±1,18	141***
Почуття успіху	3,78±1,33	3,99±1,34	1,49±1,19	4,15±1,20	139***

Тип губристичної мотивації у школярів впливає не перебіг психоемоційних станів школярів у ситуації навчального успіху, відзначаючись передусім на станах захвату, наснаги, інтересу, азарту, почуття переваги та успіху.

Учні з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними показниками азарту, наснаги, захвату, інтересу та спокою у ситуації похвали учителя. Успіх у навчальній діяльності актуалізує у школярів з високим прагненням до досконалості стани захоплення, щастя, радості, почуття успіху, задоволення і почуття переваги, хоча ці позитивні стани проявляються у них не так яскраво і бурхливо у порівнянні з учнями з іншими типами

губристичної мотивації. Прагнення до досконалості передбачає в учнів зосередженість на процесі та результаті діяльності, в якій вони мають намір вдосконалити власну майстерність, проявити свої здібності, тому позитивні емоції в них проявлятимуться найбільшою мірою у тих ситуаціях, в яких вони самі оцінюватимуть власні результати як хороші, безвідносно оцінок учителя чи інших людей.

Досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються станами азарту ($t_{2-1}=7,99$, $t_{2-3}=14,19$, $p<0,0001$), наснаги ($t_{2-1}=8,38$, $t_{2-3}=13,56$, $p<0,0001$), захвату ($t_{2-1}=8,70$, $t_{2-3}=14,53$, $p<0,0001$), гордості ($t_{2-1}=2,17$, $t_{2-3}=14,29$, $p<0,0001$), інтересу ($t_{2-1}=7,52$, $t_{2-3}=12,33$, $p<0,0001$), спокою ($t_{2-1}=2,23$, $t_{2-3}=11,15$, $p<0,0001$), почуття переваги ($t_{2-3}=14,20$, $p<0,0001$) і почуття успіху ($t_{2-3}=13,31$, $p<0,0001$). Крім того, у них нижчий рівень прояву станів збентеження ($t_{2-3}=-8,86$, $p<0,0001$) і сумніву ($t_{2-1}=-4,68$, $t_{2-3}=-10,53$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=-4,60$, $p<0,0001$). Отже, висока міра розвитку губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі сприяє актуалізації найбільш сприятливих для досягнення цілей навчальної діяльності психоемоційних станів. Загалом ці данні підтверджують отримані нами результати попередніх дослідженнях (Фоменко, Кузнецов, 2015), в яких було доведено позитивний зв'язок між губристичною мотивацією та працездатністю та концентрацією на навчальному завданні у суб'єкта навчальної діяльності.

Школярі з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються меншим проявом станів азарту ($t_{3-1}=-6,55$, $t_{3-2}=-14,19$, $t_{3-4}=-12,44$, $p<0,0001$), наснаги ($t_{3-1}=-6,79$, $t_{3-2}=-13,56$, $t_{3-4}=-13,69$, $p<0,0001$), захвату ($t_{3-1}=-7,39$, $t_{3-2}=-14,53$, $t_{3-4}=-13,69$, $p<0,0001$), гордості ($t_{3-1}=-13,14$, $t_{3-2}=-14,29$, $t_{3-4}=-15,38$, $p<0,0001$), інтересу ($t_{3-1}=-5,99$, $t_{3-2}=-12,33$, $t_{3-4}=-11,10$, $p<0,0001$), спокою ($t_{3-1}=-9,79$, $t_{3-2}=-11,15$, $t_{3-4}=-7,75$, $p<0,0001$), почуття переваги ($t_{3-1}=-12,87$, $t_{3-2}=-14,20$, $t_{3-4}=-14,69$, $p<0,0001$) і почуття успіху ($t_{3-1}=-13,04$, $t_{3-2}=-13,31$, $t_{3-4}=-13,74$, $p<0,0001$). Крім того, у них вищий рівень прояву станів радості ($t_{3-1}=3,66$, $t_{3-2}=3,59$, $p<0,0001$), збентеження ($t_{3-1}=9,80$, $t_{3-2}=8,86$, $t_{3-4}=6,75$, $p<0,0001$), сумніву ($t_{3-1}=7,80$, $t_{3-2}=10,53$, $t_{3-4}=5,68$, $p<0,0001$), сорому ($t_{3-1}=7,80$, $t_{3-2}=10,70$, $t_{3-4}=5,68$, $p<0,0001$), щастя ($t_{3-1}=3,74$, $t_{3-2}=2,97$, $p<0,0001$), захоплення ($t_{3-1}=3,72$, $t_{3-2}=3,42$, $p<0,0001$) і задоволення ($t_{3-1}=3,72$, $t_{3-2}=4,23$, $p<0,0001$). Найнижчий рівень розвитку прагнення до самоствердження пов'язаний з актуалізацією у школярів менш сприятливих для досягнення цілей навчальної діяльності та амбівалентних емоційних станів. Психоемоційні стани, які виконують

тонічні, активаційно-вольові та мотиваційні функції, зокрема азарт, інтерес, наснага, виражені у меншій мірі у суб'єкта навчальної діяльності, що уникає ситуацій самоствердження та закріплення сильного почуття самозначущості. У той же час знижена самооцінка таких школярів обумовлює більш інтенсивний перебіг позитивних емоційних станів стеничного характеру – радості та щастя. Нами було показано, що для школярів цього типу губристичної мотивації виявляються характерними невпевненість у собі та власних здібностей, песимістичні установки у ситуаціях досягнення, що пояснює високу міру прояву станів сумніву, збентеження, сорому і неспокою у ситуації похвали учителя.

«Домінування прагнення до переваги» в учнів основної школи пов'язане з високою мірою азарту ($t_{4-1}=7,64$, $t_{4-3}=12,44$, $p<0,0001$), наснаги ($t_{4-1}=9,55$, $t_{4-2}=2,43$, $t_{4-3}=13,69$, $p<0,0001$), захвату ($t_{4-1}=8,60$, $t_{4-3}=13,69$, $p<0,0001$), гордості ($t_{4-1}=4,01$, $t_{4-3}=15,38$, $p<0,0001$), інтересу ($t_{4-1}=7,35$, $t_{4-3}=11,10$, $p<0,0001$), радості ($t_{4-1}=2,85$, $t_{4-2}=2,56$, $p<0,0001$), щастя ($t_{4-1}=2,63$, $p<0,0001$), захоплення ($t_{4-2}=2,38$, $p<0,0001$), задоволення ($t_{4-1}=2,27$, $t_{4-2}=2,65$, $p<0,0001$), почуття переваги ($t_{4-1}=2,79$, $t_{4-3}=14,69$, $p<0,0001$) і почуття успіху ($t_{4-1}=2,03$, $t_{4-3}=13,74$, $p<0,0001$). Похвала учителя виступає як нагорода за діяльність та критерій переваги над іншими, саме тому така ситуація викликає задоволення і щастя у школярів з відповідним типологічним профілем. Таким чином, домінування прагнення до переваги є умовою активізації сприятливих психоемоційних станів у навчальній діяльності школярів.

На рисунку 3.6 показано кластерну структуру емоційних станів школярів у ситуації, коли вони програли у конкурсі чи змаганні (ситуація невдачі у змагальній діяльності). Структура емоційних станів представлена трьома кластерами. Перший «безнадія – ворожість» містить емоційні стани негативної валентності, які представлені декількома підкластерами – «безнадія - зневіра», «провина – ворожість». Другий кластер «обурення – засмучення» також представлений негативними психоемоційними станами підкластерів «обурення – злість», «заздрість – ненависть», «гордість – презирство», «смуток – засмучення». Третій кластер представлений станами від неспокою до заспокоєння: «неспокій – тривога», «заклопотаність – втома», «невдоволення – спокій».

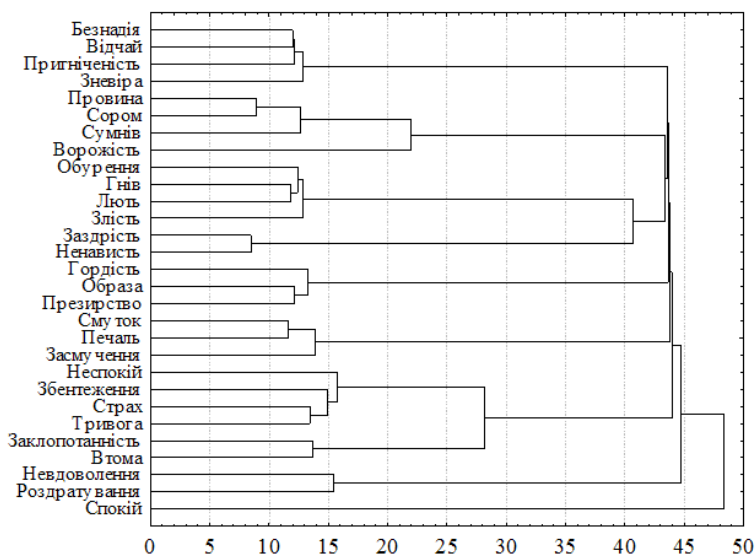


Рис. 3.6. Структура психоемоційних станів школярів у ситуації програшу у змаганні.

На відміну від реагування на подібну ситуацію молодших школярів, для яких ситуація програшу у грі має розвивальний та розважальний потенціал, тому актуалізує, поряд з негативними, групу позитивних емоцій, для учнів основної школи програшу у змагання (конкурси, гри, олімпіади) є джерелом переважно негативних емоцій, більш структурованих та обумовлених специфікою діяльності. Складність і комплексність функціональних систем станів суб'єкта навчальної діяльності в основній школі доводиться і результатами факторного аналізу (таблиця 3.43). Перший фактор – «Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» (16,9% дисперсії, факторна вага становить 4,75) характеризується станами неспокою, зклопотаності, збентеження, страху, тривоги і томи. Фактор доводить фрустраційну роль ситуації невдачі у змаганні у школярів як провідну. Другий фактор (13,6% загальної дисперсії, факторна вага становить 3,81) був названий «Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у змаганні» і містить окрім зазначених у назві станів також стани відчаю і зневіри. Отже, ситуація програшу у грі чи змаганні має стресогенний

потенціал для учнів основної школи, виступає загрозою для самооцінки, впевненості у собі, надії на успіх.

Третій фактор (13,3%; 3,75) – «Гнів і обурення у ситуації невдачі у змаганні» містить показники станів обурення, гніву, злості і люті, тобто доводить високе значення ситуації програшу в актуалізації станів агресії школярів.

Таблиця 3.43

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності учнів основної школи у ситуації програшу у змаганні

Показники станів	1	2	3	4	5	6	7	8
Безнадія		0,962						
Неспокій	0,9164							
Провина				0,9840				
Обурення			0,9658					
Ворожість				0,8776				
Гнів			0,9629					
Гордість						0,9212		
Смукот					0,9799			
Заздрість							0,9749	
Злість			0,9363					
Незадоволення								0,9579
Независть							0,9736	
Образа						0,9486		
Засмучення					0,9598			
Заклюпотаність	0,8229							
Відчай		0,9367						
Печаль					0,9574			
Припиченість		0,9559						
Презирство						0,9340		
Роздратування								0,9658
Збентеження	0,9306							
Сумнів				0,9496				
Страх	0,8970							
Сором				0,9749				
Тривога	0,9314							
Злявіра		0,9504						
Втома	0,8054							
Лють			0,9418					
Заглиць	4,7541	3,8164	3,7593	3,6328	2,8644	2,7921	1,9527	1,9136
Доля заг.	0,1698	0,1363	0,1343	0,1297	0,1023	0,0997	0,0697	0,0683

Четвертий фактор – «Сором і провина у ситуації невдачі у змаганні» (12,9%; 3,63) – містить показники провини, ворожості,

сумніву та сорому. Отже, для школярів характерним є виникнення почуття сорому за невдалий виступ на сцені чи виконання завдань олімпіади, погану гру тощо, що збігається з переживанням почуття провини та самозвинуваченням.

П'ятий фактор – «Смуток у ситуації невдачі у змаганні» - містить показники смутку, засмучення (досади) та печалі. Отже, стани печалі та смутку, які є більш адаптивними для переживання зазначеної ситуації, поступаються за значенням менш конструктивним станами агресії та тривоги у школярів.

Шостий фактор – «Образа і презирство у ситуації невдачі у змаганні» (9,9% дисперсії, факторна вага становить 2,79) представлений показниками станів гордості, образи і презирства. Негативні психоемоційні прояви агресії у підлітків розводяться у школярів – злість, гнів та обурення є більш актуалізованою функціональною системою станів у ситуації програшу, а стани образи і презирства як непрямой агресії актуалізуються відособлено.

Фактор «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні» (6,9%; 1,95) представлений станами заздрості та ненависті, а останній восьмий фактор був названий за двома станами, що входять до його складу, – «Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у змаганні» (6,8%; 1,91). Зазначені фактори доповнюють картину функціональних станів у ситуації програшу у змаганні, яка у школярів відрізняється провідною роллю емоційних проявів агресії.

У таблиці 3.44 показано відмінності у показниках психоемоційних станів у ситуаціях програшу у змаганні в учнів, що характеризуються різними типами губристичної мотивації. Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» у ситуації програшу у змаганні характеризуються меншою ворожістю ($t_{1-2} = -8,42$, $t_{1-3} = -5,20$, $t_{1-4} = -9,13$, $p < 0,0001$), заклопотаністю ($t_{1-2} = -5,49$, $t_{1-3} = -8,00$, $p < 0,0001$), сумнівом ($t_{1-2} = -5,10$, $t_{1-3} = -5,77$, $p < 0,0001$), соромом ($t_{1-2} = -6,10$, $t_{1-3} = -4,31$, $p < 0,0001$), втомою ($t_{1-2} = -5,26$, $t_{1-3} = -7,92$, $t_{1-4} = -7,61$, $p < 0,0001$), неспокоєм ($t_{1-3} = -12,03$, $t_{1-4} = -11,63$, $p < 0,0001$), провинною ($t_{1-3} = -5,05$, $p < 0,0001$), збентеженням ($t_{1-3} = -8,88$, $t_{1-4} = -11,33$, $p < 0,0001$), страхом ($t_{1-3} = -6,01$, $t_{1-4} = -8,88$, $p < 0,0001$), тривогою ($t_{1-3} = -7,87$, $t_{1-4} = -9,51$, $p < 0,0001$), обуренням ($t_{1-4} = -5,13$, $p < 0,0001$), гнівом ($t_{1-4} = -6,04$, $p < 0,0001$), заздрістю ($t_{1-4} = -8,96$, $p < 0,0001$), злістю ($t_{1-4} = -5,43$, $p < 0,0001$), ненавистю ($t_{1-4} = -8,65$, $p < 0,0001$), образою ($t_{1-4} = -6,38$, $p < 0,0001$), відчаєм ($t_{1-4} = -12,45$, $p < 0,0001$), зневірою ($t_{1-4} = -9,90$, $p < 0,0001$) тощо. Отже, спрямованість на досягнення досконалості у

діяльності школярів стоїть на заваді актуалізації психоемоційних станів негативної валентності у ситуації програшу у змаганні, переважно станів неспокою, збентеження, тривоги, відчаю та зневіри як дестабілізуючих станів, що перешкоджають успішному вирішенню завдань змагальної діяльності.

Таблиця 3.44

Показники психоемоційних станів у ситуації програшу у змаганні за хорошу роботу на уроці школярів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Допливання пратення до лосконості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Допливання пратення до перемоги»	
Безнадія	2,15±1,64	2,80±1,74	1,19±1,23	4,00±0,97	111
Неспокій	0,97±1,01	1,73±1,78	3,04±1,66	3,05±1,74	103
Провина	0,99±1,26	2,21±2,02	2,00±1,82	1,78±1,73	29
Обурення	2,22±1,59	2,02±1,74	0,77±1,17	3,36±1,59	85
Ворожість	0,99±1,11	2,55±1,96	1,95±1,73	2,68±1,70	63
Гнів	2,07±1,51	1,88±1,64	0,76±1,09	3,34±1,47	91
Гордість	3,52±1,20	4,12±0,96	1,76±1,17	4,42±0,84	155
Смук	2,42±1,81	2,91±1,95	1,86±1,30	3,58±1,53	47
Заздрість	1,03±0,97	1,34±1,15	1,18±1,35	2,59±1,72	49
Злість	2,36±1,55	2,14±1,74	1,05±1,31	3,55±1,61	79
Невдоволення	3,05±1,96	3,29±1,86	1,66±1,45	3,77±1,63	61
Ненависть	0,95±0,93	1,28±1,14	1,10±1,24	2,38±1,62	45
Образ	3,42±1,32	3,98±0,97	1,35±1,25	4,47±0,78	165
Засмучення	2,52±1,78	3,12±1,92	2,15±1,46	3,69±1,59	46
Заспокоєність	1,71±0,99	2,50±1,43	3,01±1,53	2,93±1,75	55
Відчай	1,82±1,54	2,51±1,71	1,34±1,38	4,23±0,93	125
Печаль	2,49±1,71	2,96±1,87	1,78±1,24	3,73±1,25	62
Пригніченість	2,35±1,70	3,08±1,86	1,52±1,41	4,12±0,98	96
Презирство	3,28±1,31	3,81±1,03	1,18±1,25	4,28±0,79	162
Роздратування	2,93±1,86	3,13±1,80	1,90±1,58	3,59±1,54	41
Збентеження	1,24±1,13	1,82±1,84	2,90±1,77	3,41±1,80	85
Сумнів	1,18±1,20	2,14±1,95	2,28±1,74	2,00±1,81	24
Страх	1,44±1,12	1,97±1,71	2,56±1,75	3,04±1,60	53
Сором	1,13±1,40	2,42±2,10	2,04±1,77	2,07±1,82	32
Тривога	1,56±1,19	2,12±1,78	3,05±1,71	3,38±1,69	71
Зневіра	2,16±1,62	2,88±1,71	1,54±1,49	4,15±0,89	105
Втома	1,79±1,03	2,54±1,35	3,08±1,47	3,15±1,71	65
Лють	1,75±1,35	1,73±1,48	0,71±1,01	3,00±1,43	86

Типологічний профіль «Високий рівень губристичної мотивації» в учнів основної школи передбачає у ситуації програшу у змаганні актуалізацію станів гордості ($t_{2-1}=4,37$, $t_{2-3}=15,28$, $p<0,0001$), презирства ($t_{2-1}=3,60$, $t_{2-3}=15,97$, $p<0,0001$) та образи ($t_{2-1}=3,87$, $t_{2-3}=16,35$, $p<0,0001$). Отже, висока міра спрямованості на самоствердження через високомайстерні продукти діяльності та досягнення переваги над іншими передбачає у ситуації програшу у змаганні актуалізацію психоемоційних станів, що є наслідком травмування почуття власної значущості, результатом загрози для почуття самоцінності.

В учнів з «Низьким рівнем прагнення до переваги» у ситуації програшу у змаганні актуалізуються стани неспокою ($t_{3-1}=12,03$, $t_{3-2}=5,13$, $p<0,0001$), заклопотаності ($t_{3-1}=8,00$, $p<0,0001$ $t_{3-2}=2,35$, $p<0,01$), збентеження ($t_{3-1}=8,88$, $p<0,0001$), тривоги ($t_{3-1}=7,87$, $t_{3-2}=3,60$, $p<0,0001$) і втоми ($t_{3-1}=7,92$, $p<0,0001$ $t_{3-2}=2,61$, $p<0,001$). Такі стеничні стани негативної валентності, як обурення ($t_{3-1}=-7,25$, $t_{3-2}=-5,54$, $t_{3-4}=-11,54$, $p<0,0001$), лють ($t_{3-1}=-6,07$, $t_{3-2}=-5,35$, $t_{3-4}=11,46$, $p<0,0001$), гнів ($t_{3-1}=-6,86$, $t_{3-2}=-5,34$, $t_{3-4}=-12,36$, $p<0,0001$) та злість ($t_{3-1}=-6,45$, $t_{3-2}=-4,71$, $t_{3-4}=-10,56$, $p<0,0001$) майже не проявляються у ситуаціях програшу, адже ці ситуації школярами з низьким рівнем губристичної мотивації не розцінюються як суттєва загроза для самооцінки та самоповаги і не вимагають активності у її подоланні.

Учні основної школи з «Домінуванням прагнення до переваги» відрізняються станами безнадії ($t_{4-1}=9,03$, $t_{4-2}=5,41$, $t_{4-3}=15,64$, $p<0,0001$), обурення ($t_{4-1}=5,13$, $t_{4-2}=5,34$, $t_{4-3}=11,54$, $p<0,0001$), гніву ($t_{4-1}=6,04$, $t_{4-2}=6,17$, $t_{4-3}=12,36$, $p<0,0001$), гордості ($t_{4-1}=5,80$, $t_{4-2}=2,21$, $t_{4-3}=16,04$, $p<0,0001$), образи ($t_{4-1}=6,38$, $t_{4-2}=3,36$, $t_{4-3}=18,35$, $p<0,0001$), засмучення ($t_{4-1}=4,85$, $t_{4-2}=2,13$, $t_{4-3}=6,24$, $p<0,0001$), невдоволення ($t_{4-1}=2,77$, $t_{4-3}=8,49$, $p<0,0001$), відчаю ($t_{4-1}=12,45$, $t_{4-2}=7,89$, $t_{4-3}=15,10$, $p<0,0001$), печалі ($t_{4-1}=5,60$, $t_{4-2}=3,09$, $t_{4-3}=9,65$, $p<0,0001$), пригніченості ($t_{4-1}=8,33$, $t_{4-2}=4,42$, $t_{4-3}=13,16$, $p<0,0001$), презирства ($t_{4-1}=6,10$, $t_{4-2}=3,34$, $t_{4-3}=18,28$, $p<0,0001$), роздратування ($t_{4-1}=2,67$, $t_{4-3}=6,70$, $p<0,0001$) та зневіри ($t_{4-1}=9,90$, $t_{4-2}=5,90$, $t_{4-3}=13,01$, $p<0,0001$). Отже, ситуація програшу у змаганні, яка характеризується втратою переваги над іншими, є найбільш травмуючою для школярів з прагненням до переваги над іншими.

У таблиці 3.45 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів учнів у ситуації невдачі у змаганні.

Таблиця 3.45

**Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації
та психоемоційних станів учнів основної школи у ситуації
перемоги у змаганні**

Показники психоемоційних станів у ситуації програшу у конкурсі	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у змаганні»	-0,14**	0,25***
«Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні»	-0,35***	0,12*
«Сором і провина у ситуації невдачі у змаганні»	-	0,11*
«Гнів і обурення у ситуації невдачі у змаганні»	-	0,17**
«Смуток у ситуації невдачі у змаганні»	-	0,16**
«Образа і презирство у ситуації невдачі у змаганні»	-	0,39***
«Заздрість у ситуації невдачі у змаганні»	-0,21***	0,16**
«Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у змаганні»	-	0,17**

*p<0,01; ** p<0,001, *** p<0,0001.

Прагнення до досконалості у школярів характеризується низкою негативних зв'язків з функціональними системами станів «Безнадії і пригніченості у ситуації невдачі у змаганні», «Тривоги і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» та «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні», що доводить його позитивну роль у попередженні виникнення негативних психоемоційних станів у ситуаціях невдачі у змагальній діяльності. Прагнення до переваги, навпаки, характеризується зв'язками з негативними психоемоційними станами у ситуації невдачі у змаганні, в першу чергу, зі станами образи, презирства, безнадії, пригніченості та інших, які вказують на незадоволення ситуацією програшу, невмінням адекватно реагувати на поразку – як на ресурс, а не загрозу для почуття самоцінності.

Прагнення до досконалості у школярів характеризується низкою негативних зв'язків з функціональними системами станів «Безнадії і пригніченості у ситуації невдачі у змаганні», «Тривоги і збентеження у

ситуації невдачі у змаганні» та «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні», що доводить його позитивну роль у попередженні виникнення негативних психоемоційних станів у ситуаціях невдачі у змагальній діяльності. Прагнення до переваги, навпаки, характеризується зв'язками з негативними психоемоційними станами у ситуації невдачі у змаганні, в першу чергу, зі станами образи, презирства, безнадії, пригніченості та інших, які вказують на незадоволення ситуацією програшу, невмінням адекватно реагувати на поразку – як на ресурс, а не загрозу для почуття самоцінності.

На рисунку 3.7 показано таксономічні групи психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності в основній школі у ситуації перемоги у змаганні.

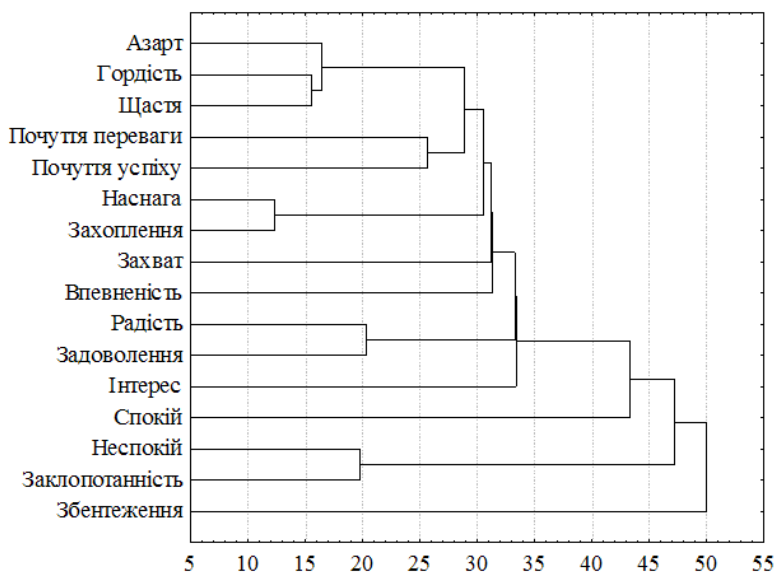


Рис. 3.7. Структура психоемоційних станів школярів у ситуації перемоги у змаганні.

Структура емоційних станів у ситуації перемоги у змаганні представлена двома кластерами. Перший «азарт – впевненість» містить емоційні стани позитивної валентності, які представлені двома

підкластерами – «азарт – почуття успіху» та «наснага – впевненість» (56% категорій). Зміст зазначеного кластеру вказує на те, що ситуація успіху у змагальній діяльності для школярів є джерелом позитивних емоцій тріумфу, гордості та щастя.

Другий кластер «радість – збентеження» також здебільшого представлений позитивними психоемоційними станами підкластерів «радість – інтерес», «спокій – збентеження». Так само як і у вибірці молодших школярів для учнів основної школи усі психоемоційні стани, які актуалізуються у ситуації виграшу (перемоги) у змаганні, є позитивними. Перший підкластер цього кластеру містить позитивні стани емоційно-когнітивного змісту, що забезпечують високі результати змагальної діяльності школярів. Другий підкластер відображає хвилювання та заклопотаність результатами успіху у змаганні і підкреслює особливу цінність та значущість перемоги у змаганні для суб'єкта навчальної діяльності в основній школі. У таблиці 3.46 показано факторну структуру функціональних систем психоемоційних станів школярів у ситуації перемоги у змаганні, з якої видно, що ці стани згруповані у щільні групи, з яких найбільшого значення набувають переживання гордості, успіху та азарту, а також наснаги і захоплення, що позитивно впливає на подальшу конкурентну діяльність школярів, надихає на участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах тощо. Перший фактор – «Гордість та азарт у ситуації перемоги у змаганні» (23,9% дисперсії, факторна вага становить 3,84) - представлений станами гордості, азарту, щастя, почуття переваги, почуття успіху, спокою та відсутності збентеження. Впевненість у собі та власних здібностях, переживання емоцій тріумфу та успіху супроводжують школярів, які опинились у ситуації перемоги у змаганні. Другий фактор – «Наснага і захоплення у ситуації перемоги у змаганні» (14,7%; 2,34) – представлений станами наснаги, захоплення, захвату, інтересу. Натхненність та захопленість змагальною діяльністю властива учням основної школи, які мають досвід перемоги.

Третій фактор (10,8%; 1,73) розкривається через стани задоволення та радості і був названий «Радість і задоволення у ситуації перемоги у змаганні». Учням основної школи властиві функціональні системи позитивних психоемоційних станів, серед яких одне з провідних місць посідають емоції радості та задоволення.

Четвертий фактор (11,7%; 1,88) представлений станами заклопотаності та неспокою «Заклопотаність і неспокій у ситуації

перемоги у змаганні». Ситуація перемоги у змаганні має ознаки обтяжливості для школярів, які здатні аналізувати наслідки виграшу – це певна відповідальність та висока вірогідність продовження змагань більшої складності.

Таблиця 3.46

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності учнів основної школи у ситуації перемоги у змаганні

Показники станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Азарт	0,8170			
Неспокій				-0,9391
Наснага		0,9052		
Захват		0,5731		
Гордість	0,84110			
Інтерес		0,4308		
Заклопотанність				-0,9406
Спокій	0,3810			
Радість			0,9151	
Збентеження	-0,5582			
Щастя	0,8161			
Впевненість	0,5844			
Захоплення		0,8802		
Задоволення			0,9198	
Почуття переваги	0,6668			
Почуття успіху	0,5551			
Заг.дис.	3,8393	2,3485	1,7337	1,8750
Доля заг.	0,2399	0,1468	0,1084	0,1172

У таблиці 3.47 подано результати кореляційних зв'язків між показниками губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів у ситуації програшу у конкурсі чи змаганні. Прагнення до досконалості учнів основної школи виявляється пов'язаним з актуалізацію функціональних систем станів радості та задоволення, гордості та азарту, а також наснаги та захоплення і стоїть на заваді прояву негативних станів заклопотаності і неспокою у ситуації перемоги у змаганні. Прагнення до переваги більшою мірою властиве учням, які у ситуації перемоги у конкурсі, навчальній олімпіаді чи іншому змаганні характеризуються почуттями гордості і азарту, а також наснаги і захоплення. Отже функціональні системи станів гордості, азарту, щастя, почуття переваги та успіху, поряд із

системою станів наснаги, захоплення, інтересу і захвату, властиві школярам з вищими показниками губристичної мотивації.

Таблиця 3.47

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів учнів основної школи у ситуації перемоги у змаганні

Показники психоемоційних станів у ситуації програшу у конкурсі	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Гордість та азарт у ситуації перемоги у змаганні»	0,15*	0,49***
«Наснага і захоплення у ситуації перемоги у змаганні»	0,15*	0,22***
«Радість і задоволення у ситуації перемоги у змаганні»	0,17**	-
«Заклопотанність і неспокій у ситуації перемоги у змаганні»	-0,27***	-0,13*

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$, ** $p < 0,0001$.

У таблиці 3.48 показано відмінності у показниках психоемоційних станів школярів з різними типами губристичної мотивації. Для школярів типологічних профілів «Домінування прагнення до досконалості» та «Високий рівень губристичної мотивації» ситуація перемоги у конкурсі загалом є позитивною подією, що виступає умовою актуалізації станів азарту, захоплення, почуття успіху тощо.

Своєрідність психоемоційних станів учнів типу «Домінуванням прагнення до досконалості» полягає у високих показниках станів азарту ($t_{1-3}=13,57$, $p < 0,0001$), гордості ($t_{1-3}=2,97$, $p < 0,001$), спокою ($t_{1-3}=9,79$, $p < 0,0001$), впевненості ($t_{1-3}=7,17$, $p < 0,0001$), захоплення ($t_{1-3}=3,41$, $p < 0,001$), почуття переваги ($t_{1-3}=11,72$, $p < 0,0001$) і почуття успіху ($t_{1-3}=8,02$, $p < 0,0001$). Зазначені стани забарвлюють змагальну діяльність школярів, роблячи її привабливою для вдосконалення власних здібностей.

Учні з типом «Високий рівень губристичної мотивації» у ситуації перемоги у змаганні характеризуються більшою варіативністю позитивних психоемоційних станів у ситуації перемоги у змаганні, зокрема високими показниками станів азарту ($t_{2-1}=3,11$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=17,35$, $p < 0,0001$), гордості ($t_{2-1}=4,12$, $p < 0,0001$, $t_{2-3}=15,28$, $p < 0,0001$), наснаги ($t_{2-1}=3,82$, $p < 0,001$, $t_{2-3}=5,08$, $p < 0,0001$), захвату ($t_{2-1}=2,60$,

$p < 0,01$,), спокою ($t_{2-1}=2,23$, $p < 0,05$, $t_{2-3}=11,15$, $p < 0,0001$, $t_{2-4}=2,73$, $p < 0,01$), інтересу ($t_{2-1}=4,96$, $p < 0,0001$, $t_{2-3}=6,82$, $p < 0,0001$), захоплення ($t_{2-1}=2,72$, $p < 0,001$, $t_{2-3}=5,99$, $p < 0,0001$), щастя ($t_{2-1}=3,02$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=12,96$, $p < 0,0001$), почуття успіху ($t_{2-3}=8,72$, $p < 0,0001$) та переваги ($t_{2-3}=10,97$, $p < 0,0001$), впевненості ($t_{2-3}=6,34$, $p < 0,0001$). Зазначений перелік станів виявляється найбільш оптимальним для збереження сили і стійкості мотивації змагальної діяльності, яка виступає ресурсом для підтвердження почуття власної значущості учня середньої школи.

Таблиця 3.48

Показники психоемоційних станів у ситуації перемоги у змаганні з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Азарт	3,44±1,23	3,87±0,98	1,22±1,13	4,04±0,93	159***
Неспокій	1,15±1,06	2,28±1,80	2,90±1,72	2,88±1,71	78***
Наснага	3,28±1,33	3,87±1,11	3,00±1,24	4,41±0,86	63***
Захват	3,72±1,36	4,12±1,12	4,01±1,28	4,29±0,92	11*
Гордість	3,57±1,16	4,12±0,96	1,76±1,17	4,31±0,89	151***
Інтерес	2,99±1,44	3,79±1,14	2,35±1,78	4,07±1,29	65***
Заклопотанність	1,66±1,02	2,39±1,47	2,85±1,52	2,66±1,66	42***
Спокій	2,78±1,60	3,23±1,71	0,89±0,91	2,54±1,65	92***
Радість	3,76±1,62	3,88±1,30	4,46±0,73	4,35±1,14	18**
Збентеження	0,48±0,20	0,40±0,20	1,24±1,15	0,26±0,53	90***
Сумнів	0,80±0,55	0,37±0,17	1,95±1,44	0,85±0,86	76***
Впевненість	3,76±0,90	3,94±1,30	2,56±1,72	4,26±0,92	125***
Захоплення	3,49±1,28	3,89±1,10	2,91±1,15	4,36±0,77	63***
Задоволення	3,86±1,20	3,68±1,28	4,09±0,91	4,22±0,82	959*
Почуття переваги	4,22±0,90	4,32±0,94	2,49±1,37	4,76±0,59	146***
Почуття успіху	4,27±0,95	4,45±0,80	3,02±1,44	4,82±0,38	96***

Школярі з «Низьким рівнем губристичної мотивації» у ситуації перемоги у змаганні характеризуються вищими показниками неспокою ($t_{3-1}=9,75$, $p < 0,0001$, $t_{3-2}=2,37$, $p < 0,01$), заклопотанності ($t_{3-1}=7,22$, $p < 0,0001$, $t_{3-2}=2,09$, $p < 0,05$), збентеження ($t_{3-1}=9,80$, $t_{3-2}=8,85$, $t_{3-4}=6,74$,

$p < 0,0001$), сумніву ($t_{3.1}=7,80$, $t_{3.2}=10,53$, $t_{3.4}=5,68$, $p < 0,0001$), сорому ($t_{3.2}=10,70$, $t_{3.4}=5,68$, $p < 0,0001$). Отже, низький рівень губристичної мотивації стоїть на заваді актуалізації функціональних систем станів, що сприяють успішній змагальній діяльності, активізуючи дезорганізаційні стани у ситуації успіху. Відмова від самоствердження та підкріплення почуття власної значущості, почуття меншовартості та невпевненості у собі у школярів ускладнює адекватність сприйняття ситуації перемоги. Сама перемога такими учнями ставиться учнем під сумнів – чи дійсно я заслуговую на перемогу? Чи не було помилки журі в оцінці результатів усіх учасників? Суб'єкт навчальної діяльності в основній школі частіше ставить перед собою низку таких питань, знецінюючи перемогу та власну продуктивність.

Учні з «Домінуванням прагнення до переваги» у ситуації перемоги у змаганні характеризуються станами азарту ($t_{4.1}=3,77$, $t_{4.3}=16,54$, $p < 0,0001$), наснаги ($t_{4.1}=6,63$, $t_{4.2}=3,54$, $t_{4.3}=8,09$, $p < 0,0001$), захвату ($t_{4.1}=3,38$, $p < 0,001$), гордості ($t_{4.1}=4,88$, $t_{4.3}=15,11$, $p < 0,0001$), інтересу ($t_{4.1}=5,53$, $t_{4.3}=6,77$, $p < 0,0001$), впевненості ($t_{4.1}=3,85$, $t_{4.3}=7,56$, $p < 0,0001$) і захоплення ($t_{4.1}=5,44$, $t_{4.2}=3,21$, $t_{4.3}=9,15$, $p < 0,0001$), за якими вони переважають школярів з іншими типами губристичної мотивації. Крім того їм властиві високі показники почуттів успіху ($t_{4.1}=4,80$, $t_{4.2}=3,73$, $t_{4.3}=10,33$, $p < 0,0001$) та переваги ($t_{4.1}=4,68$, $t_{4.3}=3,57$, $t_{4.3}=13,33$, $p < 0,0001$), задоволення ($t_{4.2}=3,18$, $p < 0,001$), щастя ($t_{4.2}=2,52$, $t_{4.3}=13,22$, $p < 0,0001$), радості ($t_{4.2}=2,56$, $p < 0,01$). Провідна роль прагнення до переваги у типологічному профілі губристичної мотивації школярів сприяє найбільшому прояву позитивних психоемоційних станів у ситуації перемоги у змаганні. Поведінка школяра, що вмотивована прагненням до переваги, реалізовується в успішному змаганні, знаходить позитивне підкріплення у вигляді станів позитивної валентності, які надалі стимулюють змагальну діяльність.

Остання ситуація, для якої здійснювалось порівняння функціональних систем психоемоційних станів школярів з різним рівнем губристичної мотивації, стосувалась невдачі у навчальній діяльності (коли отримав нижчу оцінку за контрольну роботу, ніж очікував) – рис. 3.8.

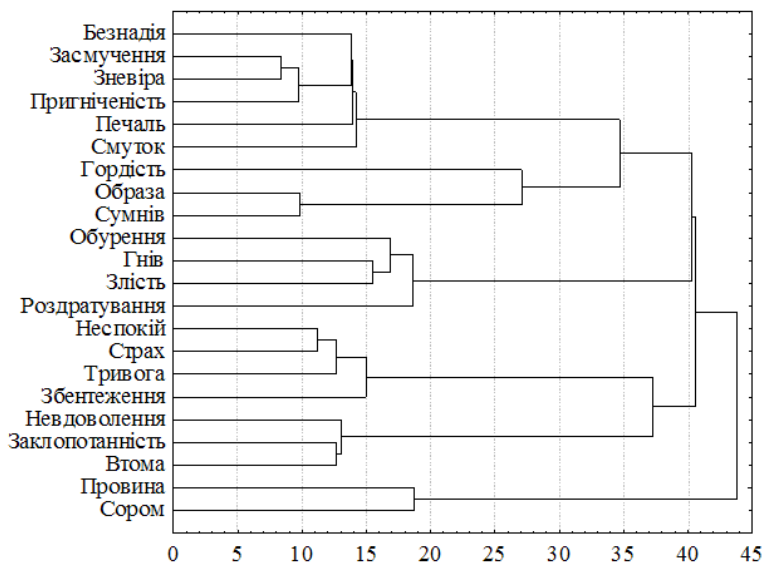


Рис. 3.8. Структура психоемоційних станів школярів у ситуації отримання нижчою ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу.

Структура психоемоційних станів школярів у ситуації невдачі у навчальній діяльності характеризується двома кластерами: «безнадія – роздратування» і «неспокій – сором», які загалом представлені двома умовними полюсами емоційних проявів – злістю та тривожністю. Перший кластер утворений трьома підкластерами, які об’єднують 51% з усіх виявлених психоемоційних станів школярів у цій ситуації, а саме: «безнадія – смуток», «гордість – сумнів» та «обурення – роздратування». Другий кластер також представлений трьома підкластерами – «неспокій – збентеження», «невдоволення – втома» і «провина – сором». У порівнянні з ситуацією невдачі у змагальній діяльності ситуація невдачі у навчанні актуалізує менший діапазон психоемоційних станів, які втім більш щільно пов’язані між собою.

У таблиці 3.49 показано результати факторизації показників психоемоційних станів школярів у ситуації невдачі у навчанні. Перший фактор (25% дисперсії) був названий «Засмучення і зневіра у ситуації невдачі у навчанні» містить показники станів засмучення,

зневіри, пригніченості, смутку, печалі, безнадії. Зазначений фактор доводить провідну роль ситуації невдачі у провідній діяльності школярів в актуалізації у них негативних станів печалі та смутку.

Таблиця 3.49

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності учнів основної школи у ситуації отримання нижчої ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу

Показники станів	Фактор1	Фактор2	Фактор3	Фактор4	Фактор 5	Фактор 6
Безнадія	0,9193					
Неспокій		0,9665				
Провина						0,9627
Обурення			0,8787			
Гнів			0,9328			
Гордість					0,8031	
Смукток	0,9333					
Злість			0,9411			
Невдоволення				0,9433		
Образа					0,9270	
Засмучення	0,9739					
Закопюпаність				0,9713		
Печаль	0,9214					
Пригніченість	0,9433					
Роздратування			0,8913			
Збентеження		0,9036				
Сумнів					0,9135	
Страх		0,9387				
Сором						0,9649
Тривога		0,9639				
Зневіра	0,9644					
Втома				0,9511		
Общ.дис.	5,5122	3,6491	3,4133	2,7847	2,5187	1,8921
Доля общ	0,2506	0,1659	0,1551	0,1266	0,1145	0,0860

Другий фактор (16,9% дисперсії) містить показники станів неспокою, тривоги, страху і збентеження і був названий «Тривога у ситуації невдачі у навчанні». Висока вага цього фактору свідчить про те, що невдача у провідній діяльності є фактором актуалізації дезорганізуючих психоемоційних станів у школярів.

Третій фактор – «Злість у ситуації невдачі у навчанні» (15,5% дисперсії) – містить показники станів злості, гніву, роздратування, обурення. Отже, агресивні психоемоційні стани властиві школярам у ситуації невдачі у провідній діяльності.

Четвертий фактор – «Втома у ситуації невдачі у навчанні» (12,6% дисперсії) – містить показники станів заклопотаності, втоми, невдоволення. Отже, ситуація невдачі у провідній діяльності школярів актуалізує в них демобілізуючі стани втоми, заклопотаності та невдоволення.

П'ятий фактор представлений показниками станів невдоволення, сумніву і гордості – «Образа і сумнів у ситуації невдачі у навчанні» (11,5% дисперсії). Шостий фактор містить показники сорому і провини – «Сором і провини у ситуації невдачі у навчанні» (8,6% дисперсії). Зазначені функціональні системи психоемоційних станів стають на заваді успішному вирішенні труднощів у провідній діяльності школярів.

У таблиці 3.50 показано відмінності у показниках психоемоційних станів школярів у ситуації навчальної невдачі з різним рівнем губристичної мотивації. Загалом з мірою зростання показників губристичної мотивації школярів у межах їх типологічних профілів збільшується прояв негативної дії станів безнадії, гніву, обурення, сумніву, зневіри, печалі, пригніченості, злості, смутку, проте спадає прояв страху, неспокою, почуття провини та тривоги.

Досліджувані типу «Домінування прагнення до досконалості» характеризуються високим рівнем прояву образи ($t_{1-3}=13,00$, $p<0,0001$), сумніву ($t_{1-3}=11,90$, $p<0,0001$) та втоми ($t_{1-3}=2,34$, $p<0,05$) у ситуації навчальної невдачі. Отже, висока міра розвитку прагнення до досконалості у школярів сприяє актуалізації психоемоційних станів, які є результатом рефлексії та аналізу власних результатів діяльності, співвіднесенням їх з еталонними, розбору помилок та недоліків підготовки до контрольної роботи та її виконання. Як видно з результатів, стани образи і сумніву, що є наслідком вагань і невпевненості у результатах такого самоаналізу, властиві досліджуваним, що прагнуть до досконалості.

Учні з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються високим рівнем прояву безнадії ($t_{2-1}=3,90$, $p<0,001$, $t_{2-3}=8,02$, $p<0,0001$), гордості ($t_{2-1}=5,88$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=13,72$, $p<0,0001$), смутку ($t_{2-1}=3,76$, $p<0,001$, $t_{2-3}=6,97$, $p<0,0001$), невдоволення ($t_{2-1}=3,68$, $p<0,001$, $t_{2-3}=3,09$, $p<0,001$, $t_{2-4}=2,19$, $p<0,05$), образи ($t_{2-1}=3,07$, $p<0,01$, $t_{2-3}=17,33$,

$p < 0,0001$), засмучення ($t_{2-1}=3,00$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=8,56$, $p < 0,0001$), заклопотаності ($t_{2-1}=2,93$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=3,20$, $p < 0,01$), печалі ($t_{2-1}=4,07$, $p < 0,0001$, $t_{2-3}=10,57$, $p < 0,0001$), пригніченості ($t_{2-1}=2,72$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=8,52$, $p < 0,0001$), сумніву ($t_{2-1}=2,73$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=14,62$, $p < 0,0001$), сорому ($t_{2-1}=6,53$, $p < 0,0001$, $t_{2-4}=3,30$, $p < 0,01$), зневіри ($t_{2-1}=2,45$, $p < 0,01$, $t_{2-3}=8,44$, $p < 0,0001$) та втоми ($t_{2-3}=3,60$, $p < 0,001$).

Таблиця 3.50

Показники психоемоційних станів у ситуації отримання нижчої ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування я пригнічення до досягнень»	«Високий рівень глибокої мотивації»	«Низький рівень глибокої мотивації»	«Домінування я пригнічення допрезентації»	
Безнадія	2,25±1,57	3,04±1,77	1,20±0,54	3,72±1,04	100**
Неспокій	2,07±1,45	2,18±1,69	3,53±1,37	2,61±1,59	48**
Провина	1,59±1,51	2,64±1,06	2,95±1,87	2,28±1,63	37**
Обурення	1,74±1,39	1,98±1,55	1,32±1,27	3,62±1,31	92**
Гнів	2,18±1,35	2,20±1,54	1,16±1,19	3,72±1,36	101**
Гордість	2,60±1,56	3,62±1,03	1,30±0,33	4,32±0,81	155**
Смуток	2,64±1,55	3,36±1,59	1,86±1,27	3,46±1,00	59**
Злість	2,35±1,42	2,42±1,60	1,62±1,22	3,78±1,22	84**
Невдоволення	2,65±1,28	3,25±1,40	2,63±1,29	2,77±1,54	15*
Образа	3,47±1,26	3,90±0,94	1,30±1,12	4,38±0,66	168**
Засмучення	2,56±1,55	3,15±1,68	1,28±1,18	3,59±1,01	93**
Заклопотаність	2,85±1,42	3,38±1,54	2,66±1,53	3,00±1,54	14*
Печаль	2,74±1,38	3,43±1,41	1,43±1,09	3,59±0,95	109**
Пригніченість	2,67±1,53	3,19±1,62	1,39±1,14	3,47±1,03	83**
Роздратування	1,98±1,57	2,36±1,57	2,05±1,40	3,61±1,23	61**
Збентеження	2,45±1,51	2,53±1,55	3,72±1,12	2,78±1,54	40**
Сумнів	3,24±1,22	3,63±1,05	1,30±1,11	4,38±0,67	171**
Страх	1,81±1,26	2,14±1,63	3,29±1,28	2,36±1,58	52**
Сором	1,82±1,48	3,08±1,72	2,89±1,73	2,26±1,50	43**
Тривога	2,07±1,38	2,34±1,67	3,62±1,22	2,64±1,53	55**
Зневіра	2,62±1,43	3,08±1,64	1,24±1,20	3,61±0,95	98**
Втома	3,02±1,38	3,33±1,43	2,57±1,44	2,80±1,48	14*

* $p < 0,01$; ** $p < 0,0001$.

Окрім станів, які загалом відповідають актуалізації емоцій печалі, яка є цілком адекватним наслідком реагування на ситуацію навчальної

невдачі, учні з високим рівнем губристичної мотивації також відрізняються високою мірою прояву специфічних саме для них станів сорому та зневіри.

У школярів з низьким рівнем губристичної мотивації у ситуації навчальної невдачі актуалізуються неспокою ($t_{3-1}=7,48$, $t_{3-2}=5,89$, $t_{3-4}=3,85$, $p<0,0001$), провини ($t_{3-1}=6,07$, $p<0,0001$, $t_{3-4}=2,33$, $p<0,05$), збентеження ($t_{3-1}=6,63$, $t_{3-2}=5,84$, $t_{3-4}=4,33$, $p<0,0001$), страху ($t_{3-1}=8,57$, $t_{3-2}=5,23$, $t_{3-4}=3,98$, $p<0,0001$) і тривоги ($t_{3-1}=8,50$, $t_{3-2}=5,82$, $t_{3-4}=4,41$, $p<0,0001$).

В учнів з «Домінуванням прагнення до переваги» більшою мірою проявляються стани гордості ($t_{4-1}=8,79$, $t_{4-2}=4,96$, $t_{4-3}=17,05$, $p<0,0001$), сумніву ($t_{4-1}=7,52$, $t_{4-2}=5,46$, $t_{4-3}=20,47$, $p<0,0001$), образи ($t_{4-1}=5,82$, $t_{4-2}=3,77$, $t_{4-3}=20,47$, $p<0,0001$), безнадії ($t_{4-1}=7,32$, $t_{4-2}=2,94$, $p<0,01$, $t_{4-3}=13,78$, $p<0,0001$), гніву ($t_{4-1}=8,14$, $t_{4-2}=6,88$, $t_{4-3}=12,35$, $p<0,0001$), злості ($t_{4-1}=7,56$, $t_{4-2}=6,24$, $t_{4-3}=10,95$, $p<0,0001$), засмучення ($t_{4-1}=5,25$, $t_{4-2}=2,05$, $p<0,05$, $t_{4-3}=13,05$, $p<0,0001$), печалі ($t_{4-1}=4,82$, $t_{4-3}=13,02$, $p<0,0001$) та зневіри ($t_{4-1}=5,39$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=2,50$, $p<0,05$, $t_{4-3}=13,32$, $p<0,0001$).

У таблиці 3.51 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів у ситуації невдачі у навчанні.

Таблиця 3.51

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів учнів основної школи у ситуації невдачі у навчанні

Показники психоемоційних станів у ситуації невдачі у навчанні	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Засмучення і зневіра у ситуації невдачі у навчанні»	-	0,23**
«Тривога у ситуації невдачі у навчанні»	-0,20**	-
«Злість у ситуації невдачі у навчанні»	-0,24**	0,24**
«Втома у ситуації невдачі у навчанні»	-	0,12*
«Образа і сумнів у ситуації невдачі у навчанні»	-	0,43**
«Сором і провини у ситуації невдачі у навчанні»	-	-

* $p<0,01$; ** $p<0,0001$.

Визначено негативні зв'язки між показниками прагнення до досконалості та функціональними системами станів у ситуації навчальної невдачі, зокрема негативні зв'язки з показниками «Тривоги у ситуації невдачі у навчанні» і «Злість у ситуації невдачі у навчанні». Отже, висока міра розвитку прагнення до досконалості передбачає більш позитивні емоційні стани у ситуації отримання негативної оцінки за контрольну роботу. Стани тривоги і злості у ситуації невдачі у навчання майже ніколи не актуалізуються у школярів з високим рівнем прагнення до досконалості.

Прагнення до переваги, навпаки, позитивно пов'язане з актуалізацією негативних психоемоційних станів у ситуації навчальної невдачі, що стоїть на заваді успішному подоланню труднощів у навчанні. Зокрема, існують зв'язки між показниками прагнення до переваги та функціональних систем станів «Засмучення і зневіра у ситуації невдачі у навчанні», «Злість у ситуації невдачі у навчанні» та «Образа і сумнів у ситуації невдачі у навчанні».

З метою вивчення особливостей впливу функціональних систем психоемоційних станів на розвиток губристичної мотивації, було здійснено процедуру регресійного аналізу з побудовою рівнянь регресії для показників прагнення до досконалості та переваги (таблиці 3.52 і 3.53). Виділено низку предикторів прагнення до досконалості у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у змаганні» ($\beta = -0,420$; $t = -5,097$; $p < 0,00001$), що має негативне значення, отже, у суб'єкта навчальної діяльності відсутність вираженої безнадії та пригніченості позитивно впливає на розвиток прагнення до досконалості. Актуалізація надії на подальші успіхи у змагальній діяльності, віра у власні сили сприяють розвитку прагнення до досконалості. Стани безнадії, відчаю та зневіри у ситуації програшу у конкурсі негативно впливають на розвиток прагнення до досконалості, спричиняють відмову від підвищення власної майстерності, розвитку вмінь та навичок, байдужість до результатів подальшої діяльності.

Легко пояснити також і впливовість другого чинника - «Тривоги і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» - у даній регресійній моделі. Високі значення за цими станами отримали школярі з низьким рівнем прагнення до досконалості. Програш у конкурсі, грі, змаганні чи навчальній олімпіаді негативно впливає на віру у власні можливості вдосконалювати уміння та знання, а стани тривоги та збентеження у

таких ситуаціях підривають віру у себе школярів, спричиняючи байдужість та втрату інтересу до подальших змагань ($\beta = -0,332$; $t = -3,8$; $p < 0,00001$).

Таблиця 3.52

Результати множинного регресійного аналізу емоційних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			37,20	0,266	139,7	0,000
«Азарт і наснага у ситуації похвали учителя»	0,088	0,058	0,59	0,389	1,5	0,133
«Радість і захоплення у ситуації похвали учителя»	0,178	0,141	1,19	0,940	1,3	0,205
«Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя»	0,105	0,050	0,70	0,333	2,1	0,036
«Впевненість у ситуації похвали учителя»	0,134	0,056	0,90	0,377	2,4	0,018
«Гордість та азарт у ситуації перемоги у змаганні»	0,165	0,105	1,10	0,704	1,6	0,119
«Наснага і захоплення у ситуації перемоги у змаганні»	-0,089	0,057	-0,59	0,379	-1,6	0,118
«Радість і задоволення у ситуації перемоги у змаганні»	0,299	0,141	2,00	0,946	2,1	0,035
«Закопанистість і неспокій у ситуації перемоги у змаганні»	0,037	0,087	0,25	0,582	0,4	0,672
«Безнадія і припніченість у ситуації невдачі у змаганні»	-0,420	0,082	-2,81	0,551	-5,1	0,000
«Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні»	-0,332	0,068	-2,22	0,587	-3,8	0,000
«Сором і провинна у ситуації невдачі у змаганні»	-0,132	0,057	-0,89	0,383	-2,3	0,021
«Гнів і обурення у ситуації невдачі у змаганні»	0,017	0,073	0,11	0,491	0,2	0,821
«Смуток у ситуації невдачі у змаганні»	-0,070	0,044	-0,47	0,292	-1,6	0,109
«Обреза і презирство у ситуації невдачі у змаганні»	-0,128	0,125	-0,86	0,833	-1,0	0,304
«Заздрість у ситуації невдачі у змаганні»	-0,175	0,042	-1,17	0,279	-4,2	0,000
«Розрадування і недоволення у ситуації невдачі у змаганні»	-0,005	0,043	-0,04	0,289	-0,1	0,903
Засмучення і зневіра у ситуації невдачі у навчанні	0,291	0,084	1,94	0,560	3,5	0,001
«Тривога у ситуації невдачі у навчанні»	0,026	0,051	0,18	0,344	0,5	0,610
«Злість у ситуації невдачі у навчанні»	-0,233	0,072	-1,56	0,478	-3,3	0,001
«Втома у ситуації невдачі у навчанні»	0,054	0,046	0,36	0,311	1,2	0,249
«Недоволення у ситуації невдачі у навчанні»	-0,023	0,111	-0,15	0,741	-0,2	0,838
«Сором і провинна у ситуації невдачі у навчанні»	0,079	0,057	0,53	0,382	1,4	0,166

Примітка: значення коефіцієнта множинної кореляції (R) – 0,592; значення коефіцієнта детермінації (R^2) – 0,351; $F=10,049$; $p<0,00001$

Таблиця 3.53

Результати множинного регресійного аналізу емоційних предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчальної діяльності в основній школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			2595	0,231	112,1	0,000
«Азарг і намага у ситуації похвали учителя»	0,263	0,053	1,66	0,339	49	0,000
«Радість і захоплення у ситуації похвали учителя»	-0,095	0,129	-0,60	0,817	-0,7	0,464
«Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя»	0,130	0,046	0,82	0,290	28	0,005
«Впевненість у ситуації похвали учителя»	0,118	0,052	0,75	0,328	23	0,023
«Гордість та азарт у ситуації перемоги у змаганні»	0,126	0,097	0,80	0,612	1,3	0,192
«Намага і захоплення у ситуації перемоги у змаганні»	-0,001	0,052	-0,00	0,330	-0,0	0,988
«Радість і задоволення у ситуації перемоги у змаганні»	-0,054	0,130	-0,34	0,822	-0,4	0,677
«Захопленість і неспокій у ситуації перемоги у змаганні»	-0,036	0,080	-0,23	0,506	-0,4	0,653
«Безжалі і припиченість у ситуації невдачі у змаганні»	0,123	0,076	0,78	0,479	1,6	0,106
«Грига і збепенення у ситуації невдачі у змаганні»	0,189	0,081	1,19	0,510	23	0,020
«Сором і провина у ситуації невдачі у змаганні»	0,070	0,052	0,44	0,333	1,3	0,185
«Гнів і обурення у ситуації невдачі у змаганні»	-0,099	0,067	-0,63	0,427	-1,5	0,144
«Смук у ситуації невдачі у змаганні»	0,070	0,040	0,44	0,254	1,8	0,081
«Обраа і презирство у ситуації невдачі у змаганні»	-0,078	0,114	-0,50	0,725	-0,7	0,495
«Задрість у ситуації невдачі у змаганні»	0,123	0,038	0,78	0,243	32	0,001
«Роздатування і невдоволення у ситуації невдачі у змаганні»	0,068	0,040	0,43	0,251	1,7	0,089
«Засмучення і зневра у ситуації невдачі у навчанні»	-0,001	0,077	-0,01	0,487	-0,0	0,990
«Грига у ситуації невдачі у навчанні»	-0,103	0,047	-0,65	0,299	-22	0,020
«Зність у ситуації невдачі у навчанні»	0,206	0,066	1,30	0,416	3,1	0,002
«Вітма у ситуації невдачі у навчанні»	0,069	0,043	0,44	0,270	1,6	0,106
«Невдоволення у ситуації невдачі у навчанні»	0,218	0,102	1,38	0,644	2,1	0,033
«Сором і провина у ситуації невдачі у навчанні»	0,053	0,052	0,34	0,332	1,0	0,309

Примітка: значення коефіцієнта множинної кореляції (R) – 0,674; значення коефіцієнта детермінації (R²) – 0,454; F=15,448; p<0,00001.

«Заздрість у ситуації невдачі у змаганні» спричиняє невдосконалення власними якостями та здатностями школярів, розвиток почуття меншовартості, агресію по відношенню до людей, що, на думку суб'єкта, володіють цими якостями. Такі обставини також стоять на заваді розвитку прагнення до досконалості ($\beta = -0,175$; $t = -4,2$; $p < 0,00001$).

Функціональні системи негативних психоемоційних станів у ситуації навчальної невдачі мають різноспрямований вплив на розвиток прагнення до досконалості: «Засмучення і зневіра у ситуації невдачі у навчанні» актуалізують прагнення до досконалості ($\beta = 0,291$; $t = 3,5$; $p < 0,00001$), а стани фактору «Злість у ситуації невдачі у навчанні» стоять на заваді цьому губристичному прагненню школярів ($\beta = -0,233$; $t = -3,3$; $p < 0,00001$). Ті школярі, які засмучуються через негативні оцінки, прагнуть до вдосконалення власних здібностей, а ті, що зляться – навпаки, вигадують виправдання для власного фіаско та нехтують вимогами до вдосконалення власної навчальної компетентності.

Цілком закономірним виявляється те, що функціональна система «Впевненості у ситуації похвали учителя» ($\beta = 0,134$; $t = 2,4$; $p < 0,05$), «Радості і задоволення у ситуації перемоги у змаганні» ($\beta = 0,299$; $t = 2,1$; $p < 0,05$), а також «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» ($\beta = 0,105$; $t = 2,1$; $p < 0,05$) сприяють розвиткові прагнення до досконалості, а стани «Сорому і провини у ситуації невдачі у змаганні» ($\beta = -0,132$; $t = -2,3$; $p < 0,05$) – навпаки, перешкоджають такому розвитку. Отже, ситуація похвали учителя виступає як сприятливий фактор актуалізації позитивних емоційних станів, які наділяють школяра почуттям впевненості у собі та власних можливостях, що, в свою чергу, сприяє розвитку губристичного прагнення до досконалості. Слід зазначити, що актуалізація позитивних психоемоційних станів саме у ситуації провідної діяльності школярів – навчальної – є більш значущою для розвитку прагнення до досконалості, у той час як у ситуаціях змагальної діяльності більшого значення для розвитку прагнення до досконалості має пригнічення негативних психоемоційних станів у ситуації невдачі.

Загалом імовірність розвитку прагнення до досконалості у школярів може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Прагнення до досконалості = $37,20 + 0,10$ «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» + $0,134$ «Впевненість у ситуації

похвали учителя» + 0,298 «Радість і задоволення у ситуації перемоги у змаганні» - 0,420 «Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у змаганні» - 0,322 «Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» - 0,132 «Сором і провина у ситуації невдачі у змаганні» - 0,175 «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні» + 0,291 «Засмучення і зневіра у ситуації невдачі у навчанні» - 0,233 «Злість у ситуації невдачі у навчанні».

Виділено низку предикторів прагнення до переваги у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Азарт і наснага у ситуації похвали учителя» ($\beta = 0,263$; $t = 4,9$; $p < 0,00001$), що має позитивне значення, отже, у суб'єкта навчальної діяльності високо виражений азарт, захоплення та наснага, викликані успіхом у провідній діяльності – похвали учителя, позитивно впливає на розвиток прагнення до переваги. Обумовлене залежною академічною саморегуляцією, прагнення до переваги у школярів є чутливим до позитивного зовнішнього підкріплення і розвивається завдяки актуалізації функціональних систем позитивних психоемоційних станів у ситуаціях успіху у навчанні.

Функціональні стани за фактором «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» ($\beta = 0,130$; $t = 2,8$; $p < 0,005$) мають позитивний вплив на розвиток прагнення до переваги у школярів. Зовнішнє позитивне підкріплення у вигляді похвали учителя розцінюється школярами як нагорода та ситуація успіху, актуалізуючи почуття переваги над іншими у тих з них, які відрізняються високим рівнем губристичного прагнення до переваги.

Високою виявляється впливовість у даній регресійній моделі другого чинника – «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні». Високі значення за цими станами отримали школярі з високим рівнем прагнення до переваги. Програш у конкурсі, грі, змаганні чи навчальній олімпіаді актуалізує стани заздрості та презирства до суперників, що в свою чергу, сприяє подальшому розвитку прагнення до переваги ($\beta = 0,123$; $t = 3,2$; $p < 0,001$). «Злість у ситуації невдачі у навчанні» як функціональна система негативних стеничних психоемоційних станів школярів також позитивно впливає на розвиток прагнення до переваги ($\beta = 0,206$; $t = 3,1$; $p < 0,01$).

Функціональні системи негативних психоемоційних станів, ключовим з яких є тривога, у ситуації навчальної та змагальної невдачі мають різноспрямований вплив на розвиток прагнення до переваги: «Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» актуалізують

прагнення до переваги ($\beta = 0,189$; $t = 2,3$; $p < 0,05$), а стани фактору «Тривога у ситуації невдачі у навчанні» стоять на заваді цьому губристичному прагненню до переваги ($\beta = -0,103$; $t = -2,2$; $p < 0,05$). Ті школярі, які хвилюються у ситуації невдачі у навчанні, як правило, відмовляються від прагнення до переваги над іншими у класі, втім ситуація невдачі у змаганні, що викликає тривогу, виявляється корисною для актуалізації мотиваційних тенденцій, пов'язаних з досягненням переваги, боротьбою, конкуренцією.

Цілком очевидною виявляється позитивна роль функціональної системи станів «Впевненості у ситуації похвали учителя» ($\beta = 0,118$; $t = 2,3$; $p < 0,05$) та «Невдоволення у ситуації невдачі у навчанні» ($\beta = 0,218$; $t = 2,1$; $p < 0,05$). Отже, почуття впевненості як результат успіху та невдоволення як результат невдачі у навчанні стимулює розвиток прагнення до переваги у школярів.

Загалом імовірність розвитку прагнення до досконалості у школярів може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Прагнення до переваги = $25,95 + 0,26$ «Азарт і наснага у ситуації похвали учителя» + $0,13$ «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» + $0,12$ «Впевненість у ситуації похвали учителя» + $0,12$ «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні» + $0,19$ «Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» - $0,13$ «Злість у ситуації невдачі у навчанні» - $0,10$ «Злість у ситуації невдачі у навчанні» + $0,22$ «Невдоволення у ситуації невдачі у навчанні».

Література до третього розділу

Ананьев Б.Г. (1980). Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1-2. 512 с.

Борисенко С.Б. (1995). Опыт использования цветового теста отношений для диагностики самосознания. *Матеріали других міжнародних психологічних читань "Актуальні проблеми сучасної психології". Секція "Психодіагностика"*. Харків: Ун-т внутрішніх справ. С. 10-12.

Бороздина Л.В., Видинска Л. (1986). Притязания и самооценка. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. № 3. С. 21-30.

Бороздина Л.В. (1992). Что такое самооценка? *Психологический журнал*. Т.13, № 4. С. 99-101.

Вдовиченко О.В. (2017). Ризик особистості як фактор мотивації досягнення та губристичної мотивації на кризових етапах онтогенезу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. №56. С. 41-51.

Викулова Л. В. (1965, 2016). Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов. *Вопросы экспериментальной патопсихологии*. М., Изд-во института психиатрии МЗ РСФСР, 1965. Из «Патопсихология детского и подросткового возраста: сборник статей (1960-е-90-е годы)». С. 123-130.

Вопросы детской и педагогической психологии на XIII международном конгрессе психологов / Под. ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1969. 256. С. 145.

Гордеева, Т.О. (2013). Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ...д.психол.н.: 19.00.07. М., 2013.

Гордеева Т.О. (2009). Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. / Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. – М.: Смысл. 152 с.

Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М., Смысл, Академия. 2006.

Гордеева, Т.О., Сычев О. А., Осин Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. том 35, № 4, 96–107.

Захарова А.В. (1989). Структурно-динамическая модель самооценки. *Вопросы психологии*. № 1. С. 5-15.

Зейгарник Б.В. (1986). Патопсихология. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. М.: Издательство Московского университета. 287 с.

Золотарева А.А. (2011). Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта. *Психологический журнал*. Т. 32. № 6. С. 62–69.

Каган В.Е., Лунин И.И., Эткинд А.М. (1984). Цветовой тест отношений в клинике детских неврозов. *Социально-психологические проблемы реабилитации нервно-психических больных*. - Л.: НИИ психоневрологии института им. В.М. Бехтерева. С. 150-156.

Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д. (2011). Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте. *Экспериментальная психология*, Московский городской психолого-педагогический университет. том 4, № 2, с. 115–124

Кузнецов М.А. (2005). Эмоциональная память. Харьков: Крок. 568 с.

Кузнецов М.А. (2017). Список емоцій. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали науково-практичної конференції*, (Харків, 28 жовтня 2017 року). Харків: Вид-во «Діса плюс». С. 60-61.

Кузнецов, О.І. (2014). Психічні стани студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності у виші. *Психологія і особистість*. Полтава: ПНПУ імені В. Короленка. Вип. 2(6). Ч.3. 58-71.

Кузнецов О.І., Фоменко К.І. (2015). Мотиваційні фактори психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 50. Х.: ХНПУ. 278-292.

Кун М., Макпартленд Т. [Kuhn М.Н., McPartland Т.] Эмпирическое исследование установок личности на себя. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 180–188.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.

Лусканова, Н.Г. (1993). Нарушения психического развития и школьная дезадаптация. Диагностика школьной дезадаптации : научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. Москва : Социальное здоровье России, 1993. С. 15-18.

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Меднікова, Г.І. (2002). Самооцінка та рівень домагань: дис. канд.. психол.н. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харків.

Моросанова В.И. (2004). Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр.

Моросанова В.И. (2011). Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход. *Вопросы психологии*. No. 3. С. 132–144.

Мясищев В.Н. (1960). Личность и неврозы. Л.: Изд-во Лен. ун-та. 426 с.

Наследов, А.Д. (2004). Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СПб.: Речь. 392.

Неймарк М. С. (1961). Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР.

Пакулина, С. А. (2008). Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 88. 23-32.

Пантилеев С.Р. (1988). Стрoение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Моск. гос. ун-тет, М.

Реан А. А. (1999). Психология изучения личности: Учеб. пособие. СПб., Изд-во Михайлова В. А.

Руденко В.Е. (1980). Цвет – эмоции – личность. Диагностика психических состояний в норме и патологии. Л.: Медицина. С. 107-115.

Серебрякова Е. А. (1955). Уверенность в себе и условия ее формирования. Канд. дисс.

Соколова Е.Т.(1989). Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 215 с.

Столин В.В. (1983). Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та. 286 с.

Фоменко К.І. (2015). Перфекціонізм як характеристика особистості, яка прагне до переваги та досконалості. *Вісник Національного університету оборони України*. К.: НУОУ, Випуск 3(46). – 311-317.

Фоменко К.І. (2010). Прагнення до успіху, влади та афіліації перфекціоністів. *Проблеми та перспективи сучасної психології*: Всеукр. наук.-практ. конф., 20 бер. 2010 р.: тези доп.Запоріжжя. С. 81-84.

Хекхаузен, Х. (1986). Мотивация и деятельность: В 2 т. / Пер. с нем. М.: Педагогика.

Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І. (2012). Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект. Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 222 с.

Худобина Е.Ю. (1988). Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и пед. психологии. М..

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.

Hoppe F. (1930). Ober Erfolg und Mifierfolg. «Psychologische Forschung», Bd. 14.

Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology*, 85, 365-376.

Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. V. 66 (4). P. 543—578.

Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. (2001). Academic control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. *Journal of Educational Psychology*. V. 93(4). P. 776–789.

Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. *Research on Motivation in Education*. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press. 13—51.

РОЗДІЛ 4. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ

4.1. Дослідження губристичної мотивації у студентів та її ролі у навчально-професійній мотивації та академічній успішності.

4.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів навчально-професійної діяльності студентів.

З метою характеристики губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності було проведено емпіричне дослідження, результати якого були отримані у період з 2013 по 2017 рік. Основні принципи даного дослідження визначалися специфікою вирішуваних завдань, і насамперед – вивченням ролі губристичної мотивації у провідній діяльності студентів.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта навчально-професійної діяльності шляхом досягнення переваги над іншими (одногрупниками) чи оволодіння майстерністю у навчально-професійній та конкурентній діяльності пов'язана з мотивами навчально-професійної діяльності, формами академічної саморегуляції, мотивацією досягнення успіху та академічною успішністю студентів.

2. Губристична мотивація студентів представлена співвідношенням та конфігурацією рівнів двох форм губристичної мотивації – прагнення до переваги чи прагнення до досконалості.

3. Мотивація навчально-професійної діяльності має свою специфіку у студентів з різними типами губристичної мотивації, причому зростання ролі прагнення до досконалості має позитивно позначитись на пізнавальному інтересі суб'єкта навчально-професійної діяльності у виші.

4. Губристична мотивація суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі відзначається на екстеріоризації-інтеріоризації успіху у структурі мотивації досягнення, пов'язана з формами академічної саморегуляції.

5. Губристична мотивація має відповідність з рівнем самооцінки, самоповаги та ставлення до себе у студентів. Конструктивна форма

губристичної мотивації відповідає адекватній самооцінці та більш позитивному самоставленню у студентів.

6. Серед регулятивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності доцільно визначити академічну цілеспрямованість та активність у навчальній діяльності у вищій школі як здатність послідовно і довільно виконувати завдання провідної діяльності студентів, яка позитивно впливає на розвиток губристичних прагнень. Більш високий та адекватний рівень домагань, висока саморегуляція навчальної діяльності у вищій школі сприяють конструктивній формі губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності.

7. Серед когнітивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності доцільно виділити систему явлень про власні здібності до навчально-професійної діяльності, що характеризуються показниками академічного самоконтролю, самоефективності та імпліцитними теоріями інтелекту, а також уявлення про причини власних успіхів та невдач, виражені у показниках атрибутивного стилю.

6. До поведінкових детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності відносяться, в першу чергу, стратегії самоствердження, причому з мірою зростання їх конструктивних форм збільшуються губристичні прагнення студентів. Перфекціоністичні репрезентації та поведінкові прояви заздрості позначаються на типі губристичної мотивації студентів.

8. Психоемоційні стани, які актуалізуються в процесі навчально-професійної та змагальної діяльності студентів, утворюють функціональні системи станів, які можуть сприяти, або перешкоджати її успішному здійсненню. Структура функціональних систем станів в умовах навчальної та змагальної діяльності обумовлена ситуацією успіху чи невдачі та типом губристичної мотивації студентів.

Вибір і обґрунтування методик дослідження губристичної мотивації та її психологічних предикторів, мотивів провідної діяльності та самосвідомості суб'єкта навчальної діяльності вищої школи здійснювались на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення губристичної мотивації та її предикторів у суб'єкта навчально-професійної діяльності, відповідно до якого було визначено

вимоги до складу та обсягу вибірки та комплексу психодіагностичного інструментарію.

На *другому етапі* була сформована репрезентативна вибірка досліджуваних. У якості досліджуваних брали участь студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Національного технічного університету «ХПІ», Української інженерно-педагогічної академії, Харківської державної академії культури. Повну тестову батарею пройшли 703 студента, з них – 469 дівчат і 234 юнаків у віці від 16 до 25 років.

На *третьому етапі* було створено комплекс психодіагностичних методик, релевантних об'єкту і предмету дослідження. Психодіагностичні методики спеціально підбиралися, адаптувалися / створювалися так, щоб детально зафіксувати психологічні кореляти та предиктори губристичної мотивації студентів. Відповідно до мети та завдань дослідження була визначена система методів, що включає психодіагностику і тестування. Тестування проходило в індивідуальній та груповій формах.

На *четвертому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження. На цьому етапі досліджувалася губристична мотивація у зв'язку з мотивацією навчально-професійної діяльності студентів, було визначено її зв'язок з особливостями Я-концепції та перевірялась гіпотеза про вплив психологічних (когнітивних, афективних, регулятивних та поведінкових) чинників на становлення форм губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності – прагнення до досконалості та переваги. На *п'ятому етапі* первинні емпіричні дані психодіагностики піддавалися математико-статистичній обробці. Методи математико-статистичної обробки даних включали ідентичні тим, що були використані на вибірці школярів основної школи. На *шостому етапі* відбувався якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняння наших результатів з даними інших авторів. Здійснювалася також психологічна інтерпретація виявлених закономірностей.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття і взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

Методика діагностики губристичної мотивації (Хомуленко, Фоменко, 2012). Опитувальник спрямований на вивчення міри розвитку прагнення до досконалості та прагнення до переваги і містить 18 тверджень, міру з згоди з якими респондент оцінює за 5-бальною шкалою Лайкерта.

Комплекс методів дослідження мотивів провідної діяльності студентів.

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А. О. Реана, В. О. Якуніна (Реан, 1999). Процедура проведення полягала у тому, що респонденти мали оцінити власні мотиви навчальної діяльності за інструкцією: «Оцініть наведені у списку мотиви навчальної діяльності за значущістю для Вас за 7-бальною шкалою. При цьому, 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів — максимальній. Оцінюються усі без виключення наведені у списку мотиви. Список мотивів наведено нижче».

Методика діагностики мотивів навчання у вищій школі Н.Ц. Бадмаєвої (Бадмаєва, 2004). Методика розроблена на основі опитувальника А.О. Реана і В.О. Якуніна і містить 33 твердження. До 16 тверджень вищеназваного опитувальника додані твердження, що характеризують мотиви навчання, виділені В.Г.Леонтьєвим, а також твердження, що характеризують мотиви навчання, отримані Н.Ц.Бадмаєвої в результаті опитування студентів і школярів. Це комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі і престижу.

Шкала академічної мотивації Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова, Є.М. Осіна (Гордєєва, 2013). Методика дозволяє надійно оцінити сім типів навчальних мотивів, характерних для учнів (студентів): три типи внутрішніх (пізнавальний мотив, мотив досягнення та мотив саморозвитку), три типи зовнішніх мотивів (мотив самоповаги, екстернальний мотив та інтроектований мотив), а також амотивацію.

Опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана, Д. Р. Коннелла, адаптований М. В. Яцюк (Яцюк, 2008). Мета опитувальника — діагностика рівнів академічної саморегуляції студентів. Опитувальник складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність студентів. Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою («не важливо» – «дуже важливо»).

Шкали опитувальника:

1. зовнішнє регулювання (ЗР) – регулювання, що відбувається через безпосереднє управління з боку іншої людини, воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання та інше.

2. інтроектоване регулювання (ІнР) – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули дійсного усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.

3. ідентифіковане регулювання (ІдР) – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з наступним наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.

4. власне спонукання (ВС) – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності.

Методика діагностики мотивації досягнення успіху С.А. Пакуліної (Пакулина, 2008). Методика спрямована на вивчення локусу спрямованості мотивації успіху. Зовнішня мотивація досягнення успіху (екстеріоризований успіх) складають виділені С.А. Пакуліною наступні види успіху: «успіх-удача», «матеріальний рівень життя», «визнання» і «влада». Успіх-удача, або везіння визначає нестабільний, ситуативний результат діяльності. До внутрішньої мотивації досягнення успіху (інтеріоризований успіх) віднесені п'ять видів успіху: «успіх як психічний стан», «особистий успіх», «успіх як результат власної діяльності», «успіх як подолання перешкод», «успіх-покликання».

4.1.2 Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Перше завдання емпіричного дослідження роль губристичної мотивації у навчально-професійній діяльності студентів передбачало визначення залежності рівня розвитку губристичної мотивації від рівня академічної успішності студентів. Результати такого порівняння подані у таблиці 4.1. Встановлено, що більш успішні у навчанні студенти характеризуються вищими показниками як прагнення до досконалості, так і прагнення до переваги. Отже, спрямованість на самоствердження та підкріплення почуття власної значущості більш

виражено проявляється у студентів з високою академічною успішністю.

Таблиця 4.1

Показники губристичної мотивації студентів з різною академічною успішністю

Показники губристичної мотивації	Групи досліджуваних		t
	Успішні, n=242	Неуспішні, n=189	
Прагнення до досконалості	39,10±5,92	35,95±6,32	6,74**
Прагнення до переваги	26,03±5,34	25,00±5,71	2,45*

* $p < 0,01$, ** $p < 0,0001$

Вивчення типологічних особливостей губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності шляхом кластеризації значень прагнення до переваги та досконалості показало існування чотирьох типів, аналогічних для суб'єктів навчальної діяльності в основній школі – з домінуванням прагнення до досконалості чи переваги та з низьким чи високим загальним рівнем губристичної мотивації (рис. 3.1).

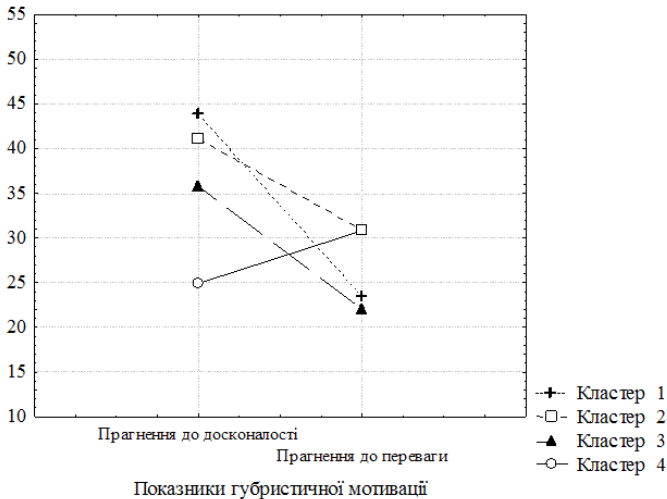


Рис. 4.1. Кластерні профілі губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності

Кластер 1 – низькі показники прагнення до досконалості та високі показники прагнення до переваги – «Домінування прагнення до досконалості» (31,8% вибірки).

Кластер 2 – високі показники прагнення до переваги та досконалості – «Високий рівень губристичної мотивації» (36,1% вибірки).

Кластер 3 – високі показники прагнення до досконалості і низькі показники прагнення до переваги – «Низький рівень губристичної мотивації» (20,7% вибірки).

Кластер 4 – низькі показники прагнення до досконалості та переваги – «Домінування прагнення до переваги» (11,4% вибірки).

Розподіл досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації за рівнем академічної успішності подано на рисунку 4.2. Визначено, що більш успішні у навчанні студенти представлені здебільшого високим рівнем губристичної мотивації ($\chi^2_{\text{Емп}} = 108,881$, $p < 0,0001$), у той час як менш успішні більшою мірою характеризуються низьким рівнем губристичної мотивації ($\chi^2_{\text{Емп}} = 22,112$, $p < 0,01$). Отже, високий рівень прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості шляхом досягнення досконалості у діяльності та переваги над іншими більш характерний для академічно успішних студентів, у той час як відмова від досягнення самоствердження характеризує менш успішних у навчанні студентів.

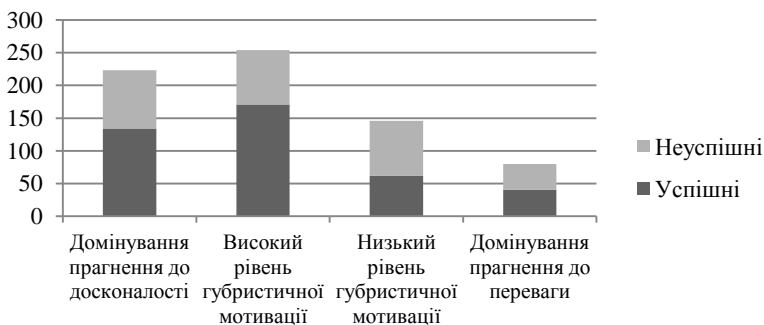


Рис. 4.2. Розподіл студентів з різним рівнем губристичної мотивації за рівнем академічної успішності

З метою вивчення ролі губристичної мотивації у студентів було досліджено кореляційні зв'язки показників мотивів навчання у вишій та губристичної мотивації (таблиця 4.2).

Таблиця 4.2

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та мотивами навчання у вишій

Перелік мотивів навчання у вищій школі	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Стати висококваліфікованим фахівцем	0,44	0,20
Отримати диплом	-	0,30
Успішно продовжити навчання на наступних курсах	-	-
Успішно вчитися і складати іспити	-	0,29
Постійно отримувати стипендію	-	-
Отримати глибокі і міцні знання	0,47	-
Бути постійно готовим до занять	-	-
Діяти про змупредметівнавчальногоциклу	-	-
Не відставати від однокурсників	-0,19	0,41
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	0,40	0,19
Виконувати педагогічні вимоги	-	-
Досягти поваги викладачів	-	0,38
Бути прикладом одногрупникам	-	0,43
Досягти схвалення батьків та інших	-	0,24
Уникнути покарання за погане навчання	-	0,24

Виявлено позитивні зв'язки ($p < 0,0001$) між показниками прагнення до досконалості та такими мотивами навчання у вищій школі, як «отримати глибокі і міцні знання», «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «постійно отримувати стипендію». Отже, високий рівень прагнення до досконалості у студентів пов'язане з пізнавальними, професійно-навчальними та зовнішніми матеріальними мотивами навчально-професійної діяльності. Негативний зв'язок прагнення до досконалості з таким мотивом навчання у вищій школі, як «не відставати від однокурсників» свідчить про те, що прагнення до досконалості передбачає низький рівень інтроєктованого регулювання, як було показано у наших попередніх дослідженнях (Фоменко, Кузнецов, 2014, Фоменко, 2015, 2015а, 2017) та доведено в актуальній роботі. Інтроєктоване регулювання навчальної діяльності

студентів, що виявляється у прийнятті норм та вимог навчання, їх частковій інтеріоризації, формальному ставленні до навчання у виші, почутті сорому у ситуаціях навчальної діяльності. Саме такі регулятори відповідають мотивам подовження навчання, відповідності вимогам навчання загалом та батьків і викладачів – зокрема.

Прагнення до переваги у студентів характеризується більшою кількістю позитивних зв'язків з мотивами навчання у виші: «бути прикладом одногрупникам», «не відставати від однокурсників», «досягти поваги викладачів», «отримати диплом», «досягти схвалення батьків та інших», «уникнути покарання за погане навчання», «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати глибокі і міцні знання». Прагнення бути кращим за інших чи володіти вміннями чи результати діяльності, кращими за інших, проявляється у прагненні бути кращими за одногрупників, бути для них прикладом, отримувати схвалення та нагороди. Проте, зовнішні (уникнути покарання) та внутрішні (отримати глибокі знання та здобути професію) мотиви також пов'язані з губристичним прагненням до переваги.

Для визначення таксономічних груп мотивів навчання у виші застосовувався ієрархічний агломеративний метод (метод деревовидної класифікації). Кластеризації піддалися усі 16 мотивів навчання у виші. У структуру дендрограми мотивів, що проявляються у студентів. На рисунку 3.3 показано кластерну структуру мотивів навчання у виші студентів.

Структура мотивів навчання у виші трьома кластерами: «стати висококваліфікованим фахівцем – отримати інтелектуальне задоволення», «отримати диплом – бути прикладом для одногрупників», «досягти схвалення батьків – уникнути покарання за погане навчання». Перший кластер є однорідним та характеризується поєднанням спрямованості на оволодіння знань та професії. Другий кластер увібрав в себе 60% досліджуваних категорій, які зазнали кластеризації і тематично охоплює два специфічних класи станів – емоції радості, захвату, почуття щастя, веселощів (перший підкластер «радість – захват») і почуття впевненості та спокою («впевненість – гордість»). Третій кластер містить показники мотивів досягнення схвалення батьків і уникнення покарання за погане навчання.

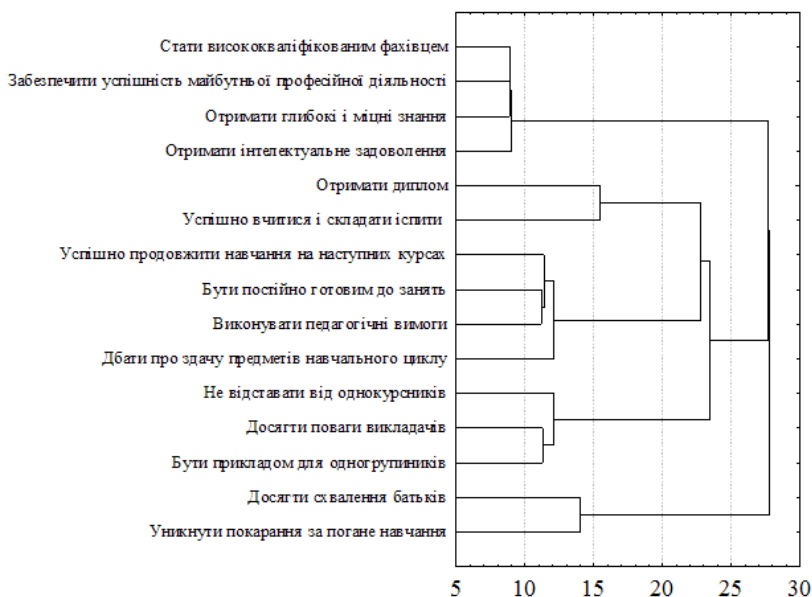


Рис. 4.3. Структура мотивів навчання у вищій школі суб'єкта навчально-професійної діяльності

У таблиці 4.3 показано факторну структуру показників мотивів навчання у вищій школі студентів, завдяки аналізу якої можна виділити перелік латентних змінних, що об'єднують у собі декілька окремих мотивів і більш узагальнено характеризують мотивацію навчання у вищій школі.

Перший фактор (21,9% дисперсії, факторна вага – 3,51) утворений показниками мотиву «успішно продовжити навчання на наступних курсах» (0,929), мотиву «отримати глибокі і міцні знання» (0,928), «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (0,919), мотиву «бути постійно готовим до занять» (0,918). Фактор був названий «Мотивація навчально-професійної успішності».

Другий фактор (21,7% дисперсії, факторна вага – 3,48) представлений показниками мотиву «не відставати від однокурсників» (0,944), «постійно отримувати стипендію» (0,940), «стати висококваліфікованим фахівцем» (0,935), «уникнути покарання за

погане навчання» (0,879). Фактор був названий «Мотивація навчальних досягнень у вищій школі»

Третій фактор (16,8% дисперсії, факторна вага – 2,69) містить показники мотивів «виконувати педагогічні вимоги» (0,932), «досягти поваги викладачів» (0,921), «дбати про здачу предметів навчального циклу» (0,917). Фактор був названий «Мотивація досягнення відповідності вимогам навчання у вищій школі»

Таблиця 4.3

Факторна структура мотивів навчання у вищій школі суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Стати висококваліфікованим фахівцем		0,9352			
Отримати диплом					0,9380
Успішно продовжити навчання на наступних курсах	0,9293				
Успішно вчитися і скласти іспити					0,9136
Постійно отримувати стипендію		0,9401			
Отримати глибокі і міцні знання	0,92821				
Бути постійно готовим до занять	0,91885				
Дбати про здачу предметів навчального циклу			0,9174		
Не відставати від однокурсників		0,9436			
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	0,9197				
Виконувати педагогічні вимоги			0,9322		
Досягти поваги викладачів			0,9219		
Бути прикладом одногрупникам				0,9289	
Досягти схвалення батьків та інших				0,9556	
Уникнути покарання за погане навчання		0,8796			
Загальна дисперсія	3,5072	3,4816	2,6992	1,9116	1,8315
% дисперсії	0,2192	0,2176	0,1687	0,1194	0,1144

Четвертий фактор (11,9% дисперсії, факторна вага – 1,91) утворений показниками мотивів «досягти схвалення батьків та інших» (0,955), «бути прикладом одногрупникам» (0,928). Фактор був

названий «Мотивація соціального схвалення у процесі навчання у вищій школі».

П'ятий фактор утворений показниками мотивів «отримати диплом» (0,938) і «успішно вчитися і скласти іспити» (0,913) і пояснює 11,4% дисперсії. Фактор був названий «Мотивація досягнення високих результатів навчання у вищій школі».

У таблиці 4.4 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та мотивації навчання у вищій школі у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Таблиця 4.4

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та мотивації навчання суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Мотивація навчання у вищій школі				
	Мотивація навчально-професійної успішності	Мотивація навчальних досягнень у вищій	Мотивація досягнення відповідності вимогам навчання у вищій	Мотивація соціального схвалення у процесі навчання у вищій	Мотивація досягнення високих результатів навчання у вищій
Прагнення до досконалості	0,10*	0,44***	-0,15**	-0,15**	-
Прагнення до переваги	-	0,13**	0,36***	0,20***	0,22***

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,0001$

Встановлено позитивний зв'язок між прагненням до досконалості та мотивацією навчальних досягнень у вищій школі, що вказує на високу міру орієнтації на відмінне навчання у вищій школі студентів з високим рівнем прагнення до досконалості. У сучасних реаліях отримання стипендії для студентів стає можливим лише за умови виключно високих навчальних досягнень – найвищої позиції у навчальному рейтингу, перемоги на олімпіадах та виступах на міжнародних конференціях, активній позанавчальній діяльності, опублікуванні науково-дослідних статей та проектів тощо – і характеризує студентів, які прагнуть до досконалості. Окрім цього, студенти з високим рівнем прагнення до досконалості схильні уникати невдачі у навчанні та так званих покарань, що може виявлятися у

втраті можливості отримувати стипендію. Ключовим у цьому зв'язку також виявляється орієнтація студентів з високим рівнем прагнення до досконалості на оволодіння професійною майстерністю.

Виявлений зв'язок між прагненням до досконалості та мотивацією навчально-професійної успішності свідчить про спрямованість студентів на успішне оволодіння та професією та працевлаштування, а також високий пізнавальний інтерес. Такі результати підтверджують високу роль губристичного прагнення до досконалості у формуванні пізнавального інтересу до навчання, як було показано у досліджуваних суб'єктів навчальної діяльності у школі.

Негативні зв'язки прагнення до досконалості та мотивації досягнення відповідності вимогам навчання у вищій школі та мотивації соціального схвалення у процесі навчання у вищій школі вказує на те, що інтроектівані регулятори навчання у досліджуваних з високим прагненням до досконалості втрачають мотиваційну силу. Перед студентами з високим рівнем прагнення до досконалості не стоять завдання, що полягають у сумлінній і своєчасній здачі навчальних предметів, власної відповідності вимогам навчання та отриманні схвалення викладачами, оскільки більшість з них мають високу академічну успішність і формальні навчальні вимоги дисциплінарного характеру у виші для них є звичною справою, засвоєною ще на етапі навчання у школі.

Прагнення до переваги у студентів пов'язано з мотивацією досягнення відповідності навчальним вимогам у вищій школі. Отже, орієнтація на перевагу над іншими пов'язана у студентів з прагненням досягти поваги і схвалення викладачів, що може розглядатись як одна з форм досягнення переваги над однокурсниками. Високий рівень мотивації соціального схвалення у процесі навчання у вищій школі також може розглядатись як одна з форм виявлення спрямованості на перевагу над іншими, оскільки отримання схвалення батьків та одногрупників є умовою самоствердження у соціумі студентів, які прагнуть до переваги.

У таблиці 4.5 показано зв'язки між мотивацією навчально-професійної діяльності та губристичною мотивацією студентів, встановлені на рівні $p < 0,0001$. Визначено низку позитивних зв'язків між прагненням до досконалості у студентів та мотивацією їх навчально-професійної діяльності: навчально-пізнавальними, професійними мотивами та мотивами творчості. Отже, навчально-професійна діяльність студентів з високим рівнем прагнення до

досконалості забезпечується спрямованістю на оволодіння професійною компетентністю у вищі, на пізнання, отримання нових вмінь та знань, а також на творчу самореалізацію. Крім того, для студентів з високим прагненням до досконалості втрачають мотиваційну силу мотиви уникнення навчальних невдач.

Таблиця 4.5

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та мотивами навчально-професійної діяльності у студентів

Показники губристичної мотивації	Мотивація навчально-професійної діяльності						
	Комунікативні мотиви	Мотиви уникнення	Мотиви престижу	Професійні мотиви	Мотиви творчості	Навчально-пізнавальні мотиви	Соціальні мотиви
Прагнення до досконалості	-	-0,18	-	0,39	0,32	0,43	-
Прагнення до переваги	0,31	-	0,40	-	0,27	0,20	0,34

Прагнення до переваги передбачає у студентів високу вмотивованість на отримання престижної професії, що дозволяє отримати ствердитись у соціумі і отримати бажану перевагу над іншими. З цією метою студенти з високим прагненням до переваги спрямовані на спілкування у навчанні, яке дозволяє продемонструвати у спільноті студентів власні найкращі якості, здобути шану і авторитет. Усвідомлення високого соціального значення професії, прагнення допомогти іншим завдяки власним професійним знанням, творчо реалізуватись у професії також характеризує студентів з високим прагненням до переваги. Позитивну роль прагнення до переваги у студентів доводить прямий зв'язок цієї форми губристичної мотивації з навчально-пізнавальними мотивами, що забезпечують сталий інтерес до оволодіння професією та високу академічну успішність.

У таблиці 4.6 показано відмінності у показниках мотивів навчально-професійної діяльності студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Визначено, що досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високими значеннями показників навчально-пізнавальних мотивів ($t_{1-3}=13,22$, і $t_{1-4}=3,78$,

$p < 0,0001$), професійних мотивів ($t_{1-3}=4,88$ і $t_{1-4}=5,42$, $p < 0,0001$). Їм меншою мірою властиві мотиви уникнення у навчально-професійній мотивації ($t_{1-2}=-3,00$, $p < 0,001$, $t_{1-3}=-6,31$, і $t_{1-4}=-4,63$, $p < 0,0001$).

Таблиця 4.6

Показники мотивів навчально-професійної діяльності студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Мотиви навчально-професійної діяльності	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінуючі прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінуючі прагнення до переваги»	
Комунікативні	11,87 \pm 4,10	14,59 \pm 3,52	9,75 \pm 4,55	15,15 \pm 3,15	138
Уникнення	10,26 \pm 5,00	11,68 \pm 5,29	13,95 \pm 6,16	13,40 \pm 5,69	43
Престижу	12,84 \pm 4,17	16,83 \pm 4,00	11,92 \pm 4,93	18,72 \pm 4,12	173
Професійні	19,09 \pm 6,08	20,22 \pm 5,71	15,95 \pm 6,00	14,94 \pm 5,24	80
Творчості	6,11 \pm 2,21	7,00 \pm 2,20	5,40 \pm 1,88	6,04 \pm 2,05	57
Навчально-пізнавальні	23,52 \pm 6,45	23,44 \pm 5,75	14,99 \pm 5,39	20,54 \pm 4,68	174
Соціальні	14,91 \pm 5,47	18,47 \pm 4,87	13,99 \pm 5,35	20,88 \pm 3,42	125

Отже, виражене спрямування на досягнення досконалості у діяльності передбачає у студентів прагнення до навчання і пізнання корисного для здобуття професійної майстерності навчального матеріалу, оволодіння професійною компетентністю, високу мотивацію досягнення і відсутність страху невдачі у навчально-пізнавальній діяльності.

Студенти з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищим рівнем розвитку професійних мотивів ($t_{2-3}=2,10$, $p < 0,05$, $t_{2-3}=7,08$, і $t_{2-4}=7,36$, $p < 0,0001$), мотивів творчості ($t_{2-3}=4,43$, $t_{2-3}=7,38$, $p < 0,0001$ і $t_{2-4}=3,48$, $p < 0,001$) та навчально-пізнавальних мотивів ($t_{2-3}=14,47$, і $t_{2-4}=4,10$, $p < 0,0001$). Високе прагнення до самоствердження у студентів, яке реалізується як через прагнення до досконалості, так і через прагнення до переваги, розкривається у спрямованості студентів на оволодіння майбутньої професією, пізнання нового фактологічного, теоретичного та методологічного матеріалу, релевантного вимогам майбутньої

професійної діяльності, а також у прагнення до творчої самореалізації в умовах навчання у вищій школі.

Низький рівень губристичної мотивації у студентів характеризується найвищими показниками мотиву уникнення ($t_{3-1}=6,31$, $t_{3-2}=3,88$, $p<0,001$) та найнижчими показниками усіх інших мотивів навчально-пізнавальної діяльності, що вказує на зворотній зв'язок між губристичною мотивацією та мотивами навчально-пізнавальної діяльності, високий рівень яких свідчить про високу вмотивованість на оволодіння майбутньою професією.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками комунікативних ($t_{4-1}=6,48$, і $t_{4-3}=9,43$, $p<0,0001$) та соціальних ($t_{4-1}=9,13$, $t_{4-2}=18,46$ і $t_{4-3}=10,40$, $p<0,0001$) мотивів, а також мотивів престижу ($t_{4-1}=10,85$, $t_{4-2}=3,65$ і $t_{4-3}=10,49$, $p<0,0001$). Отже, висока міра спрямованості на перевагу над іншими у студентів передбачає високу соціальну мотивацію, тобто усвідомлення значущості власної професії для людства і прагнення реалізувати у ній задля допомоги іншим, комунікативну мотивацію як прагнення спілкуватись з іншими у навчальному процесі у виші, а також прагнення здобути престижну професію. У навчальному процесі студенти з домінуванням прагнення до переваги керуються прагненням оволодіти престижною та соціально значущою професією, прагнуть взаємодіяти з іншими студентами у процесі оволодіння знаннями та вміннями, що позитивно позначається на самоствердженні через порівняння себе з іншими і досягнення переваги над ними.

У таблиці 4.7 показано особливості зв'язку академічної мотивації та губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності. Визначено, що прагнення до досконалості позитивно корелює з пізнавальною мотивацією, мотивами саморозвитку, досягнення та самоповаги. Зазначені зв'язки вказують на позитивну роль губристичного прагнення до досконалості на розвиток прагнення до пізнання та оволодіння професійними знаннями та вміннями, інтерес до предмету професійного навчання, спрямованість на саморозвиток та самовдосконалення у процесі навчально-професійної діяльності, високі академічні досягнення та прагнення до майбутніх професійних досягнень, зростання самоповаги у процесі навчання у виші. Негативні зв'язки прагнення до досконалості з інтроєктованою та екстернальною мотивацією вказують на те, що прагнення до досконалості стоїть на заваді формальному ставленню до навчання, виникненню почуття

сорому у процесі навчання, залежності від нагород та покарань у регуляції навчальної діяльності.

Таблиця 4.7

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та мотивів навчально-професійної діяльності студентів

Показники губристичної мотивації	Мотивація навчання у виші						
	Пізнавальна мотивація	Мотивація досягнення	Мотивація саморозвитку	Мотивація самоповаги	Інтроєкована мотивація	Екстернальна мотивація	Амотивація
Прагнення до досконалості	0,62	0,29	0,31	0,17	-0,40	-0,30	-0,13
Прагнення до переваги	-	0,23	0,29	0,46	-	0,34	-

Отже, внутрішні мотиви навчально-професійної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, саморозвитку) передбачають високий рівень прагнення до досконалості, а показники амотивації (низької вмотивованості у навчанні) та два з трьох зовнішніх мотивів – інтроєковані та екстернальні мотиви – низький рівень зазначеної мотиваційної тенденції. Мотивація самоповаги як прояв зовнішньої мотивації навчально-професійної діяльності передбачає високий рівень губристичного прагнення до досконалості.

Прагнення до переваги у студентів передбачає високий рівень розвитку показників мотивації самоповаги, екстернальної мотивації, мотивації саморозвитку та мотивації досягнення. Отже, губристичне прагнення до переваги більшою мірою пов'язане із зовнішньою мотивацією навчально-професійної діяльності. Виражене прагнення бути кращим за інших чи мати кращі за інших результати діяльності пов'язане з прагненням мати високі академічні досягнення, орієнтацією на нагороди та покарання у процесі навчально-професійної діяльності, прагненням здобути повагу інших та підтримати власну самоповагу через успішне навчання у виші.

У таблиці 4.8 показано особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем губристичної мотивації. У досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» більшою мірою виражені показники пізнавальної мотивації ($t_{1-3}=9,51$, $t_{1-4}=10,99$, $p<0,0001$), а

також мотивації саморозвитку ($t_{1-3}=4,97$, $p<0,0001$), встановлено найнижчі показники екстернальної мотивації ($t_{1-2}=-17,64$, $t_{1-3}=-19,30$, $t_{1-4}=-16,99$, $p<0,0001$) та амотивації ($t_{1-2}=-3,79$, $t_{1-3}=-2,84$, $t_{1-4}=-3,18$, $p<0,001$). Отже, домінування прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги у студентів позитивно позначається на зростанні пізнавальної мотивації та спрямованості на саморозвитку. Орієнтація на досконалість у діяльності у студентів стоїть на заваді втраті інтересу до навчання у виші та страху академічних невдач.

Таблиця 4.8

Показники мотивів навчально-професійної діяльності студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Мотиви навчально-професійної діяльності	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Пізнавальна мотивація	15,88±2,87	15,34±3,33	13,08±2,59	11,74±2,95	137**
Мотивація досягнення	13,96±2,95	14,89±3,52	12,55±2,49	14,17±3,20	60**
Мотивація саморозвитку	14,38±4,27	14,76±4,30	12,32±3,19	15,30±3,08	53**
Мотивація самоповаги	12,79±4,66	15,53±3,54	11,92±2,97	16,91±2,17	141**
Інтроєктована мотивація	10,71±3,18	10,70±4,26	13,60±3,08	13,46±2,37	91**
Екстернальна мотивація	6,78±2,18	11,33±3,27	12,75±3,76	12,04±2,85	284**
Амотивація	7,34±3,14	8,46±3,30	8,37±3,80	8,74±3,96	17*

* $p<0,001$, ** $p<0,0001$

Досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються високими показниками пізнавальної мотивації ($t_{2-3}=7,05$, $t_{2-4}=10,99$, $t_{2-4}=8,65$, $p<0,0001$) та мотивації досягнення ($t_{2-1}=3,10$, $t_{2-3}=7,07$, $p<0,0001$).

Студенти з низьким рівнем губристичної мотивації мають найвищі показники інтроєктованої ($t_{3-1}=8,64$, $t_{3-2}=7,21$, $p<0,0001$) та екстернальної ($t_{3-1}=19,30$, $t_{3-2}=3,96$, $p<0,0001$) мотивації. Отже, відмова від самоствердження через досягнення досконалості та переваги у студентів пов'язана із зовнішньою мотивацією навчально-професійної діяльності.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» відрізняються високими показниками мотивації саморозвитку ($t_{4-3}=6,79$, $p<0,0001$), мотивації самоповаги ($t_{4-1}=7,61$, $t_{4-3}=13,24$, $p<0,0001$ і $t_{4-2}=3,29$, $p<0,001$). Отже, прагнення бути кращим за інших у студентів на тлі відмови від прагнення до досконалості передбачає високу мотивацію самоповаги, тобто досягнення уваги, вшанування та авторитету.

У таблиці 4.9 показано кореляційні зв'язки ($p<0,0001$) між показниками губристичної мотивації та академічної саморегуляції студентів.

Таблиця 4.9

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та академічної саморегуляції суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Мотивація навчання у виші			
	Внутрішня саморегуляція	Інтроєктоване регулювання	Ідентифіковане регулювання	Зовнішнє регулювання
Прагнення до досконалості	0,36	-0,27	0,25	-0,23
Прагнення до переваги	-	-	-	0,23

Визначено позитивні зв'язки між прагненням до досконалості та автономною академічною саморегуляцією, що включає внутрішнє та ідентифіковане регулювання навчально-професійної діяльності. Отже, висока міра прагнення бути досконалим та підтверджувати високу майстерність у діяльності у студентів регулюється інтересом до предмету діяльності та інтеріоризацією норм та вимог навчання, прагненням сумлінно виконувати обов'язки суб'єкта навчально-професійної діяльності. Залежна академічна регуляція, представлена інтроєктованим та зовнішнім регулюванням, в свою чергу, негативно

пов'язана з прагненням до досконалості. Отже, вимушеність бути студентом та виконувати обов'язки суб'єкта навчально-професійної діяльності, керуватись системою нагород та покарань у навчанні передбачає відмову від досягнення до досконалості та майстерності.

Прагнення до переваги пов'язане з зовнішнім регулюванням. Отже, страх покарань та невдачі в академічному регулюванні властивий студентам, які прагнуть бути кращими за інших.

У таблиці 4.10 показано відмінності у показниках академічної регуляції студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 4.10

Показники академічної саморегуляції студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники академічної саморегуляції	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Внутрішня саморегуляція	29,96±5,13	29,79±4,32	28,64±3,11	27,23±3,32	53
Ідентифіковане регулювання	25,98±4,66	25,95±4,75	24,14±3,11	24,70±5,49	23
Інтроєктоване регулювання	30,19±6,80	30,14±7,10	33,62±6,90	33,06±6,51	48
Зовнішнє регулювання	28,18±2,83	32,03±4,55	33,36±5,18	32,66±5,48	178

* $p < 0,001$, ** $p < 0,0001$

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» відрізняються високими показниками внутрішньої саморегуляції ($t_{1-3}=2,77$, $p < 0,001$, $t_{1-4}=4,43$, $p < 0,0001$) та низькими показниками зовнішньої регуляції ($t_{1-3}=-10,90$, $t_{1-3}=-12,38$, $t_{1-4}=-10,28$, $p < 0,0001$). Отже, прагнення до досконалості та відмова від прагнення до переваги, що характеризують даний типологічний профіль губристичної мотивації, передбачають високу міру інтересу до навчальних предметів та свободу від покарань та нагород у навчально-професійній діяльності.

Досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації мають помірні показники усіх видів академічного регулювання. Їм загалом

властивий інтерес до навчання, висока міра інтеріоризації вимог та правил навчання у виші, почуття сорому у випадку невиконання вимог навчальної діяльності, почуття обов'язку виконувати складні та малоцікаві завдання, орієнтація на нагороди та страх покарань у навчально-професійній діяльності. Отже, академічне регулювання студентів з високим рівнем губристичної мотивації є полімотивованим, оскільки зазначений типологічний профіль відрізняється поєднанням двох тенденцій, які в одних випадках «працюють» на досягнення високих стандартів діяльності, в інших – суперечать один одному, викликаючи внутрішній конфлікт з приводу навчальних цілей студентів, що стосується вирішення питання: бути кращим за інших студентів, чи мати якісні результати навчання.

Студенти з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищими показниками інтроектіваного ($t_{3-1}=4,70$, $t_{3-2}=4,76$, $p<0,0001$) та зовнішнього ($t_{3-1}=12,38$, $p<0,0001$, $t_{3-2}=2,68$, $p<0,001$) академічного регулювання. Їх навчально-професійна діяльність є залежною від міри відповідності вимогам вищої школи, стандартів діяльності окремо взятого вишу і обумовлена залежністю самооцінки студента від міри цієї відповідності.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» відрізняються нижчими показниками внутрішньої саморегуляції ($t_{4-1}=-4,43$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=-4,88$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=-3,20$, $p<0,001$) та вищими показниками зовнішнього регулювання ($t_{4-1}=10,28$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=2,68$, $p<0,001$). Отже, прагнення до переваги у чистому вигляді передбачає втрату інтересу до навчання та орієнтацію на покарання та нагороди у навчально-професійній діяльності.

У таблиці 4.11 показано кореляційні зв'язки між показниками інтеріоризації – екстеріоризації успіху та губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності. Визначено позитивні зв'язки між показниками інтеріоризованої мотивації досягнення успіху, зокрема показниками мотивації досягнення особистісного успіху, успіху-покликання та успіху-стану, та показниками прагнення до досконалості. Прагнення до переваги пов'язане з екстеріоризацією успіху у мотивації досягнення студентів, зокрема з матеріальними мотивами, мотивами досягнення соціального визнання, отримання влади, з орієнтацією на везіння, а також з інтеріоризованими мотивами успіху як подолання життєвих труднощів та вирішення складних завдань життя.

Таблиця 4.11

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та мотивації досягнення успіху суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Мотивація досягнення успіху								
	Успіх-вдача	Матеріальний успіх	Успіх-визнання	Успіх-влада	Успіх-результат діяльності	Особистісний успіх	Успіх-стан	Успіх-подолання	Успіх-покидання
Прагнення до досконалості	- 0,11**	- 0,17** *	-	0,10*	0,11**	0,36** *	0,11**	-	0,21** *
Прагнення до переваги	0,29** *	0,20** *	0,60** *	0,66** *	-	-	-0,10*	0,40** *	-

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$

З таблиці 4.12 видно, що досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високими показниками мотивації досягнення успіху як результату діяльності, особистісного успіху, успіху-стану. Менш вираженими у даній групі досліджуваних є мотиви успіху-вдачі ($t_{1-2}=-8,94$, $t_{1-3}=-7,83$, $t_{1-4}=-8,32$, $p < 0,0001$) та успіху-влади ($t_{1-2}=-35,22$, $t_{1-4}=-18,53$, $p < 0,0001$). Загалом у досліджуваних з високим рівнем прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги більш вираженою є інтеріоризована мотивація досягнення успіху. Отже, домінування прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги сприяє присвоєнню особистісних смислів успішної діяльності, виявлення мотивації досягнення успіху для самого себе і для результату діяльності, а не для демонстрації власної могутності та впливовості іншим людям.

У студентів з високим рівнем губристичної мотивації більш вираженими є мотиви матеріального успіху ($t_{2-1}=4,26$, $p < 0,0001$), успіху-визнання ($t_{2-1}=19,61$, $t_{2-3}=22,64$, $p < 0,0001$), успіху-влади ($t_{2-1}=35,22$, $t_{2-3}=43,52$, $t_{2-4}=4,42$, $p < 0,0001$), особистісного успіху ($t_{1-3}=-12,38$, $t_{2-3}=8,27$, $t_{2-4}=5,28$, $p < 0,0001$), успіху-подолання ($t_{2-1}=11,11$, $t_{2-3}=11,21$, $p < 0,0001$). У даній категорії досліджуваних відмічається найвищий рівень розвитку інтеріоризованої мотивації досягнення

успіху. Студенти з високим рівнем губристичної мотивації поєднують якості інтеріоризації та екстеріоризації у вмотивованості на досягнення успіху.

Таблиця 4.12

Показники мотивації досягнення успіху студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Мотиви навчально-професійної діяльності	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до перемоги»	
Успіх-вдача	9,68±2,12	11,59±2,49	11,68±2,40	11,95±2,03	104
Матеріальний успіх	12,76±2,76	14,06±3,74	13,93±2,26	16,41±1,39	99
Успіх-визнання	14,44±2,13	17,58±1,31	14,46±1,35	18,24±0,78	392
Успіх-влада	11,93±2,09	17,00±1,88	11,47±1,66	16,48±1,08	510
Успіх-результат діяльності	17,59±1,67	17,19±2,04	17,21±1,77	17,12±2,35	453
Особистісний успіх	17,36±1,79	17,46±1,66	15,90±2,03	16,33±1,69	110
Успіх-стан	16,59±2,18	15,60±3,23	16,20±2,55	15,32±3,36	12
Успіх-подолання	14,16±1,95	16,58±2,69	13,82±1,67	18,85±1,81	252
Успіх-покликання	16,44±2,52	15,96±3,50	14,33±3,13	14,75±4,63	38
Екстеріоризований успіх	48,82±4,73	60,23±4,74	51,43±4,41	63,07±2,54	447
Інтеріоризований успіх	82,13±6,57	82,78±7,98	77,45±6,71	82,38±9,06	51

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються високими показниками мотивації успіху як досягнення результату та успіху-стану. В них встановлено менш виражені показники мотивації успіху-влади ($t_{3,1}=-2,26$, $t_{3,2}=-43,52$, $t_{3,4}=-24,29$, $p<0,0001$), особистісного успіху ($t_{3,1}=-7,23$, $t_{3,2}=-8,27$, $p<0,0001$) та успіху-подолання ($t_{3,2}=-11,21$, $t_{3,4}=-20,98$, $p<0,0001$). Рівень інтеріоризованої мотивації досягнення успіху у цих студентів є найнижчим ($t_{3,1}=-6,63$, $t_{3,2}=-6,80$, $t_{3,4}=-4,64$, $p<0,0001$). Отже, студенти з низьким рівнем прагнення до самоствердження ототожнюють успіх із сукупністю позитивних емоційних станів, оскільки для них високий результат діяльності є загалом радісною несподіванкою, менш очікуваним явищем, ніж для високогубристичних досліджуваних.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» відрізняються найвищими показниками мотивації успіху-вдачі ($t_{4.1}=8,32$, $p<0,0001$), матеріального успіху ($t_{4.1}=11,31$, $t_{4.2}=5,50$, $t_{4.3}=8,93$, $p<0,0001$), успіху-подолання ($t_{4.1}=18,82$, $t_{4.2}=7,05$, $t_{4.3}=20,98$, $p<0,0001$). Показники екстеріоризованої мотивації досягнення успіху в них є найвищими ($t_{4.1}=25,64$, $t_{4.2}=5,13$, $t_{4.3}=21,71$, $p<0,0001$). Отже, уявлення про успіх у студентів з високим прагненням до переваги набуває зовнішньоорієнтованих сенсів – вразити інших, досягти переваги, виділитись на тлі інших, саме тому несподівана удача та отримання матеріальної винагороди, що дозволяють продемонструвати іншим власну перевагу набувають вагомого значення для студентів, які прагнуть до переваги, а не досконалості. Також слід відмітити те, що студенти, орієнтовані на перевагу, приділяють увагу досягненню успіху як визнання збоку інших: якщо інші визнали високі результати діяльності, талант, обдарованість чи привабливість таких студентів – значить перевагу над іншими досягнуто.

4.1.3. Губристична мотивація та Я-концепція суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Вивчення ролі губристичної мотивації у становленні Я-концепції суб'єкта навчально-професійної діяльності передбачала дослідження рівня і адекватності самооцінки у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації, кореляційних зв'язків прагнення до досконалості та переваги з показниками самоставлення, Я-концепції та нарицисичного Я у студентів, а також рівня розвитку компонентів Я-концепції у студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Згідно з першим завданням даного емпіричного дослідження було показано розподіл студентів з різними рівнем губристичної мотивації за якостями самооцінки (рис. 4.4). Визначено, що адекватними формами самооцінки характеризуються переважно студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» (67,2% групи типологічного профілю) та «Високим рівнем губристичної мотивації» (69,3% групи типологічного профілю). Отже, висока міра губристичної мотивації, зокрема домінування прагнення до досконалості, передбачають більшу адекватність в оцінках себе студентами, ніж при низькій губристичній мотивації чи домінуванні прагнення до переваги.

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються здебільшого високою адекватною (38,1%) та

високою неадекватною (28,2%) типами самооцінок ($\chi^2_{\text{Емп}} = 96,44$, $p < 0,0001$). Отже, висока спрямованість на досягнення еталонів діяльності, високі стандарти, що ставить перед собою та власною діяльністю студента і яких він прагне досягти, позитивно пов'язана з висотою самооцінки. Чим вище оцінює себе студент (навіть якщо його самооцінка є надмірно завищеною), тим більшою мірою йому властиве прагнення перевершувати самого себе у високих результатах діяльності.

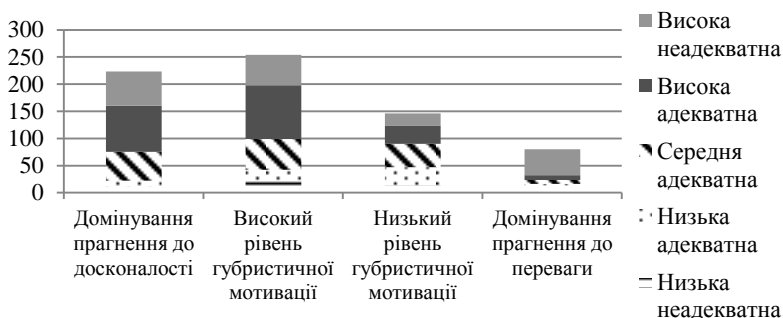


Рис. 4.4. Розподіл студентів з різним рівнем губристичної мотивації за рівнем самооцінки.

Студенти з «Високим рівнем губристичної мотивації» характеризуються здебільшого високою адекватною самооцінкою (38,9%) ($\chi^2_{\text{Емп}} = 82,254$, $p < 0,0001$). Поєднання високого рівня прагнення до досконалості з високим рівнем прагнення до переваги у типологічному профілі губристичної мотивації студентів сприяє високій самоповазі при адекватності самоцінювання та самосприйняття. Отже, прагнення до досконалості у комбінації з прагненням до переваги є більш сприятливим фактором для оптимального самоставлення та високої і адекватної самооцінки.

Студенти з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються здебільшого середньою адекватною (29,4%) та низькою адекватною (22,6%) самооцінкою ($\chi^2_{\text{Емп}} = 18,11$, $p < 0,01$). Чим нижче губристична мотивація у студентів, тим більш критичні оцінки самих себе вони схильні мати.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються здебільшого високою неадекватною самооцінкою (60% вибірки) ($\chi^2_{\text{Емп}} = 82,126$, $p < 0,0001$). Отже, завищена самооцінка,

неадекватність самосприйняття, поблажливість та некритичність до себе у процесі рефлексії та оцінки власної особистості властиві студентам, в яких прагнення до переваги актуалізується на тлі пригнічення прагнення до досконалості.

Таким чином, губристичні прагнення до досконалості та прагнення до переваги, актуалізуючись самі по собі у чистому вигляді, сприяють неадекватній завищеній самооцінці, а поєднуючись в межах одного типологічного профілю і виступаючи як високий рівень губристичної мотивації, – забезпечують високу і адекватну самооцінку.

Наступним завданням емпіричного дослідження, присвяченого вивченню зв'язку губристичної мотивації з показниками Я-концепції, студентів було виявлення особливостей зв'язку прагнення до досконалості та переваги з показниками самоставлення (таблиця 4.13).

Таблиця 4.13

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та самоставлення суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Самоставлення							
	Закритість	Самовпевненість	Самокерування	Відображене ставлення	Самоцінність	Самоприйняття	Самоприв'язаність	Внутрішній конфлікт
Прагнення до досконалості	- 0,38***	0,18**	-	0,35***	0,31**	0,29**	-	-0,40***
Прагнення до переваги	- 0,08*	0,11*	0,14**	- 0,14**	-	0,10*	-	-0,18***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$

Визначено низку позитивних зв'язків між прагненням до досконалості та модульностями самоставлення: показниками відображеного ставлення, самовпевненості і самоцінності. Негативні зв'язки між показниками прагнення до досконалості.

Прагнення до досконалості позитивно корелює з показниками відображеного ставлення, самоприйняття, самоцінності та

самовпевненості і характеризується негативними зв'язками з показниками самозвинувачення, внутрішнього конфлікту, закритості та самоприв'язаності. Студенти, які прагнуть до досконалості і майстерності у діяльності переконані у тому, що їх особистісні особливості, характер і діяльність викликають в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння. Високий рівень прагнення до досконалості у студентів відповідає дружньому ставленню до себе, внутрішній згоді та відсутності напруженості, схваленню своїх планів і бажань, емоційному, безумовному прийняттю себе таким, який є, нехай навіть з деякими недоліками, що іноді виливається у зарозумілості, самовпевненості, відсутності внутрішньої напруженості.

Низький рівень прагнення до досконалості пов'язаний у студентів з актуалізацією внутрішніх конфліктів, сумнівами, незгодою з собою, тривожно-депресивними станами, що супроводжують переживання почуття провини. Постійна незадоволеність собою, неузгодженість потреб, смислів та мотивів, що призводить до внутрішніх суперечок з собою протікають на тлі низького прагнення до досконалості, байдужості до відповідності власної діяльності еталонам якості, краси, правильності і точності, що призводить студентів до виникнення сумнівів у своїй здатності щось зробити або змінити, бути компетентним, мати контроль над власним життям. Надмірна рефлексія-самокопання, яка відповідає інтроспекції як формі негативної рефлексії, розкритій у дослідженні Д.О. Леонтьєва та Є.М. Осіна (Леонтьев, Осин, 2014), реалізується у студентів з низьким рівнем прагнення до досконалості на негативному емоційному тлі по відношенню до себе. Закритість, нездатність або небажання усвідомлювати і видавати значущу інформацію про себе у студентів з низьким рівнем прагнення до досконалості свідчить про високу міру активації захисних механізмів у ситуаціях, що вимагають самоаналізу та рефлексії.

Прагнення до переваги позитивно пов'язане з показниками самовпевненості, самокерування та самоприйняття і негативно – з показниками закритості, внутрішнього конфлікту та самозвинувачення. Розвинуте прагнення до переваги у студентів позначається на їх Я-концепції через якості самовпевненості та зарозумілості, безумовному прийнятті себе, схваленні власних мотивів, планів, вчинків та недоліків. Студенти з високим рівнем прагнення до переваги схильні переживати власне «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує і організуючий їх особистість і життєдіяльність,

відрізняються високою мірою почуття контролю над власним життям та усвідомленості обґрунтованості і послідовності своїх внутрішніх спонукань і цілей.

У таблиці 4.14 показано відмінності у показниках самоставлення у студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 4.14

Показники самоставлення студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники самоставлення	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Закритість	4,26±1,27	4,17±1,99	7,27±1,22	5,49±1,29	267
Самовпевненість	6,79±1,40	6,64±1,68	4,25±1,48	6,45±1,31	195
Самокерування	6,56±1,45	7,32±1,55	5,44±1,34	7,02±1,60	132
Відображене ставлення	6,42±1,58	6,28±1,85	5,27±1,35	3,85±1,57	144
Самоцінність	7,27±1,43	7,02±1,87	5,48±1,99	6,26±1,43	89
Самоприйняття	7,48±1,41	7,02±1,60	4,68±1,68	6,63±1,72	190
Самоприв'язаність	4,93±1,42	4,41±1,97	5,97±1,77	6,45±1,77	108
Внутрішній конфлікт	4,60±1,31	3,90±1,46	7,02±1,82	5,55±1,82	236
Самозвинувачення	4,26±1,28	3,48±1,44	6,91±2,03	6,00±2,03	259

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найнижчими показниками закритості ($t_{1-3}=-22,51$, $t_{1-4}=-7,35$, $p<0,0001$) і найвищими показниками самовпевненості ($t_{1-3}=16,58$, $p<0,0001$), відображеного ставлення ($t_{1-3}=7,22$, $t_{1-4}=12,52$, $p<0,0001$), самоприйняття ($t_{1-2}=17,21$, $t_{1-3}=5,50$, $t_{1-4}=4,31$, $p<0,0001$) і самоцінності ($t_{1-3}=10,05$, $t_{1-4}=5,40$, $p<0,0001$). Отже, високі показники прагнення до досконалості при низьких показниках прагнення до переваги передбачають у студентів виражену щирість і відкритість у самопрезентації, уявлення про себе як про цікаву та приємну особистість для інших, схвалення власної особистості, емоційне прийняття себе, високу самооцінку. Загалом отримані дані співвідносяться з характеристиками самооцінки, показаними за

методикою Дембо-Рубінштейн: домінування прагнення до досконалості передбачає високу самооцінку, самоприйняття, почуття цінності власної особистості та самовпевненість.

Досліджувані з високим рівнем губристичної мотивації мають найнижчі показники закритості ($t_{2.3}=-17,00$, $t_{2.4}=-5,54$, $p<0,0001$), самоприв'язаності ($t_{2.3}=-7,88$, $t_{2.4}=-8,09$, $p<0,0001$), внутрішнього конфлікту ($t_{2.1}=-18,85$, $t_{2.4}=-8,72$, $p<0,0001$) та самозвинувачення ($t_{2.1}=-19,62$, $t_{2.4}=-12,05$, $p<0,0001$). Щирість і відкритість студентів з високим рівнем прагнення до досконалості та переваги відповідає їх високій самооцінці, адекватності самосприйняття у поєднанні з критичністю та бажанням змінювати щось у собі, прагненню відповідати ідеальним уявленням про себе, здатності до адекватного самоаналізу, що відповідає поняттю системної рефлексії, запропонованого Д.О. Леонтьєвим (2014). Високий рівень губристичної мотивації у межах типологічного профілю студентів пов'язаний зі схильністю до рефлексії, глибоким проникнення в себе, усвідомленням своїх труднощів, адекватним образом Я і відсутністю механізмів витіснення, симпатією по відношенню до себе.

Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищими показниками закритості ($t_{3.1}=22,51$, $t_{3.2}=17,00$, $t_{3.4}=10,25$, $p<0,0001$), внутрішнього конфлікту ($t_{3.1}=14,80$, $t_{3.2}=18,58$, $t_{3.4}=6,08$, $p<0,0001$) та самозвинувачення ($t_{3.1}=15,38$, $t_{3.2}=19,62$, $p<0,0001$, $t_{3.4}=3,17$, $p<0,01$). Закритість по відношенню до зовнішнього світу, нездатність розкритись перед іншими та собою, висока міра внутрішнього конфлікту між актуальними потребами та можливостями їх реалізації, схильність звинувачувати себе через власні недоліки та обмеження.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» мають найнижчі показники відображеного ставлення ($t_{4.1}=-12,52$, $t_{4.2}=-10,62$, $t_{4.3}=-7,14$, $p<0,0001$) і характеризуються високими показниками закритості ($t_{4.1}=7,35$, $t_{4.2}=5,54$, $p<0,0001$), внутрішнього конфлікту ($t_{4.1}=5,26$, $t_{4.2}=8,72$, $p<0,0001$) та самозвинувачення ($t_{4.1}=8,66$, $t_{4.3}=12,05$, $p<0,0001$). Домінування прагнення до переваги на тлі низького рівня прагнення до досконалості передбачає ворожість до інших, презирливість, переконаність у недоброму ставленні інших до себе, наявність внутрішнього конфлікту у потребах і бажаннях суб'єкта, схильність звинувачувати себе через недоліки та труднощі, з якими він не може впоратись.

У таблиці 4.15 показано статистично значущі зв'язки між показниками губристичної мотивації та нарцисичного Я суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Таблиця 4.15

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та нарцисичного Я суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Показники нарцисичного Я								
	Я-нікчемне	Я-грандіозне	Прагнення до ідеалізації Self-об'єкта	Я-демонстративне	Очікування особливого ставлення	Поглиненість у фантазію	Нарцисична парезія	Зайнятість почуттям зарості	Залишковий показник нарцисичного Я
Прагнення до досконалості	-0,17	0,19	-	-	-0,16	-	-	-	-
Прагнення до переваги	0,28	0,27	0,24	0,36	0,25	0,49	0,10	0,24	0,38

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$

Показники прагнення до досконалості позитивно пов'язані з Я-грандіозним та негативно – з показниками Я-нікчемного та очікування особливого ставлення. Отже, провідною характеристикою Я-концепції студентів з високими показниками прагнення до досконалості є наявність грандіозних фантазій з приводу власної виключності та унікальності, можливості досягнення мети будь-якого рівня складності, заперечення власних недоліків, уявлення про власну соціальну та дієву ефективність. Прагнення до досконалості негативно пов'язане з показниками Я-нікчемного як усвідомлення власної безпорадності та недостатньої шани, схвалення та оціненості з боку інших, а також з показниками очікування особливого ставлення як втрати контролю над іншими, схильність до маніпулятивної поведінки, тому неможна однозначно стверджувати, що губристичне прагнення до досконалості відповідає високій мірі розвитку нарцисичного Я у суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Визначено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до переваги та нарцисичного Я у студентів: «Я-нікчемним», «Я-грандіозним», прагненням до ідеалізованого Self-об'єкта, «Я-демонстративним», очікуванням особливого ставлення, поглиненістю у

фантазії, нарцисичною агресією, зайнятістю почуттям заздрості та загальним показником нарцисизму. Отже, прагнення переваги над іншими властиве студентам, схильним до перебільшення в самоусвідомленні власної безпорадності, низької соціальної успішності, до глобалізації і максимізації негативної оцінки себе оточенням – з одного боку, а з іншого – до фантазування з приводу власної обдарованості, унікальності, привабливості, таланту та переваги над оточеннями, до ілюзорних уявлень про можливості досягнення абсолютно будь-якої мети, заперечення існування будь-яких меж своїх здібностей, соціальної ефективності, привабливості. Прагнення до переваги передбачає такі характеристики нарцисичного Я, як зниження задоволеності собою з одночасним пошуком зовнішнього ідеалізованого об'єкта, який в фантазіях представляється випромінюючим силу, підтримку, протекцію. Прагнення до переваги над іншими може досягатись суб'єктом навчально-професійної діяльності через захист і підтримку авторитету.

Губристичне прагнення до переваги передбачає у студентів їх залежність від уваги оточуючих, від підтвердження прийняття себе оточуючими, їх схвалення та захоплення. Спрямованість на те, щоб бути кращим за інших, пов'язана із занепокоєністю власною зовнішністю, потребою бути у центрі уваги, отримувати компліменти, отримувати вшанування і захоплення оточуючих. Крім того Я-концепція студентів з високими показниками прагнення до переваги характеризується усвідомленням власної невитриманості у ситуаціях втрати контролю над іншими, вразливості самолюбства, загостреним почуттям власної значущості, заздрісності та переконаністю, що усі інші заздрять.

У таблиці 4.16 показано відмінності у показниках нарцисичного Я у студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» відрізняються високими показниками Я-грандіозного та нижчими показниками очікування особливого ставлення ($t_{1.4}=-4,70$, $p<0,0001$), поглиненості у фантазії ($t_{1.2}=-13,72$, $t_{1.3}=-2,13$, $t_{1.4}=-17,49$, $p<0,0001$). Отже, висока міра прагнення до досконалості передбачає уявлення недостатньо добре та поважне ставлення інших до себе і очікування кращого ставлення, зажуриність у фантазії з приводу власної значущості.

Таблиця 4.16

**Показники нарцисичного Я студентів з різним рівнем
губристичної мотивації**

Показники нарцисизму	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досягності»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Я-грандіозне	25,09±6,02	24,46±6,74	20,73±6,26	28,28±6,35	82
Я-нікчемне	24,09±5,42	27,32±5,19	17,70±5,06	25,41±6,20	214
Прагнення до ідеалізації Self-об'єкта	24,33±5,95	24,96±6,15	20,34±4,54	29,55±4,08	128
Я-демонстративне	29,59±6,78	34,44±6,12	24,32±6,01	37,17±5,53	227
Нарцисична агресія	8,59±2,71	12,33±5,08	13,45±3,80	13,59±5,67	153
Поглиненість у фантазії	7,93±2,80	12,20±3,93	8,61±3,28	14,90±3,68	239
Очікування особливого ставлення	11,13±2,84	10,04±2,68	6,79±3,01	12,89±2,92	205
Зайнятість почуттям заздрості	9,00±3,02	9,94±2,60	6,82±2,74	11,16±2,81	133
Загальний показник нарцисичного Я	135,39±14,70	158,35±45,75	123,12±14,51	172,95±11,53	393

Студенти з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються високими показниками нарцисичного Я, Я-грандіозного, прагнення до ідеалізації Self-об'єкта, Я-демонстративного, поглиненості у фантазії. Отже, високий рівень губристичної мотивації у студентів пов'язаний з наявністю грандіозних фантазій з приводу власної обдарованості, унікальності, привабливості, таланту і та переваги над оточуючими, ілюзорними уявленнями про можливості досягнення високих цілей діяльності, запереченням існування будь-яких меж своїх здібностей, соціальної ефективності, привабливості.

Студенти з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються залежністю від оточуючих, прагненням отримати задоволення від контакту з ними, залежністю від уваги інших, від підтвердження прийняття себе оточуючими, їх схвалення та захоплення, занепокоєності власною зовнішністю, надмірною увагою до проблем власної привабливості, вразливістю самолюбства,

загостреним почуттям власної значущості. Найвищі показники Я-нікчемного ($t_{2.1}=-13,72$, $t_{2.3}=-2,13$, $t_{2.4}=-17,49$, $p<0,0001$) також встановлено у цієї групи студентів. Висока рефлексивність, що збагачує Я-концепцію суб'єкта навчально-професійної діяльності з високим рівнем губристичної мотивації, може спричиняти інтенсивні депресивні переживання безглуздості, безцільності життя, меншовартості, малодушності, внутрішньої порожнечі, безсилля, безперспективності, від яких особистість не може захиститися, деструктивні спонування зі зверненням агресії проти себе.

Студенти з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються найнижчим показниками нарцисичного Я. Отже, студентам з низьким рівнем губристичної мотивації властиве заперечення власної значущості та цінності, усвідомлення неповноцінності, сором'язливості, відмова від демонстрації власних вигідних якостей.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» мають найвищі показники Я-грандіозного ($t_{4.1}=9,47$, $t_{4.3}=10,11$, $p<0,0001$), прагнення до ідеалізації Self-об'єкта ($t_{4.1}=7,25$, $t_{4.2}=6,24$, $t_{4.3}=15,08$, $p<0,0001$), Я-демонстративного ($t_{4.1}=8,98$, $t_{4.2}=3,56$, $t_{4.3}=15,81$, $p<0,0001$), поглиненості у фантазії ($t_{4.1}=17,49$, $t_{4.2}=5,53$, $t_{4.3}=13,17$, $p<0,0001$), нарцисичної агресії ($t_{4.1}=10,30$, $p<0,0001$), зайнятості почуттям заздрості ($t_{4.1}=5,58$, $t_{4.2}=3,60$, $t_{4.3}=11,26$, $p<0,0001$). Отже, висока міра розвитку прагнення до переваги на тлі низького рівня прагнення до досконалості передбачає у студентів найвищу міру сформованості нарцисичного Я, зокрема прихильності до авторитетів, залежності від їх думки, демонстративних форм поведінки, зажуреності у фантазії з приводу власної величі та могутності.

4.2. Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі.

4.2.2. Характеристика комплексу методів дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі.

Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності здійснювалось за допомогою застосування множинного регресійного аналізу, що

дозволяє визначити вплив регуляторних, когнітивних, поведінкових та емоційних предикторів на становлення показників прагнення до досконалості та переваги у студентів.

Методики регуляторного блоку спрямовані на вивчення саморегуляції навчальної діяльності, рівня домагань та цілеспрямованості.

З метою діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів було використано опитувальник «*Стиль саморегуляції студентів – CCC-2011*» (Моросанова, Бондаренко, 2015), представлена 84 пунктами за шкалами планування (17 пунктів), моделювання (15 пунктів), програмування (13 пунктів), оцінки результатів (19 пунктів), гнучкості (13 пунктів), самостійності (18 пунктів), надійності (17 пунктів), кожна з яких оцінюється за дихотомічною шкалою.

Методика діагностики рівня домагань Ф. Хоппе (Зейгарник, 1986; Серебрякова, 1955), що дозволяє визначити тип рівня домагань – завищений, занижений, адекватний та інфантильний.

Шкала цілеспрямованості (Ч. Снайдер, адаптація Є.М. Осіна). Методика є скороченою версією опитувальника надії Ч. Снайдера (Snyder, 1991), адаптованою Є.М. Осіним (Осин, 2007) і містить 12 пунктів, згоду з якими респондент має оцінити за 8-бальною.

Когнітивний блок методик психодіагностики психологічних детермінант губристичної мотивації основної школи представлена опитувальниками, спрямованими на виявлення рівня оптимізму у ситуаціях невдачі та успіху, академічного самоконтролю та самоефективності, імпліцитних теорій інтелекту суб'єкта навчальної діяльності.

Шкала академічного контролю (Р. Перрі, в адаптації Т.О. Гордєєвої) (Perry, Hladkyj, Pekrun, Pelletier, 2001; Гордєєва, 2013), що діагностує сприйняття контрольованості власних успіхів та досягнень та ставлення до ролі зусиль у навчальних досягненнях (8 тверджень, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта).

Шкала академічної самоефективності (Ф. Паджереса, в адаптації Т.О. Гордєєвої) (Pajeres, 1996, Гордєєва, 2013). Опитувальник містить твердження, що діагностують віру в свій академічний потенціал, у свої можливості успішно впоратись з труднощами, що виникають у процесі навчання (4 твердження, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта).

Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей (К. Двек, в адаптації Т.О. Гордєєвої) (Гордєєва, 2013). Опитувальник містить твердження, що діагностують схильність до терії заданого інтелекту, яка передбачає переконаність у тому, що власні здібності є сталими та не підлягають розвитку (шкала ролі зусиль, 6 пунктів), а також до терії нарощуваного інтелекту чи прибуткового теорії, яка передбачає переконаність у тому, що інтелект можна змінювати та розвивати (шкала ролі зусиль, 5 пунктів).

Опитувальник СТОУН-К (Гордєєва, Осин, Шевяхова, 2009) СТОУН-К діагностує стиль пояснення позитивних і негативних ситуацій з досягнення (успіхів і невдач), надійність даної версії методики (альфа Кронбаха) - 0,82 (для загального показника), 0,79 і 0,80 (для стилю пояснення в ситуаціях успіху і невдач відповідно). Опитувальник представляє собою 12 життєвих ситуацій – 5 успішних та 7 неуспішних. У результаті обробки даних можна отримати показники, які розподіляються за кожним з трьох параметрів: стабільність, глобальність та контроль. Сума показників за цими трьома параметрами і є загальний показник оптимізму. Окрім вищевказаних параметрів, методика дозволяє отримати бали, які демонструють оптимізм особистості у ситуаціях успіху та невдачі.

Поведінковий блок методик спрямований на вивчення стратегій самоствердження, перфекціоністичних репрезентацій та поведінкових проявів заздрості у студентів.

Методика діагностики типу самоствердження підлітків (О.А. Кіреєва, Т.Б. Дубовицька, 2011). Методика складається з 18 тверджень, що відображають різні життєві ситуації, що стосуються ставлення до себе, інших людей, до любові, до дружби, до сім'ї тощо. Методика представлена трьома шкалами, що відображають форми самоствердження: конструктивне, деструктивне самоствердження та відмова від самоствердження.

Шкала перфекціоністичної самопрезентації П.Хьюїтта (в адаптації А.А. Золотарьової) (Золотарева, 2011), спрямована на визначення рівня демонстрації досконалості, поведінкового прояву недосконалості та вербального прояву недосконалості.

Методика вивчення заздрісності особистості (автор – Т. Бескова) (Бескова, 2012), спрямована на визначення міри розвитку трьох форм поведінкової схильності до заздрості: заздрості-неприязні, заздрості-смутку та маскуванню заздрості.

До методик емоційного блоку дослідження було віднесено повний список емоцій, запропонований М.А. Кузнєцовим (2005).

Список емоцій (автор – М.А. Кузнєцов). Повний список емоцій містить 80 психоемоційних станів, які студент має оцінити за 5-бальною шкалою Лайкерта для таких ситуацій життєдіяльності: 1) «коли студент отримує оцінку за іспит вище, ніж очікував»; 2) «коли студент програє у змаганні, в якому розраховував на перемогу»; 3) «коли отримуєш за іспит оцінку нижче, ніж очікував»; 4) «коли студент перемагає у змаганні (студентській олімпіаді, конкурсі, спортивному чи творчому змаганні тощо)». Таким чином, нами були враховані ситуації успіху та невдачі у провідній (навчально-професійній) та змагальній (дозвілєвій) діяльності студентів.

4.2.2. Регулятивні предиктори розвитку губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Дослідження регулятивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності передбачало вивчення особливостей рівня домагань, особливостей саморегуляції та цілеспрямованості поведінки студентів.

З результатами вивчення особливостей розподілу студентів з різними типологічними профілями губристичної мотивації за типами рівня домагань було встановлено, що досліджуванам з «Домінуванням прагнення досконалості» та «Високим рівнем губристичної мотивації» властивий здебільшого адекватний рівень домагань, у той час як досліджуванам з «Низьким рівнем губристичної мотивації» властивий занижений рівень домагань, а з «Домінуванням прагнення до переваги» - завищений та занижений рівень домагань ($\chi^2_{\text{Емп}} = 63,63$, $p < 0,0001$). Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються меншим чином інфантильним типом рівня домагань ($\chi^2_{\text{Емп}} = 64,659$, $p < 0,0001$), а з «Високим рівнем губристичної мотивації» - заниженим рівнем домагань ($\chi^2_{\text{Емп}} = 80,142$, $p < 0,0001$). Завищений рівень домагань у меншій мірі властивий досліджуванам з «Низьким рівнем губристичної мотивації» ($\chi^2_{\text{Емп}} = 9,342$, $p < 0,05$).

Отже, домінування прагнення до досконалості та високий рівень губристичної мотивації властивий студентам, які ставлять перед собою високі цілі, які вони здатні досягти, іноді віддають перевагу складним завданням та здатні до ризику. Студенти з «Низьким рівнем губристичної мотивації» частіше обирають легкі завдання, з якими

можна впоратись і тим самим не мати загрози для власної самооцінки, підтвердити власну значущість та самоцінність. Студенти з «Домінування прагнення до переваги» по-різному регулюють власну діяльність, обираючи як складні завдання, виконання яких може стати підтвердженням власної значущості та переваги над іншими, так і надмірно легкі завдання, успішне здійснення яких є більш вірогідним, тому менш загрозливим для самоповаги.



Рис. 4.5. Розподіл студентів з різним рівнем губристичної мотивації за типами рівня домагань.

У таблиці 4.17 показано взаємозв'язки між показниками губристичної мотивації та саморегуляції студентів.

Таблиця 4.17

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та саморегуляції суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Показники саморегуляції							
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результату	Самостійність	Гнучкість	Надійність	Загальний показник саморегуляції
Прагнення до досконалості	0,33**	0,35**	0,22**	0,34**	0,29**	0,36**	0,18**	0,49**
Прагнення до переваги	0,22**	0,17**	0,19**	0,12*	0,23**	0,11*	0,17**	0,29**

* $p < 0,01$, ** $p < 0,0001$

Прагнення до досконалості передбачає більшу здатність до планування діяльності, самостійності та ініціативності у плануванні

навчально-професійної діяльності, у постановці цілей навчання, гнучкість в умовах змін обставин та стійкість у намірах в оволодінні професією. Студенти з високими показниками прагнення до досконалості володіють навичками правильно конкретизувати навчальні цілі, швидко адаптуватись до змін в умовах навчально-професійної діяльності, враховувати різну тактику поведінки у взаємодії з викладачами, орієнтуються у різних обставинах навчальної діяльності у виші, здатні до саморегуляції власних станів в умовах низької та високою психічної напруги. Прагнення до досконалості корелює зі здатністю враховувати значущі умови навчальної діяльності та гнучко визначати тактику поведінки, змінювати власні навчальні плани, адаптуватись до нових критеріїв успішності у навчанні у вищій школі, самостійно висувати програми навчальних дій, незалежно від зовнішніх обставин самостійно формувати індивідуальні критерії академічної успішності. Крім того, прагнення до досконалості передбачає здатність до академічного самоконтролю та оцінки результатів навчальної діяльності, вміння швидко включатись до навчальної діяльності, переключатись з одного до іншого виду навчальної діяльності, бути ефективним в умовах як індивідуальної, так і групової діяльності.

Прагнення до переваги пов'язане зі здатністю до планування навчально-професійної діяльності, самостійно висувати та оцінювати досягнення цілей навчально-професійної діяльності, чітко і адекватно визначати навчальні цілі, самостійно адаптуватись до змін в умовах навчально-професійної діяльності, враховувати різні стилі та стратегії поведінки у стосунках з викладачами, орієнтуватись у різних обставинах навчальної діяльності у вищій школі. Прагнення до переваги у студентів пов'язані зі здатністю до саморегуляції та самоконтролю психічних станів у різних режимах навчально-професійної діяльності у виші.

У таблиці 4.18 показано відмінності у показниках саморегуляції у навчально-професійній діяльності у студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високими показниками здатності до оцінки результату навчально-професійної діяльності ($t_{1-3}=5,61$, $t_{1-4}=5,84$, $p<0,0001$) та самостійності ($t_{1-3}=9,80$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=2,10$, $p<0,05$), надійності ($t_{1-3}=10,69$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=2,46$, $p<0,05$), планування ($t_{1-3}=9,62$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=2,26$, $p<0,05$) і моделювання ($t_{1-3}=13,79$). Отже,

провідними характеристиками саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів з високими показниками прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги є здатність самостійно та достатньо критично оцінювати власні навчальні досягнення, бути ефективним у різних умовах навчальної діяльності, швидко та ефективно планувати навчальні цілі.

Досліджувані з «Високим рівнем губристичної мотивації» відрізняються найвищими показниками усіх показників саморегуляції у навчально-професійній діяльності. Отже, поєднання високої міри прагнення до досконалості та переваги передбачає найвищий рівень здатності до адекватної постановки, високого самоконтролю у реалізації та оцінки власних навчальних цілей.

Таблиця 4.18

Показники саморегуляції у студентів з різним типом губристичної мотивації

Показники саморегуляції	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Планування	10,01±3,25	12,78±3,00	7,18±1,77	9,05±3,33	250
Моделювання	10,39±2,43	10,76±2,53	7,13±1,86	10,08±1,74	197
Програмування	9,62±1,74	9,85±1,75	7,19±2,24	9,86±1,63	128
Оцінка результату	11,61±3,11	13,40±2,86	9,90±2,42	9,32±2,68	157
Самостійність	11,11±2,78	12,74±2,73	8,29±2,57	10,35±2,71	182
Гнучкість	9,78±1,63	9,83±2,02	6,69±2,39	8,68±2,02	165
Надійність	10,41±2,80	12,31±2,82	7,42±2,34	9,49±3,05	208
Загальний показник саморегуляції	72,93±6,91	81,67±6,78	53,81±6,80	66,83±7,89	459

Студенти з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найнижчими показниками саморегуляції навчально-професійної діяльності, а відтак мають труднощі у плануванні процесу навчання у вищій школі, нижчий рівень здатностей до встановлення індивідуальної програми навчальних дій, оцінки результатів

діяльності, залежність від інших (викладачів, одногрупників, батьків) у реалізації завдань навчальної діяльності.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються високими показниками моделювання ($t_{4.3}=11,64$, $p<0,0001$) і самостійності ($t_{4.3}=5,66$, $p<0,0001$) у структурі саморегуляції і загалом високим рівнем здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності. Отже, студенти, орієнтовані на досягнення переваги над іншими, мають високі навички до конкретизації навчальних завдань, швидко змінювати програму дій у досягненні навчальних цілей та самостійно регулювати навчально-пізнавальну діяльність.

Дослідження зв'язку цілеспрямованості і активності у діяльності студентів з показниками розвитку губристичної мотивації показало їх наявність. Визначено позитивні зв'язки між показниками губристичної мотивації та цілеспрямованістю студентів, а саме: між показниками прагнення до досконалості (0,17, $p<0,001$) та прагнення до переваги (0,10, $p<0,05$). Отже, чим вищою є прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості у студентів, тим більшою є їх цілеспрямованість та активність у навчально-пізнавальній діяльності.

У таблиці 4.19 показано відмінності у цілеспрямованості у навчанні студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 4.19

Показники цілеспрямованості у студентів з різним типом губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Цілеспрямованість	25,55 \pm 4,35	26,27 \pm 4,06	22,10 \pm 4,56	25,13 \pm 4,26	81

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості», «Високим рівнем губристичної мотивації» та «Домінуванням прагнення до переваги» мають високі показники цілеспрямованості, на відміну від студентів з «Низьким рівнем губристичної мотивації», у яких виявлено нижчі показники цілеспрямованості і активності у

навчально-професійній діяльності ($t_{3,1}=-7,29$, $t_{3,2}=9,44$, $t_{3,4}=4,87$, $p<0,0001$). Отже, відмова від самоствердження через досягнення переваги та досконалості у діяльності передбачає у студентів нижчий рівень розвитку цілеспрямованості та активності у досягненні цілей навчально-професійної діяльності.

У таблицях 4.20-4.21 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Таблиця 4.20

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			17,629	1,4950	11,792	0,0000
Планування	0,0961	0,0381	0,168	0,0666	2,522	0,0119
Моделювання	0,1871	0,0366	0,440	0,0860	5,113	0,0000
Програмування	0,0321	0,0355	0,095	0,1053	0,904	0,3663
Оцінка результатів	0,2383	0,0341	0,465	0,0665	6,990	0,0000
Самостійність	0,1127	0,0357	0,224	0,0709	3,160	0,0016
Гнучкість	0,1612	0,0369	0,432	0,0990	4,362	0,0000
Надійність	-0,0319	0,0355	-0,061	0,0680	-0,898	0,3695
Цілеспрямованість	0,0600	0,0340	0,083	0,0470	1,765	0,0780

Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів найбільш впливовим виявилася оцінка результатів як характеристика саморегуляції навчання ($\beta = 0,24$; $t = 6,99$; $p < 0,00001$). Також було встановлено позитивну роль показників моделювання ($\beta = 0,19$; $t = 5,11$; $p < 0,00001$), гнучкості саморегуляції навчання ($\beta = 0,16$; $t = 4,36$; $p < 0,00001$), самостійності ($\beta = 0,11$; $t = 3,34$; $p < 0,001$) та планування ($\beta = 0,09$; $t = 2,52$; $p < 0,05$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = $17,62 + 0,19$ Моделювання + $0,24$ Оцінка результатів + $0,16$ Гнучкість + $0,11$ Самостійність + $0,09$ Планування.

До регулятивних предикторів прагнення до переваги студентів відносяться самостійність саморегуляції ($\beta = 0,13$; $t = 3,34$; $p < 0,0001$), програмування як характеристика саморегуляції навчання у вищій ($\beta =$

0,10; $t = 2,60$; $p < 0,001$) і планування у саморегуляції ($\beta = 0,10$; $t = 2,35$; $p < 0,05$).

Регресійне рівняння для показників прагнення до досконалості у студентів має такий вигляд:

Прагнення до переваги = 15,51 + 0,10 Планування + 0,13 Самостійність + 0,10 Програмування.

Таблиця 4.21

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі

Предиктори	В	Стд.п.	В	Стд.п.	Т	р
Вільний член			15,513	1,4736	10,528	0,0000
Планування	0,1008	0,0427	0,155	0,0657	2,358	0,0186
Моделювання	0,0535	0,0410	0,110	0,0848	1,302	0,1932
Програмування	0,1036	0,0398	0,270	0,1038	2,604	0,0094
Оцінка результатів	0,0454	0,0382	0,078	0,0655	1,188	0,2353
Самостійність	0,1338	0,0400	0,234	0,0699	3,343	0,0009
Гнучкість	-0,0444	0,0414	-0,105	0,0976	-1,071	0,2843
Надійність	0,0571	0,0399	0,096	0,0670	1,434	0,1520
Цілеспрямованість	0,0454	0,0382	0,055	0,0463	1,189	0,2349

Отже, найбільш потужними поведінковими предикторами розвитку гнучкості мотивації у суб'єкта навчально-професійної діяльності є модальності саморегуляції навчання у вищій школі. Для розвитку прагнення до досконалості найбільшого значення набувають здатності до адекватної та критичної оцінки результатів навчання, вміння самостійно оцінювати та контролювати академічну ефективність, правильно формулювати та конкретизувати навчальні цілі, гнучко змінювати стратегію поведінки у навчальних ситуаціях, що постійно змінюються, планувати власний навчально-пізнавальний процес протягом оволодіння професією. Для розвитку прагнення до переваги набувають провідного значення здатності до самостійної саморегуляції навчання та постановки навчальних цілей, здатності визначати програму дій у межах групової та індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності.

4.2.3. Когнітивні особливості губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Вивчення ролі губристичної мотивації у мотивації та регуляції навчально-професійної діяльності передбачало визначення її когнітивних предикторів у студентів, зокрема системи уявлень про власну здатність контролювати перебіг та результати навчання у виші, про власну продуктивність та ефективність, про здатності власного розуму до розвитку та самовдосконалення розумових здібностей, про власну роль у наслідках успішної чи менш успішної активності.

У таблиці 4.22 показано особливості зв'язку між показниками губристичної мотивації та когнітивних особливостей мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів ($p < 0,0001$).

Таблиця 4.22

Коефіцієнти кореляцій між показниками академічного самоконтролю, академічної та загальної самоефективності, імпліцитних теорій здібностей та оптимізму та губристичної мотивації та суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Показники						
	Академічний самоконтроль	Академічна самоефективність	Самоефективність	Роль зусиль	Роль здібностей	Оптимізм у ситуації успіху	Оптимізм у ситуації невдачі
Прагнення до досконалості	0,42	0,12	0,20	0,25	-0,17	-	-
Прагнення до переваги	0,27	-	0,21	0,16	-	0,32	0,17

Визначено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до досконалості та такими когнітивними детермінантами, як академічний самоконтроль, імпліцитні теорії наросуваного інтелекту, академічна ($p < 0,05$) та загальна самоефективність, оптимізм у ситуації успіху. Отже, прагнення до досконалості передбачає у студентів наявність сформованих уявлень про власну здатність контролювати навчальні досягнення та процес оволодіння майбутньою професією в

умовах навчання у виші, про власну продуктивність та результативність у процесі навчання у вищій школі, про можливості власного інтелектуального розвитку на противагу стабільності та обмеженості інтелектуального розвитку, про власну позитивну роль у поясненні успіхів у діяльності.

Прагнення до переваги також передбачає зростання міри сформованості уявлень про здатність контролювати успіхи та результати навчально-професійної діяльності, стабільність, глобальність та контрольованість уявлень про провідну роль себе як суб'єкта успішної діяльності, а також систему уявлень про випадковість та плинність невдач, власну здатність впорюватись з труднощами та невдачею. Високе прагнення до переваги над одногрупниками та друзями у студентів пов'язане з вірою в те, що вони в змозі вести себе таким чином, що це призведе до бажаних результатів (успіху). Переконаність в високій вірогідності успіху у діяльності, високий оптимізм та уявлення про власні здібності як такі, що можна контролювати, характеризує суб'єкта навчально-професійної діяльності з високим прагненням до переваги.

У таблиці 4.23 показано особливості прояву когнітивних детермінант вмотивованості на здійснення провідної діяльності студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Визначено, що студентам з «Домінуванням прагнення до досконалості» властиві найвищі значення за показником академічної самоефективності ($t_{1-2}=7,32$, $t_{1-3}=19,66$, $p<0,0001$) та високий рівень академічного самоконтролю ($t_{1-3}=19,86$, $p<0,0001$ $t_{1-4}=2,36$, $p<0,05$). Таким чином, домінування прагнення до досконалості над прагненням до переваги в межах типологічного профілю студентів визначає вищу міру сформованості уявлень про власну здатність досягати високих результатів навчання, здатність контролювати власні успіхи та досягнення у навчанні, корегувати труднощі у навчально-пізнавальній діяльності.

Студентам з «Високим рівнем губристичної мотивації» властиві найвищі значення за показниками академічного самоконтролю ($t_{1-2}=2,98$, $p<0,01$, $t_{1-3}=23,22$, $t_{1-4}=4,43$, $p<0,0001$), загальної особистісної самоефективності ($t_{1-2}=2,54$, $p<0,05$, $t_{1-3}=15,43$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=2,36$, $p<0,05$) та прибуткової імпліцитної теорії інтелекту ($t_{1-3}=13,87$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=1,98$, $p<0,05$). Таким чином, домінування прагнення до досконалості над прагненням до переваги в межах типологічного профілю студентів визначає вищу міру сформованості уявлень про

власну здатність досягати високих результатів навчання, здатність контролювати власні успіхи та досягнення у навчанні, корегувати труднощі у навчально-пізнавальній діяльності.

Таблиця 4.23

Когнітивні показники у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Академічний самоконтроль	30,31±4,47	31,53±4,43	21,76±3,29	28,82±5,70	273
Академічна самоофективність	15,52±2,90	13,16±3,98	9,52±2,82	14,80±3,35	212
Самоофективність	29,78±4,66	30,88±4,47	23,62±4,15	30,69±5,49	177
Роль зусиль	11,46±2,80	11,61±2,82	7,76±2,40	10,90±2,78	160
Роль здібностей	7,95±1,61	8,91±2,97	14,18±4,43	9,05±2,64	227
Оптимізм у ситуації успіху	67,39±11,48	72,34±12,11	54,20±8,81	78,61±7,68	235
Оптимізм у ситуації невдачі	91,87±13,47	96,81±14,90	85,44±11,21	99,34±15,33	76

Студенти з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найнижчими показниками когнітивних детермінант вмотивованості на досягнення навчальної успішності у виші. Вони характеризуються песимізмом у ситуаціях як успіху, так і невдачі, низьким рівнем віри у власні можливості долати труднощі, бути ефективним у діяльності та навчанні, контролювати результати діяльності. Крім того, їм властива переконаність у тому, що їх розумові здатності не піддаються розвивальним впливам і вдосконаленню, що значно ускладнює можливість розвитку мотивації до самовдосконалення.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками оптимізму як у ситуації успіху ($t_{4-1}=8,10$, $t_{4-2}=4,36$, $t_{4-1}=20,81$, $p<0,0001$), так і у випадку невдачі ($t_{4-1}=4,09$, $t_{4-3}=7,79$, $p<0,0001$). Отже, прагнення до переваги, що є

провідною характеристикою даного профілю студентів, виступає чинником формування віри суб'єкта у можливість подолання будь-яких труднощів діяльності, розгляд їх як «уроків» і корисного досвіду, а не нездоланих перепон, переконаності у власній здатності досягати успіхи.

У таблицях 4.24-4.25 подано результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Регресійне рівняння для показників прагнення до переваги у студентів має такий вигляд:

Прагнення до переваги = 8,73 + 0,24 Оптимізм у ситуації успіху + 0,17 Академічний самоконтроль + 0,11 Академічна самоефективність + 0,09 Самоефективність + 0,08 Оптимізм у ситуації невдачі.

Таблиця 4.24

Результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			25,0661	1,8195	13,776	0,0000
Оптимізм у ситуації успіху	-0,0438	0,0384	-0,0207	0,0182	-1,141	0,2543
Оптимізм у ситуації невдачі	-0,0547	0,0354	-0,0236	0,0153	-1,546	0,1226
Академічний самоконтроль	0,4018	0,0400	0,4396	0,0438	10,035	0,0000
Академічна самоефективність	-0,0382	0,0368	-0,0600	0,0577	-1,040	0,2989
Самоефективність	0,0527	0,0383	0,0608	0,0441	1,379	0,1684
«Імпліцитна теорія нарознуваного інтелекту»	0,1256	0,0367	0,0822	0,0240	3,426	0,0006

Серед когнітивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів впливовими виявилися академічний самоконтроль ($\beta = 0,40$; $t = 9,82$; $p < 0,00001$) та ролі зусиль як показника теорію нарознуваного інтелекту ($\beta = 0,13$; $t = 3,43$; $p < 0,001$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = 25,43 + 0,40 Академічний самоконтроль + 0,13 Роль зусиль.

До когнітивних предикторів прагнення до переваги студентів відносяться оптимізм у ситуації успіху ($\beta = 0,24$; $t = 5,94$; $p < 0,00001$), академічний самоконтроль ($\beta = 0,17$; $t = 4,17$; $p < 0,0001$), академічна самоефективність ($\beta = 0,11$; $t = 2,94$; $p < 0,01$), самоефективність ($\beta = 0,09$; $t = 2,23$; $p < 0,05$) і оптимізм у ситуації невдачі ($\beta = 0,08$; $t = 2,07$; $p < 0,05$).

Таблиця 4.25

Результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			8,7314	2,0624	4,234	0,0000
Оптимізм у ситуації успіху	0,2356	0,0397	0,0980	0,0165	5,936	0,0000
Оптимізм у ситуації невдачі	0,0755	0,0364	0,0286	0,0138	2,076	0,0382
Академічний самоконтроль	0,1739	0,0417	0,1672	0,0401	4,165	0,0000
Академічна самоефективність	0,1121	0,0381	-0,1545	0,0526	2,939	0,0034
Самоефективність	0,0877	0,0394	0,0889	0,0399	2,229	0,0262
Роль зусиль	0,0628	0,0385	0,1115	0,0684	1,631	0,1034
Роль здібностей	0,0733	0,0393	0,1072	0,0576	1,863	0,0629

Отже, такі когнітивні детермінанти, як уявлення про власну здатність контролювати процес і результат навчально-професійної діяльності та переконаність про високий потенціал розвитку власного інтелекту позитивно впливають на зростання губристичного прагнення до досконалості, а високий оптимізм, академічний самоконтроль та самоефективність як уявлення про власну спроможність забезпечувати високі результати діяльності і контролювати їх обумовлюють зростання губристичного прагнення до переваги.

4.2.4. Поведінкові стратегії самоствердження суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від губристичної мотивації.

Поведінкові стратегії суб'єкта навчально-професійної діяльності, пов'язані з губристичною мотивацією, реалізуються через форми самоствердження, перфекціоністичних репрезентацій та заздрості. З метою вивчення поведінкових проявів суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі в залежності від типу губристичної мотивації було досліджено особливості стратегій самоствердження (таблиця 4.26-4.27). Виявлено статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками стратегій самоствердження та губристичними прагненнями студентів.

Таблиця 4.26

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та стратегій самоствердження суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Стратегії самоствердження		
	Деструктивна	Конструктивна	Відмова від самоствердження
Прагнення до досконалості	0,19**	0,12*	-0,20**
Прагнення до переваги	0,32**	0,10*	-0,25**

* $p < 0,01$ ** $p < 0,0001$

Прагнення до досконалості виявляється позитивно пов'язаним з показниками деструктивного та конструктивного самоствердження, що свідчить про те, що студенти, які орієнтовані на досягнення досконалості у діяльності можуть у різних ситуаціях виявляти завзятість, агресивність, асертивність для досягнення цілей діяльності і спілкування, а в інших ситуаціях проявляти більшу емпатію та орієнтацію на взаємодію з іншими у поведінці. Негативний зв'язок прагнення до досконалості з відмовою від самоствердження свідчить про те, що орієнтація на досконалість у студентів передбачає високе прагнення до самоствердження, впевненість у собі та власних силах, високу активність, вміння відстоювати власні інтереси.

Прагнення до переваги корелює з деструктивним самоствердженням, яке позначається на надмірній імпульсивності, негативізмі та запереченні цінності інших, що і дозволяє робити

висновок про власну перевагу над іншими, менш достойними та значущими. Такі якості поведінки можуть проявлятися у критичних та конфліктних ситуаціях, у ситуаціях конкуренції та боротьби за перевагу. В інших випадках студенти з високими показниками прагнення до переваги вміють контролювати власні емоції, очікують позитивного ставлення до себе інших, а з цією метою проявляють більш повагу та емпатію. Отже, досягнення переваги студентами, які орієнтовані на неї, досягається двома шляхами – зверхнім ставленням до інших та приниженням їх значущості, а також повагою, чемністю, проявом соціально-інтелектуальних якостей у спілкуванні для досягнення поваги значущих інших. Такі дані загалом відповідають авторитарній моделі особистості, що загалом підтверджує показаний у дослідженні К. Бік (2013) позитивний зв'язок губристичного прагнення до переваги з якостями авторитарної спрямованості особистості студентів.

У таблиці 4.27 показано відмінності у показниках стратегій самоствердження школярів з різним рівнем губристичної мотивації (усі відмінності встановлені на рівні $p < 0,0001$).

Таблиця 4.27

Показники самоствердження у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники самоствердження	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Деструктивне самоствердження	3,30±1,40	4,33±1,20	2,64±1,39	4,01±1,69	146
Конструктивне самоствердження	9,63±2,38	9,55±2,05	6,45±2,18	9,81±1,86	170
Відмова від самоствердження	5,07±2,51	4,12±2,14	8,90±2,57	4,17±2,33	229

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються переважно конструктивними стратегіями самоствердження, вони рідше відмовляються від асертивного

самоствердження, пов'язаного зі взаємдією з іншими і рідше проявляють агресивність по відношенню до оточуючих.

Низькі показники деструктивного самоствердження ($t_{2-3}=-12,70$, $p<0,0001$) та відмови від самоствердження ($t_{2-1}=-4,43$, $t_{2-3}=-19,97$, $p<0,0001$) встановлено у студентів з «Високим рівнем губристичної мотивації», у той час як показники конструктивного самоствердження в них є найвищими ($t_{2-3}=38,21$, $t_{2-34}=14,23$, $p<0,0001$). Отже, висока міра прагнення до досконалості, яка характеризує зазначений типологічний профіль суб'єкта навчально-професійної діяльності, проявляється в здатності до продуктивної діяльності, почутті самоцінності та позитивному ставленню до інших.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найвищими показниками відмови від самоствердження ($t_{3-1}=14,21$, $t_{3-2}=19,97$ і $t_{3-4}=13,67$, $p<0,0001$). У той же час показники конструктивного самоствердження у них є найнижчими ($t_{3-1}=-12,97$, $t_{3-2}=-14,23$ і $t_{3-4}=-11,66$, $p<0,0001$). Отже, студенти з найнижчим рівнем мотивації самоствердження частіше за інших відмовляються від форм поведінки, що відповідають стратегіям самоствердження.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються низькими показниками стратегії відмови від самоствердження ($t_{4-1}=-2,77$, $p<0,01$, і $t_{4-3}=-13,67$, $p<0,0001$). Отже, висока міра прагнення до переваги актуалізує більшу активність, прагнення до самореалізації та саморозвитку, асертивну поведінку учнів основної школи, стоїть на заваді невпевненості та пригніченості у ситуаціях, в яких слід проявити високу вмотивованість на досягнення.

Таким чином, типологічні профілі губристичної мотивації студентів як різні типи мотивації самоствердження та підтвердження власної значущості позначаються на поведінкових стратегіях самоствердження суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі.

У таблиці 4.28 показано низку зв'язків губристичної мотивації з перфекціоністичними репрезентаціями суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі. Прагнення до досконалості представлено зв'язками з усіма показниками перфекціоністичних репрезентацій, проте більшою мірою розкривається у демонстрації досконалості як прагненні підкреслити власні здобутки, здібності, успіхи і майстерність у поведінці та діяльності. Висока активність у

діяльності, прагнення оволодіти майстерністю у студентів з високими показниками прагнення до досконалості позначається на тому, що у їх поведінці часто проявляються ознаки демонстрації іншим власної досконалості.

Таблиця 4.28

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та перфекціоністичних репрезентацій суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Перфекціоністичні репрезентації		
	Демонстрація досконалості	Поведінкові прояви недосконалості	Вербальні прояви недосконалості
Прагнення до досконалості	0,24**	0,10*	0,11*
Прагнення до переваги	0,19**	0,22**	0,10*

* $p < 0,01$ ** $p < 0,0001$

Прагнення до переваги представлено зв'язками з усіма показниками перфекціоністичних репрезентацій, проте більшою мірою розкривається у поведінкових проявах недосконалості як прагненні приховати ознаки власної недосконалості у поведінці та діяльності. Орієнтованість на перевагу над іншими як зовнішній прояв самоствердження, полягає у постійному порівнянні себе з іншими за зовнішніми ознаками діяльності, тому вона більшою мірою проявляється у поведінці. Страх опинитись у такій ситуації, де порівняння відбудеться не на користь суб'єкта, спричиняє тенденцію до уникнення ситуацій, в яких іншим може демонструватись недосконала поведінка чи низькі результати діяльності.

У таблиці 4.29 показано відмінності у показниках перфекціоністичних репрезентацій у студентів з різними типологічними профілями губристичної мотивації. Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірно високими показниками перфекціоністичних репрезентацій. Більшою мірою в них представлена демонстрація досконалості ($t_{13} = 13,29$, $p < 0,0001$), яка по суті і є поведінковим відображенням, реалізацією у дії губристичної мотивації досягнення досконалості. Також можна спостерігати деяке підвищення показників вербальних

проявів недосконалості ($t_{1-2}=4,60$, $t_{1-3}=28,87$, $p<0,0001$) як прагнення у спілкуванні приховати власну недосконалість.

Таблиця 4.29

Показники перфекціоністичних репрезентацій студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники самоствердження	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Демонстрація досконалості	54,99±9,60	56,70±8,69	40,38±11,31	55,89±11,31	170
Поведінкові прояви недосконалості	48,81±7,49	50,30±8,63	38,92±9,29	55,23±9,29	177
Вербальні прояви недосконалості	34,85±7,38	31,91±6,55	15,60±4,00	37,98±4,00	363

Досліджувані з «Високим рівнем губристичної мотивації» характеризуються найвищими показниками демонстрації досконалості ($t_{2-1}=2,04$, $p<0,05$, $t_{2-3}=16,14$, $p<0,0001$), високими показниками поведінкових ($t_{2-1}=1,99$, $p<0,05$, $t_{2-3}=12,34$, $p<0,0001$) та вербальних ($t_{2-3}=27,30$, $p<0,0001$) проявів недосконалості. Отже, виражена орієнтація на досягнення самоствердження через перевагу над іншими чи здобуття майстерності та високої компетентності пов'язана з проявом перфекціоністичних тенденцій у діяльності та спілкуванні студентів.

Студенти з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються відсутністю перфекціоністичних репрезентацій, відмовою від демонстрації власної досконалості чи вигідних якостей, переваги іншим, їм майже не властивий страх проявити у поведінці чи спілкуванні низьку компетентність, власні недоліки та інші прояви недосконалості.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками поведінкових ($t_{4-1}=6,65$, $t_{4-2}=4,63$, $t_{4-3}=13,64$, $p<0,0001$) та вербальних ($t_{4-1}=6,65$, $t_{4-2}=7,28$, $t_{4-3}=32,54$, $p<0,0001$) проявів недосконалості. Отже, виражена орієнтація

на досягнення самоствердження через перевагу над іншими пов'язана з проявом перфекціоністичних тенденцій у діяльності та спілкуванні студентів.

Існують зв'язки між показниками губристичної мотивації та поведінковими проявами заздрості суб'єкта навчально-професійної діяльності (таблиця 4.30). Визначено негативні зв'язки між показниками губристичної мотивації та заздрощами, що проявляються у формі засмучення. Отже, незважаючи студенти з високими показниками прагнення до переваги та досконалості не схильні засмучуватись у ситуаціях, в яких актуалізується об'єкт заздрості, усвідомлюється факто недосконалості, відсутності чогось значущого, чим володіє інший. Низький рівень прагнення до самоствердження більшою мірою пов'язаний з проявами печалі і засмучення у ситуаціях актуалізації заздрості.

Таблиця 4.30

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та поведінкових стратегій заздрості суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Поведінкові прояви заздрості		
	Заздрість-засмучення	Заздрість-агресія	Маскування заздрості
Прагнення до досконалості	-0,17	-	-0,19
Прагнення до переваги	-0,32	0,37	0,44

Поведінка студентів з вираженим прагненням до переваги характеризується агресивністю, вербальними проявами агресії та невдоволення у ситуаціях актуалізації заздрості. Суб'єкт навчально-професійної діяльності, що прагне бути кращим за інших, у ситуаціях, в яких він поступається іншим за проявом певних якостей, можливостей тощо, проявляє агресію, неприязнь та невдоволення.

Студенти з вираженим прагненням до досконалості рідше «маскують» заздрість, тобто у ситуаціях актуалізації заздрісних почуттів вони не прагнуть їх приховати чи змінити вектор заздрості, рідше демонструють невдоволення життям та менш схильні говорити про це. Виражене прагнення до переваги у студентів, навпаки, пов'язане з «маскуванням заздрості». Оскільки відверте вираження заздрісних почуттів та переживань усвідомлюється студентами як

соціально неприйняте і таке, що підлягає несхваленню та засудженню збоку інших, вони, прагнучи до переваги, обирають більш зручний спосіб вираження заздрості: приховують заздрість за допомогою демонстрації незадоволеності життям, обставинами, обговоренням труднощів та перепон у житті та діяльності.

У таблиці 4.31 показано відмінності у показниках поведінкових проявів заздрості у студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Визначено, що досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» мають помірні показники заздрості-засмучення та заздрості-агресії, а також низькі показники маскуванню заздрості ($t_{1-2}=-29,41$, $t_{1-3}=-21,87$, $t_{1-4}=-22,12$, $p<0,0001$). Отже, високий рівень прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги у студентів передбачає більшу суб'єктивну задоволеність життям, меншу схильність порівнювати себе, власні можливості та здобутки з іншими, їх здібностями, матеріальними можливостями тощо. Вони частіше засмучуються, коли поступаються іншим у чомусь, однак не мають неприязні чи агресії до об'єкта заздрості.

Таблиця 4.31

Показники поведінкових проявів заздрості у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники заздрості	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Заздрість-засмучення	36,98±10,14	33,11±11,61	41,92±13,52	23,82±15,15	972
Заздрість-агресія	33,46±7,57	38,94±9,67	32,16±13,07	49,86±5,40	169
Маскування заздрості	23,64±5,52	44,80±9,42	43,79±11,96	44,00±10,22	359

Студенти з «Високим рівнем губристичної мотивації» характеризуються нижчими показниками заздрості-засмучення ($t_{2-1}=-3,85$, $t_{2-3}=-6,88$, $p<0,001$), помірними показниками заздрості-агресії та високими показниками маскуванню заздрості ($t_{2-1}=29,41$, $p<0,0001$). Отже, високий рівень прагнення до самоствердження через досягнення

досконалості у діяльності та переваги над іншими передбачає схильність прояву у поведінці стеничних психоемоційних станів-реакцій у ситуаціях актуалізації заздрості. Поведінка високогубристичних студентів є більш агресивною у ситуаціях негативного результату порівняння себе з іншими. Крім того, висока міра прагнення до самозвеличення та підтримки власної значущості розкривається у поведінці, що демонструє свободу від заздрості на тлі високої незадоволеності життя, що по суті є маскуванням заздрості, вибором соціально прийнятної форми переживання заздрості.

Студенти з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найвищими показниками заздрості-засмучення ($t_{3-1}=4,00$, $t_{3-2}=6,88$, $t_{3-4}=9,21$, $p<0,0001$) та маскуванню заздрості ($t_{3-1}=21,87$, $p<0,0001$). Відмова від самоствердження, низький рівень переконаності у можливості та доцільності доведення собі та іншим власної досконалості та переваги властиві студентам, які у ситуаціях актуалізації заздрості проявляють засмучення і печаль, демонструють поведінку, спрямовану на отримання жалості та співчуття від інших.

Визначено, що досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» мають найнижчі показники заздрості-засмучення ($t_{4-1}=-8,65$, $t_{4-2}=-5,77$, $t_{4-3}=-9,21$, $p<0,0001$) і найвищі показники заздрості-агресії ($t_{4-1}=17,82$, $t_{4-2}=9,63$, $t_{4-3}=11,57$, $p<0,0001$) та маскуванню заздрості ($t_{4-1}=22,12$, $p<0,0001$). Отже, високий рівень прагнення до переваги на тлі низького рівня прагнення до досконалості у студентів передбачає більшу меншу суб'єктивну задоволеність життям, меншу схильність засмучуватись у ситуаціях не вигідного порівняння себе з іншими і більшу агресивність та ворожість у таких ситуаціях.

У таблицях 4.32-4.33 подано результати множинного регресійного аналізу з покроковим включенням поведінкових предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Серед поведінкових предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів впливовими виявилися демонстрація досконалості як характеристика перфекціоністичної репрезентації ($\beta = 0,24$; $t = 5,37$; $p<0,00001$), маскуванню заздрості ($\beta = -0,20$; $t = -5,36$; $p<0,00001$), поведінковий прояв заздрості-засмучення ($\beta = -0,18$; $t = -4,53$; $p<0,00001$) та агресії ($\beta = -0,16$; $t = -0,16$; $p<0,00001$). Крім того, значущими предикторами виявились деструктивне самоствердження ($\beta = 0,12$; $t = 2,83$; $p<0,01$), вербальний прояв недосконалості ($\beta = -0,10$;

$t = -2,21$; $p < 0,05$) та відмова від самоствердження ($\beta = -0,09$; $t = -2,05$; $p < 0,05$).

Таблиця 4.32

Результати множинного регресійного аналізу поведінкових предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член		43,583	2,2071	19,747	0,0000	43,583
Деструктивне самоствердження	0,1193	0,0422	0,495	0,1753	2,825	0,0049
Відмова від самоствердження	-0,0946	0,0462	-0,198	0,0970	-2,046	0,0411
Демонстрація досконалості	0,2366	0,0441	0,130	0,0241	5,372	0,0000
Поведінковий прояв недосконалості	-0,0468	0,0440	-0,030	0,0286	-1,063	0,2883
Вербальний прояв недосконалості	-0,1028	0,0465	-0,065	0,0292	-2,213	0,0272
Заздрість-засмучення	-0,1778	0,0393	-0,085	0,0189	-4,526	0,0000
Заздрість-агресія	-0,1584	0,0383	-0,091	0,0220	-4,135	0,0000
Маскування заздрості	-0,1985	0,0370	-0,094	0,0175	-5,363	0,0000

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = $43,58 + 0,24$ Демонстрація досконалості - $0,20$ Маскування заздрості - $0,18$ Заздрість-засмучення - $0,16$ Заздрість-агресія + $0,12$ Деструктивне самоствердження - $0,10$ Вербальний прояв недосконалості - $0,09$ Відмова від самоствердження.

До поведінкових предикторів прагнення до переваги студентів відносяться маскування заздрості ($\beta = 0,38$; $t = 11,88$; $p < 0,00001$), заздрість-агресія ($\beta = 0,20$; $t = 6,18$; $p < 0,00001$), деструктивне самоствердження ($\beta = 0,20$; $t = 6,34$; $p < 0,00001$), заздрість-засмучення ($\beta = -0,12$; $t = -3,54$; $p < 0,001$), поведінковий прояв недосконалості ($\beta = 0,10$; $t = 2,63$; $p < 0,01$).

Регресійне рівняння для показників прагнення до переваги у студентів має такий вигляд:

Прагнення до переваги = $10,26 + 0,38$ Маскування заздрості + $0,20$ Заздрість-агресія + $0,20$ Деструктивне самоствердження - $0,12$ Заздрість-засмучення + $0,10$ Поведінковий прояв недосконалості.

Таблиця 4.33

**Результати множинного регресійного аналізу поведінкових
предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчально-
професійної діяльності у вищій школі**

Предиктори	B	Ст.п.	B	Ст.п.	T	p
Вільний член			10,261	1,5393	6,666	0,0000
Конструктивне самоствердження	0,0576	0,0335	0,126	0,0735	1,721	0,0858
Деструктивне самоствердження	0,2013	0,0318	0,735	0,1160	6,336	0,0000
Демонстрація досконалості	0,0663	0,0380	0,032	0,0183	1,746	0,0813
Поведінковий прояв недосконалості	0,0998	0,0379	0,057	0,0217	2,631	0,0087
Вербальний прояв недосконалості	-0,0533	0,0400	-0,029	0,0222	-1,331	0,1836
Заздрість-засмучення	-0,1198	0,0338	-0,051	0,0143	-3,540	0,0004
Заздрість-агресія	0,2041	0,0330	0,103	0,0167	6,184	0,0000
Маскування заздрості	0,3790	0,0319	0,158	0,0133	11,884	0,0000

Отже, такі поведінкові детермінанти, як демонстрація досконалості як прагнення та реальне виявлення у поведінці ознак бездоганної досконалості діяльності та власних непересічних якостей та здібностей, а також асертивні та агресивні поведінкові стратегії позитивно впливають на зростання губристичного прагнення до досконалості, а поведінкові прояви заздрості обумовлюють низький рівень прагнення до досконалості.

Серед найбільш значущих поведінкових детермінант прагнення до переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності виявляються схильність до маскування заздрості у поведінці, виявлення агресії до об'єктів заздрості, агресивні стратегії поведінки, спрямованої на самоствердження серед інших, поведінкові прояви перфекціонізму.

4.2.5. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

З метою вивчення особливостей прояву психоемоційних станів школярів з різним рівнем губристичної мотивації було досліджено структуру емоційних станів у ситуаціях успіху і невдачі в межах провідної (навчально-професійної) діяльності та змагальної позанавчальної чи дозвілєвої діяльності – 1) коли отримуєш за іспит оцінку вищу, ніж очікував; 2) коли ти програв у змаганні, в якому розраховував на перемогу; 3) коли виграв у складному змаганні (конкурсі, навчальній олімпіаді тощо); 4) коли отримав нижчу оцінку за іспит, ніж очікував; – з використанням агломеративного ієрархічного кластерного аналізу методом Уорда. На основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації емоційних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групі виявлено особливості структурування емоційних станів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (різні ситуації діяльності).

Специфіка реагування студентів на ситуації успіху та невдачі у навчально-професійній та змагальній діяльності виражається у сукупності емоційних станів суб'єкта та в їх щільності злиття (або навпаки, віддаленості). Близькість чи віддаленість між станами може служити підставою для формування таксономічних груп психоемоційних станів. Було показано, що психологічна специфіка чотирьох ситуацій успіху та невдачі у навчально-професійній та змагальній діяльності суб'єктивно відображається в тісноті зв'язків між окремими станами, в утворених ними таксонах (групах), їх кількості і змістовній наповненості (рис. 4.6-4.9). Кластеризації піддалися тільки ті об'єкти (категорії емоційних станів), середньогрупова оцінка яких дорівнювала не менше ніж 1 балу. У структуру дендрограми станів, що проявляються у школярів у всіх ситуаціях успіху та невдачі навчальної та ігрової діяльності діяльності увійшли від 13 до 21 категорій. В якості міри відстані (близькості) використана Евклідова дистанція.

На рисунку 4.6 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації отримання вищої оцінки на іспиті, тобто у ситуації успіху у провідній діяльності.

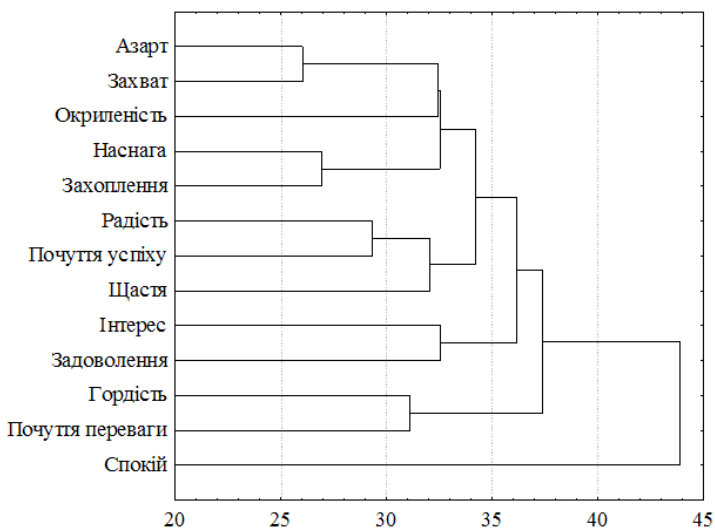


Рис. 4.6. Структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації високої оцінки за іспит.

Психоемоційні стани студентів утворюють функціональні системи, представлені двома кластерами: «азарт – щастя» та «інтерес – спокій». Перший кластер утворений двома підкластерами: «азарт – захоплення» та «радість – щастя», а другий – підкластерами «інтерес – задоволення» і «гордість – почуття переваги». Загалом ситуація успіху у навчально-професійній діяльності актуалізує низку позитивних психоемоційних станів, зокрема збудження, пов'язаного із когнітивним задоволенням (стани азарту, захвату, захоплення, наснаги, окриленості, а також стани інтересу і задоволення), стани, що відображають психологічне благополуччя та задоволення (радість, почуття щастя та успіху), мотиваційні стани гордості та почуття переваги, а також отримання стану спокою.

На відміну від школярів основної школи (рис. 4.16) для студентів ситуація успіху у провідній діяльності є безперечно позитивною, оскільки актуалізує виключно позитивні психоемоційні стани, варіативність яких є ширшою і які доповнюються станом спокою, важливим для успішної реалізації інтелектуальної активності та пізнавальної діяльності суб'єкта навчально-професійної діяльності.

У таблиці 4.34 показано факторну структуру психоемоційних станів у ситуації успіху у навчально-професійній діяльності студентів.

Таблиця 4.34

**Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта
навчально-професійної діяльності у ситуації високої оцінки на
іспиті**

Показники станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Азарт	0,7221			
Наснага		0,8085		
Захват	0,8274			
Гордість	0,8013			
Інтерес			0,7226	
Окриленість	0,4730			
Спокій			0,4315	
Радість				0,7550
Щастя				0,6685
Захоплення		0,8949		
Задоволення			0,8143	
Почуття переваги	0,7514			
Почуття успіху				0,6277
Заг.дис.	2,8480	1,8597	1,6425	1,6306
% дисперсії	0,2191	0,1431	0,1263	0,1254

Перший фактор (21,9% дисперсії, факторна вага 2,85) представлений станами захвату, гордості, почуття переваги, азарту та окриленості. Фактор був названий «Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит». Отже, ядром у функціональних системах психоемоційних станів студентів для ситуації успіху у провідній діяльності виступають пов'язані між собою стани почуття переваги, гордості, азарту та окриленості. Піднесеність та перевага над іншими у суб'єкта навчально-професійної діяльності досягається, передусім, у ситуації успіху у провідній діяльності.

Другий фактор «Задоволення і захоплення у ситуації високої оцінки за іспит» (14,3% дисперсії, факторна вага – 1,86) був названий так, оскільки він містить показники станів задоволення та захоплення. Висока вага даного фактору доводить те, що ситуація успіху у провідній діяльності спричиняє сприятливі для досягнення її мети стани включеності, усвідомленості та «потокості» процесу оволодіння професійними знаннями та вміннями студентів.

Третій фактор (12,6% дисперсії, факторна вага становить 1,64) представлений показниками станів задоволення, інтересу, спокою, і був названий «Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит». Отже, ситуація отримання високої оцінки за іспит як підтвердження високої компетентності студента актуалізує психоемоційні стани, які сприяють подальшому оволодінню професією.

Четвертий фактор (12,5% дисперсії, 1,63 – факторна вага) містить показники радості, щастя, почуття успіху, і був названий «Радість і почуття успіху у ситуації високої оцінки за іспит». Ситуація успіху у навчанні студента актуалізує два пов'язані між собою стани радості та щастя, що доводить позитивну роль отримання високих оцінок на іспиті як значущої у діяльності студента ситуації.

Зазначені фактори корелюють з показниками губи стичних мотивів суб'єкта навчально-професійної діяльності (таблиця 4.35).

Таблиця 4.35

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів студентів у ситуації високої оцінки за іспит

Показники функціональних систем психоемоційних станів	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит»	0,12*	0,48***
«Задоволення і захоплення у ситуації високої оцінки за іспит»	0,10*	-
«Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит»	-	0,29***
«Радість і почуття успіху у ситуації високої оцінки за іспит»	0,14**	-

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$.

Прагнення до досконалості виявляється пов'язаним у студентів з актуалізацією станів почуття успіху та радості, задоволення і захоплення, а також почуттів переваги та гордості у ситуації отримання високої оцінки за іспит. Отже, ситуація успіху у навчально-професійній діяльності суб'єкта з вираженим прагненням до досконалості актуалізує позитивні психоемоційні стани. Якщо у школярів основної школи високий рівень прагнення до досконалості пов'язаний лише з почуттям впевненості у ситуації успіху у навчанні, то для студентів у подібній ситуації значення прагнення до

досконалості для актуалізації позитивних психоемоційних станів зростає.

Прагнення до переваги у студентів позитивно пов'язане, передусім, з актуалізацією почуттів гордості та переваги, а також інтересу та задоволення у ситуації навчального успіху. Ситуація несподіваного успіху у провідній діяльності сприяє актуалізації почуття гордості та переваги у студентів, які прагнуть до самоствердження через досягнення переваги над іншими. Загалом ці дані співвідносяться з результатами, отриманими для вибірки учнів основної школи.

У таблиці 4.36 показано відмінності у прояві психоемоційних станів у студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Тип губристичної мотивації у студентів впливає не перебіг психоемоційних станів у ситуації навчального успіху, відзначаючись, передусім, на станах азарту, захвату і гордості, почуття переваги.

Таблиця 4.36

Показники психоемоційних станів у ситуації високої оцінки за іспит у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Азарт	3,50±1,07	3,69±0,96	1,80±1,13	4,28±0,64	249
Наснага	3,87±1,05	3,96±0,82	2,60±1,24	4,13±0,75	146
Захват	3,13±0,91	3,88±1,00	1,99±1,25	4,27±0,78	247
Гордість	2,43±1,19	3,56±1,35	1,68±1,04	4,40±0,70	272
Інтерес	3,34±1,17	3,35±1,15	3,31±0,92	3,57±0,84	4,11
Окриленість	2,92±0,98	3,92±0,91	2,82±1,37	4,38±0,62	185
Спокій	2,40±1,30	4,28±0,73	2,69±1,22	2,51±1,58	269
Радість	4,31±0,92	4,06±0,88	3,61±1,01	4,35±0,68	60
Щастя	3,72±1,15	3,94±0,94	3,68±1,06	3,77±0,95	6,03
Захоплення	3,76±1,08	3,98±0,87	3,05±1,46	4,07±0,81	48
Задоволення	2,69±1,15	3,35±1,23	3,57±1,11	4,10±0,79	94
Почуття переваги	2,96±1,21	3,30±1,41	1,45±1,00	4,45±0,65	254
Почуття успіху	4,27±0,72	4,15±0,80	3,46±1,13	4,25±0,79	62

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високим рівнем прояву станів наснаги, радості, щастя, захоплення та почуття успіху. За проявом стану гордості ($t_{1.2}=-9,57$, $t_{1.4}=-13,93$, $p<0,0001$), окриленості ($t_{1.2}=-11,51$, $t_{1.4}=-12,37$, $p<0,0001$) та переваги ($t_{1.2}=-2,79$, $p<0,001$ і $t_{1.4}=-10,45$, $p<0,0001$) вони поступаються досліджуваним з високим рівнем прагнення до переваги у межах типологічних профілів. Отже, високі показники прагнення до досконалості самі по собі не впливають на актуалізацію станів гордості та переваги над іншими. Прагнення до досконалості лише у поєднанні з високим рівнем прагнення до переваги у студентів сприяє актуалізації екзальтованих почуттів гордості, переваги над іншими, задоволення, окриленості, захвату.

Студенти з «Високим рівнем губристичної мотивації» характеризуються високим рівнем актуалізації станів спокою ($t_{1.2}=19,79$, $t_{1.3}=16,32$, $t_{1.4}=13,82$, $p<0,0001$), радості ($t_{1.3}=4,69$, $p<0,0001$), захоплення ($t_{1.2}=2,44$, $p<0,05$, $t_{1.3}=7,87$, $p<0,0001$) та почуття успіху ($t_{1.3}=7,22$, $p<0,0001$). Отже, ситуація отримання високої оцінки на іспиті для студентів з високими показниками губристичної мотивації є звичайною подією, яка актуалізує стани впевненості, спокою, задоволеності. Такі результати загалом співвідносяться з тим, що рівень губристичної мотивації позитивно співвідноситься з академічною успішністю студентів, а для відмінника у навчанні висока оцінка є звичною справою, нормою діяльності, тому вона у меншій мірі спричиняє стенічні емоції позитивної модальності.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» виявляють найнижчі показники станів азарту ($t_{3.1}=-14,57$, $t_{3.2}=-17,69$, $t_{3.4}=-18,05$, $p<0,0001$), захвату ($t_{3.1}=-10,15$, $t_{3.2}=-16,60$, $t_{3.4}=-14,97$, $p<0,0001$), гордості ($t_{3.1}=-6,17$, $t_{3.2}=-14,42$, $t_{3.4}=-20,82$, $p<0,0001$) та почуття переваги ($t_{3.1}=-12,50$, $t_{3.2}=-13,94$, $t_{3.4}=-24,17$, $p<0,0001$), проте показники за станами задоволення, радості та щастя в них такі ж високі, як і в ніших категорій досліджуваних. Отже, відмова від самоствердження у студентів загалом пов'язана з позитивним реагуванням на ситуацію успіху у навчанні, проте стає на заваді актуалізації «губристичних почуттів» – гордості, переваги над іншими тощо.

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками азарту ($t_{4.1}=6,06$, $t_{4.2}=5,10$, $t_{4.3}=18,05$, $p<0,0001$), наснаги ($t_{4.3}=10,05$, $p<0,0001$), захвату ($t_{4.1}=10,05$, $t_{4.2}=3,24$, $p<0,01$, $t_{4.3}=14,97$, $p<0,0001$), гордості ($t_{4.1}=13,93$, $t_{4.2}=5,35$, $t_{4.3}=18,05$, $p<0,0001$).

$_3=20,82$, $p<0,0001$), окриленості ($t_{4-1}=12,37$, $t_{4-2}=4,19$, $t_{4-3}=9,61$, $p<0,0001$), радості ($t_{4-2}=2,90$, $t_{4-3}=6,07$, $p<0,0001$), захоплення ($t_{4-1}=2,40$, $p<0,05$, $t_{4-3}=5,72$, $p<0,0001$), задоволення ($t_{4-1}=10,15$, $t_{4-2}=5,09$, $t_{4-3}=3,79$, $p<0,0001$), почуття переваги ($t_{4-1}=10,45$, $t_{4-2}=7,05$, $t_{4-3}=24,17$, $p<0,0001$) та успіху ($t_{4-3}=5,51$, $p<0,0001$). Отже, ситуація успіху у провідній діяльності студентів спричиняє актуалізацію стеничних проявів емоцій позитивної модальності у студентів, які передусім прагнуть до переваги.

На рисунку 4.7 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації програшу у змаганні, тобто у ситуації невдачі у змагальній діяльності. На відміну від учнів основної школи, студенти характеризуються вужчим діапазоном психоемоційних станів у ситуації невдачі у побічній діяльності – змагальній. Вони більш легко ставляться до програшу у змаганні, оскільки у цей час для студента більшого значення набуває провідна – навчально-професійна – діяльність, а також інтимно-особистісне спілкування, любовно-партнерські та сімейні стосунки.

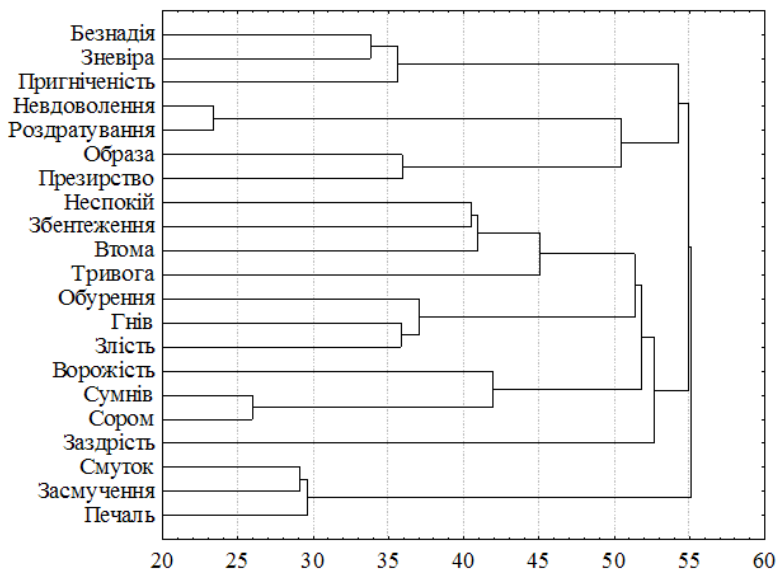


Рис. 4.7. Структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації програшу у змаганні.

Визначено, що функціональні системи психоемоційних станів у ситуації невдачі у змаганні представлені декількома кластерами: «безнадія – презирство», «неспокій – заздрість» та «смуток – печаль». Перший кластер «безнадія – презирство» (33% досліджуваних категорій) містить такі підкластери: «безнадія – пригніченість», «невдоволення – роздратування» та «образа – презирство». Утворений кластер характеризує негативні психоемоційні стани незадоволеності та апатії у ситуації невдачі у змагальній діяльності студентів.

Другий кластер «неспокій – заздрість» (52,3% досліджуваних категорій) представлений підкластерами «неспокій – тривога», «обурення – злість» та «ворожість – заздрість». Отже, представлений кластер також утворений негативними психоемоційними станами, що розкривають зв'язок тривоги, агресії, сорому та заздрості. Третій кластер «смуток – печаль» є більш однорідним та містить астенічні негативні стани, що актуалізуються у ситуації змагальної невдачі.

У таблиці 4.37 показано факторну структуру психоемоційних станів студентів у ситуації невдачі у змаганні. Загалом організація функціональних систем психоемоційних станів у ситуації невдачі у змаганні у студентів є подібною до школярів, хоча і менш розгалуженою і більш простою за складом.

Перший фактор (12,3%, факторна вага становить 2,59) містить показники станів смутку, засмучення та печалі і був названий «Смуток у ситуації програшу у змаганні». Стани печалі та смутку утворюють однорідний фактор астенічних станів негативної валентності, які більшою мірою характеризують ставлення до програшу у студентів. На відміну від школярів, яким, перш за все, властиві стани безнадії та пригніченості у ситуації програшу, у студентів ця ситуація викликає більш помірні та виважені негативні стани печалі та смутку.

Другий фактор (11,9%, факторна вага становить 2,51) містить показники неспокою, збентеження, тривоги і втоми і був названий «Збентеження і неспокій у ситуації програшу у змаганні». В ієрархії функціональних систем психоемоційних станів, що актуалізуються у ситуації невдачі у змагальній діяльності стани тривоги і хвилювання посідають одне з провідних місць у студентів так само, як і в учнів основної школи.

Третій фактор (11,2%, факторна вага становить 2,36) містить показники станів сорому, сумніву і ворожості і був названий «Сором і сумнів у ситуації програшу у змаганні». Якщо для учнів основної школи стани сорому та сумніву об'єднуються з почуттями провини та

ворожості, то для студентів почуття провини втрачає свою деструктивну силу: не дивлячись на дезорганізуючу дію станів сорому та провини у ситуації програшу, студенти не звинувачують себе у невдачі, що облегшує переживання програшу.

Таблиця 4.37

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації програшу у змаганні

Показники станів	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
Безнадія				0,8812			
Неспокій		0,8216					
Обурення					0,8412		
Ворожість			0,7284				
Гнів					0,8607		
Смукот	0,9181						
Заздрість					0,4612		
Злість					0,8637		
Незадоволення						0,9447	
Образа							0,8711
Засмучення	0,9151						
Печаль	0,9004						
Пригніченість				0,8402			
Презирство							0,8790
Роздратування						0,9498	
Збентеження		0,8425					
Сумнів			0,9025				
Сором			0,9192				
Тривога		0,7676					
Зневіра				0,8885			
Втома		0,6716					
Заг. дис.	2,5915	2,5148	2,3594	2,3577	2,3357	1,8869	1,6609
% дисперсії	0,1234	0,1198	0,1124	0,1123	0,1112	0,0899	0,0791

Четвертий фактор (11,2%, факторна вага становить 2,36) містить показники зневіри, безнадії, пригніченості і був названий «Зневіра і безнадія у ситуації програшу у змаганні». Зневіра, безнадія та пригніченість також втрачають негативний вплив на стани студентів у ситуації невдачі у змаганні. У школярів ці стани об'єднуються зі станом відчаю, який для студентів втрачає актуальності. Крім того, у школярів вага даного фактору є більшою.

П'ятий фактор (11,1%, факторна вага становить 2,33) представлений показниками станів злості, гніву, обурення, заздрості і був названий «Злість і гнів у ситуації програшу у змаганні». Злість, заздрість, гнів, обурення також є менш значними проявами реагування студентів на невдачу у змаганні, на відміну від школярів, які частіше проявляють ці стани у подібній ситуації.

Шостий фактор (8,9%, факторна вага становить 1,88) містить показники станів роздратування і невдоволення і був названий «Роздратування і невдоволення у ситуації програшу у змаганні». Подібний фактор був отриманий і для категорії учнів основної школи.

Сьомий фактор (7,9%) представлений показниками станів презирства і образи і був названий «Образа і презирство у ситуації програшу у змаганні». У студентів, на відміну від школярів, зазначений фактор у системі функціональних станів є вільним від переживання почуття гордості.

У таблиці 4.38 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів у ситуації програшу у змаганні.

Таблиця 4.38

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів студентів у ситуації програшу у змаганні

Показники функціональних систем психоемоційних станів	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Смукот у ситуації програшу у змаганні»	-0,10**	-0,08*
«Збентеження і неспокій у ситуації програшу у змаганні»	-0,15**	0,25****
«Сором і сумнів у ситуації програшу у змаганні»	-0,17**	0,30****
«Зневіра і безнадія у ситуації програшу у змаганні»	-	-
«Злість і гнів у ситуації програшу у змаганні»	-0,16**	0,14**
«Роздратування і невдоволення у ситуації програшу у змаганні»	-	-
«Образа і презирство у ситуації програшу у змаганні»	0,13**	-

*p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001, **** p<0,0001.

Визначено, що прагнення до досконалості позитивно пов'язане з функціональними станами образи і презирства у ситуації програшу у змаганні і негативно – з усіма іншими негативними психоемоційними станами, що актуалізуються у ситуації невдачі у змаганні. Отже, чим більшою є міра прагнення до досконалості, тим у меншій мірі актуалізуються стани агресії і злості, хвилювання і тривоги, збентеження та сорому у ситуації невдачі у змаганні. Таким чином, високі показники прагнення до досконалості у студентів стають на заваді прояву деструктивних психоемоційних станів у ситуації невдачі у змаганні.

Високі показники прагнення до переваги позитивно пов'язані з актуалізацією негативних станів у ситуації програшу у змаганні у студентів. Стани тривоги, збентеження, неспокою, сорому, сумніву, ворожості, злості та гніву актуалізуються більшою мірою у студентів з вираженим прагненням до переваги. У той же час високий рівень прагнення до переваги у студентів стає на заваді актуалізації станів смутку і печалі у ситуації невдачі у змаганні.

У таблиці 4.39 показано відмінності у перебігу психоемоційних станів студентів у ситуації невдачі у змаганні в залежності від типологічного профілю губристичної мотивації. У ситуації програшу у змаганні у студентів типу «Домінування прагнення до досконалості» актуалізуються стани невдоволення, образи і роздратування. Високий рівень прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги стоїть на заваді актуалізації заздрості, ворожості, сумніву, сорому та втоми. Загалом високий рівень прагнення до досконалості стоїть на заваді актуалізації негативних психоемоційних станів фрустрованості у ситуації невдачі у змаганні.

Студенти типу «Високий рівень губристичної мотивації» характеризуються станами невдоволення та образи. В них у меншій мірі актуалізуються стани заздрості у ситуації змагальної невдачі. Отже, високий рівень губристичної мотивації загалом протидіє актуалізації низки негативних станів у ситуації програшу у змаганні, так само як і високі показники прагнення до досконалості у студентів.

Студенти типу «Низький рівень губристичної мотивації» характеризуються станами неспокою ($t_{3-1}=21,03$, $t_{3-2}=8,51$, $t_{3-4}=8,85$, $p<0,0001$), смутку ($t_{3-1}=6,98$, $t_{3-2}=9,09$, $t_{3-4}=6,15$, $p<0,0001$), засмучення ($t_{3-1}=5,75$, $t_{3-2}=5,22$, $t_{3-4}=5,22$, $p<0,0001$), печалі ($t_{3-1}=7,06$, $t_{3-2}=10,15$, $t_{3-4}=7,99$, $p<0,0001$), пригніченості ($t_{3-1}=5,68$, $t_{3-2}=4,41$, $t_{3-4}=6,47$, $p<0,0001$), тривоги ($t_{3-1}=12,41$, $t_{3-2}=3,92$, $t_{3-4}=6,06$, $p<0,0001$) та зневіри ($t_{3-1}=6,42$, $t_{3-2}=3,92$, $t_{3-4}=6,06$, $p<0,0001$).

$t_2=2,69$, $p<0,001$, $t_{3-4}=4,95$, $p<0,0001$). Отже, у досліджуваних студентів з низьким рівнем губристичної мотивації частіше актуалізуються негативні стани хвилювання, тривоги та печалі у ситуації невдачі у змаганні, тобто така ситуація викликає більшу фрустрованість у студентів за умови низького рівня прагнення до самоствердження.

Таблиця 4.39

Показники психоемоційних станів у ситуації програшу у змаганні у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Безнадія	2,04±1,60	2,10±1,65	3,26±1,50	2,00±1,11	64
Неспокій	1,26±1,26	2,57±1,69	3,88±1,01	2,67±0,91	228
Обурення	2,18±1,54	2,21±1,74	2,23±1,22	3,73±0,98	68
Ворожість	1,70±1,61	2,13±1,62	2,16±1,25	3,24±1,30	57
Гнів	2,08±1,50	2,20±1,92	2,12±1,23	3,50±1,07	50
Смук	2,57±1,86	2,30±1,75	3,77±1,17	2,82±0,99	70
Заздрість	1,58±1,50	1,69±1,44	2,22±1,06	3,94±0,92	155
Злість	2,45±1,50	2,32±1,78	2,14±1,22	3,67±0,91	60
Невдоволення	3,15±1,94	2,91±1,76	2,57±1,38	3,82±1,04	37
Образа	3,48±1,32	3,00±1,59	2,36±1,29	3,45±0,98	54
Засмучення	2,68±1,82	2,81±1,74	3,65±1,11	2,81±1,22	29
Печаль	2,71±1,77	2,34±1,62	3,86±1,04	2,57±1,34	84
Пригніченість	2,36±1,64	2,56±1,70	3,28±1,30	2,10±1,33	40
Презирство	2,82±1,57	2,95±1,59	2,28±1,32	2,69±1,23	22
Роздратування	3,06±1,82	2,83±1,71	2,38±1,37	3,49±0,84	32
Збентеження	1,60±1,56	2,69±1,83	2,07±1,33	2,84±1,18	63
Сумнів	1,52±1,55	2,43±1,78	2,06±1,21	3,53±0,93	95
Сором	1,58±1,69	2,22±1,77	2,07±1,31	3,80±1,02	100
Тривога	1,96±1,48	2,84±2,57	3,72±1,06	2,80±1,14	106
Зневіра	2,20±1,55	2,80±1,65	3,24±1,46	2,27±1,28	48
Втома	1,97±1,09	2,81±1,55	2,75±1,66	3,72±1,03	93

Студенти типу «Домінування прагнення до переваги» характеризуються станами обурення ($t_{4-1}=8,33$, $t_{4-2}=7,40$, $t_{4-3}=9,44$,

$p < 0,0001$), гніву ($t_{4-1}=7,80$, $t_{4-2}=5,79$, $t_{4-3}=8,41$, $p < 0,0001$), заздрості ($t_{4-1}=13,14$, $t_{4-2}=13,14$, $t_{4-3}=12,19$, $p < 0,0001$), невдоволення ($t_{4-1}=2,97$, $p < 0,01$, $t_{4-2}=4,40$, $t_{4-3}=7,09$, $p < 0,0001$), злості ($t_{4-1}=6,83$, $t_{4-2}=6,53$, $t_{4-3}=9,84$, $p < 0,0001$), образи ($t_{4-2}=2,39$, $p < 0,05$, $t_{4-3}=6,21$, $p < 0,0001$), роздратування ($t_{4-1}=2,03$, $p < 0,05$, $t_{4-2}=3,31$, $p < 0,001$, $t_{4-3}=6,59$, $p < 0,0001$), сумніву ($t_{4-1}=10,86$, $t_{4-2}=5,25$, $t_{4-3}=9,33$, $p < 0,0001$), сорому ($t_{4-1}=11,02$, $t_{4-2}=7,58$, $t_{4-3}=10,25$, $p < 0,0001$) та втоми ($t_{4-1}=12,56$, $t_{4-2}=4,96$, $t_{4-3}=4,79$, $p < 0,0001$). Високі значення показників губристичного прагнення до переваги передбачають актуалізацію низки негативних різномодальних психоемоційних станів у ситуації невдачі у змаганні, яка може розглядатись нами як особливо загрозлива для самоствердження та самозвеличення суб'єкта навчально-професійної діяльності.

На рисунку 4.8 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації перемоги у змаганні, яка представлена двома кластерами: «азарт – щастя» (46,6% досліджуваних категорій) та «блаженство – інтерес» (53,4% досліджуваних категорій).

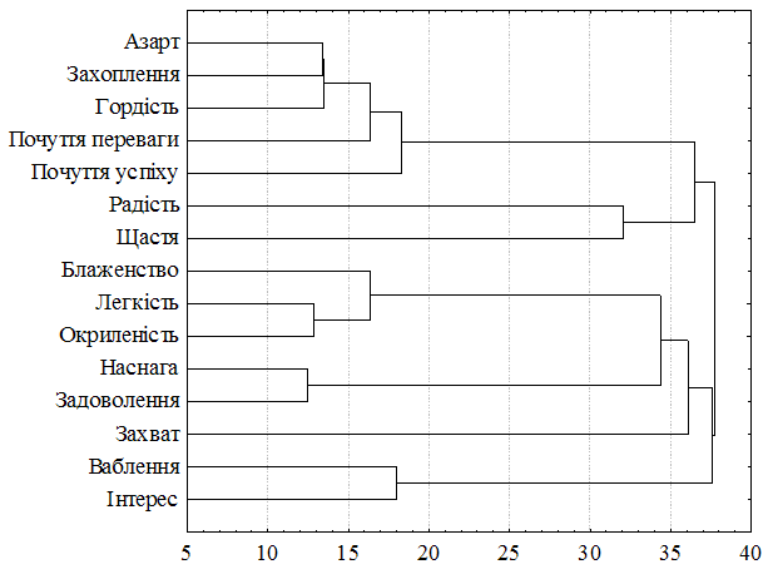


Рис. 4.8. Структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації перемоги у змаганні.

Перший кластер представлений двома підкластерами: «азарт – почуття успіху» та «радість – щастя». Другий кластер утворений трьома підкластерами: «блаженство - окриленість», «наснага – задоволення» і «захват – інтерес». Загалом студентам властиві позитивні психоемоційні стани у ситуації перемоги у змаганні – почуття триумфу, успіху, задоволення та інтересу.

У таблиці 4.40 показано факторну структуру функціональних систем психоемоційних станів студентів у ситуації перемоги у змаганні.

Таблиця 4.40

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації перемоги у змаганні

Показники станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Азарт	0,9671				
Блаженство		0,8998			
Ваблення			0,9485		
Наснага				0,9188	
Захват		0,5679			
Гордість	0,9351				
Інтерес			0,9483		
Легкість		0,8997			
Окриленість		0,9240			
Радість					0,7355
Щастя					0,7967
Захоплення	0,9223				
Задоволення				0,9321	
Почуття переваги	0,9066				
Почуття успіху	0,8993				
Заг.дис.	4,4407	2,9805	1,8650	1,9238	1,2925
% дисперсії	0,2960	0,1987	0,1243	0,1283	0,0862

Перший фактор «Азарт і гордість у ситуації перемоги у змаганні» (29% дисперсії, факторна вага становить 4,44) містить показники азарту, гордості, захоплення, почуттів переваги та успіху. Фактор увібрав в себе усі показники станів, що характеризують почуття триумфу, успіху, гордості за власні досягнення суб'єкта навчально-

професійної діяльності. Подібний фактор був утворений і у вибірці школярів.

Другий фактор «Піднесеність у ситуації перемоги у змаганні» (19,8% дисперсії, факторна вага становить 2,98) містить показники станів окриленості, блаженства, легкості, захвату і є специфічним саме для студентів, оскільки зазначені стани не входять до характеристики функціональних систем ситуації успіху у змаганні школярів. Отже, студенти більшою мірою, ніж школярів, здатні до рефлексії власних психоемоційних станів у різних ситуаціях діяльності, зокрема змагальної. Стани піднесеності як особлива форма екзальтації у ситуації успіху властива суб'єкту навчально-професійної діяльності.

Третій фактор «Інтерес у ситуації перемоги у змаганні» (12,4%; 1,87) представлений станами інтересу та ваблення, останній з яких є також специфічним для студентів. Інтерес до предмету змагання, фанатичне ваблення до нього властиве суб'єкту навчально-професійної діяльності у разі існування для нього цікавої змагальної діяльності (хобі, олімпіади, спортивні і творчі змагання професійного чи дозвілєвого характеру).

Четвертий фактор «Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні» (12,8% дисперсії, факторна вага – 1,92) представлений станами задоволення і наснаги. П'ятий фактор «Радість і щастя у ситуації перемоги у змаганні» (8,6% дисперсії, факторна вага – 1,29) містить показники станів щастя і радості. Два останніх фактора підкреслюють особливе значення ситуації успіху у змагальній діяльності для актуалізації позитивних психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності.

У таблиці 4.41 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів студентів у ситуації перемоги у змаганні. Визначено, що прагнення до досконалості позитивно пов'язане з актуалізацією функціональних систем психоемоційних станів азарту та гордості, а також задоволення і наснаги у суб'єкта навчально-професійної діяльності. Отже, студенти з високим рівнем прагнення до досконалості характеризуються високою мірою прояву станів гордості, азарту, задоволення, наснаги, почуттями успіху та переваги у ситуації перемоги у змаганні. Таким чином, високий рівень прагнення до самоствердження через досягнення досконалості у діяльності сприяє позитивним емоціям у змагальній діяльності студентів.

Таблиця 4.41

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів студентів у ситуації перемоги у змаганні

Показники функціональних систем психоемоційних станів	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Азарт і гордість у ситуації перемоги у змаганні»	0,11*	0,19***
«Піднесеність у ситуації перемоги у змаганні»	-	0,42***
«Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні»	0,13**	-
«Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні»	-	-
«Радість і щастя у ситуації перемоги у змаганні»	-	-

* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$.

Прагнення до переваги виявилось позитивно пов'язаним з функціональними системами психоемоційних станів піднесеності, азарту та гордості у ситуації перемоги у змаганні. Отже, успіху у змаганні актуалізує стани азарту, гордості, почуття переваги та успіху, окриленості, захвату, блаженства у студентів тим більше, чим більш розвинутим у них є прагнення до досконалості.

У таблиці 4.42 показано відмінності у показниках психоемоційних станів студентів з різним рівнем губристичної мотивації. Зокрема, досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високою мірою прояву станів азарту, наснаги, гордості, радості, щастя, захоплення, задоволення, почуттів переваги та успіху. Загалом висока міра прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги характеризується у студентів актуалізацією усіх станів позитивної валентності, які сприяють досягненню мети змагальної діяльності.

У студентів з «Високим рівнем губристичної мотивації» спостерігається високий рівень прояву станів азарту, наснаги, захвату, гордості, легкості, окриленості, радості, щастя, захоплення, задоволення, почуття переваги та успіху, що свідчить про екзальтований характер переживань у ситуації успіху у змаганні у студентів з високим рівнем прагнення до досконалості та переваги.

Студентам з «Низьким рівнем губристичної мотивації» властиві більш помірні переживання успіху та тріумфу у ситуації перемоги у змаганні. Вони так само, як і інші категорії студентів, переживають стани радості, інтересу та щастя, однак у меншій мірі схильні до проявів азарту ($t_{3.1}=-7,83$, $t_{3.2}=-9,63$, $t_{3.4}=-9,03$, $p<0,0001$), переживання наснаги ($t_{3.1}=-9,51$, $t_{3.2}=-10,78$, $t_{3.4}=-8,22$, $p<0,0001$), захвату ($t_{3.1}=-7,47$, $t_{3.2}=-11,60$, $t_{3.4}=-9,80$, $p<0,0001$), гордості ($t_{3.1}=-7,42$, $t_{3.2}=-10,10$, $t_{3.4}=-8,82$, $p<0,0001$), захоплення ($t_{3.1}=-7,70$, $t_{3.2}=-10,24$, $t_{3.4}=-9,92$, $p<0,0001$), задоволення ($t_{3.1}=-7,03$, $t_{3.2}=-7,59$, $t_{3.4}=-7,59$, $p<0,0001$), почуттів успіху ($t_{3.1}=-8,31$, $t_{3.2}=-10,20$, $t_{3.4}=-9,97$, $p<0,0001$) та переваги ($t_{3.1}=-7,74$, $t_{3.2}=-9,69$, $t_{3.4}=-10,31$, $p<0,0001$). Отже, низький рівень губристичної мотивації передбачає менший прояв позитивних психоемоційних станів студентів у ситуації перемоги у змаганні.

Таблиця 4.42

Показники психоемоційних станів у ситуації перемоги у змаганні у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Азарт	3,80±1,16	3,91±0,98	2,68±1,58	4,35±0,66	90**
Блаженство	2,62±1,07	3,65±0,99	2,55±1,36	4,03±0,80	156**
Ваблення	3,06±1,18	3,15±1,10	2,80±1,28	3,63±0,93	24**
Наснага	3,88±1,05	3,91±0,91	2,69±1,34	4,04±0,80	104**
Захват	3,57±1,14	4,00±0,99	2,53±1,54	4,33±0,74	122**
Гордість	3,76±1,10	4,02±0,98	2,73±1,56	4,35±0,68	92**
Інтерес	3,34±1,17	3,35±1,15	3,31±0,92	3,57±0,84	4,11
Легкість	2,98±1,15	3,98±0,88	2,96±1,42	4,34±0,65	150**
Окриленість	2,92±0,98	3,92±0,91	2,82±1,37	4,38±0,62	185**
Радість	4,29±0,83	4,22±0,86	3,97±1,06	4,39±0,65	9,42*
Щастя	3,87±1,12	4,09±0,94	3,91±1,08	4,01±1,04	3,78
Захоплення	3,77±1,08	3,98±0,95	2,73±1,49	4,48±0,66	107**
Задоволення	3,82±1,11	3,79±0,96	2,88±1,44	4,20±0,79	67**
Почуття переваги	3,61±1,15	3,80±1,05	2,49±1,63	4,46±0,67	111**
Почуття успіху	4,01±0,99	4,15±0,90	3,02±1,30	4,56±0,63	108**

* $p<0,05$, ** $p<0,0001$.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищим серед студентів рівнем прояву станів азарту ($t_{4-1}=4,01$, $t_{4-2}=3,71$, $p<0,001$, $t_{4-3}=9,03$, $p<0,0001$), блаженства ($t_{4-1}=10,66$, $t_{4-2}=3,05$, $p<0,01$, $t_{4-3}=8,88$, $p<0,0001$), наснаги ($t_{4-3}=8,22$, $p<0,0001$), захвату ($t_{4-1}=5,50$, $t_{4-2}=2,66$, $p<0,01$, $t_{4-3}=9,80$, $p<0,0001$), гордості ($t_{4-1}=4,46$, $t_{4-2}=2,84$, $p<0,01$, $t_{4-3}=8,82$, $p<0,0001$), легкості ($t_{4-1}=10,01$, $t_{4-2}=3,29$, $t_{4-3}=8,19$, $p<0,0001$), окриленості ($t_{4-1}=12,37$, $t_{4-2}=4,19$, $t_{4-3}=9,61$, $p<0,0001$), радості ($t_{4-3}=3,19$, $p<0,001$), захоплення ($t_{4-1}=5,49$, $t_{4-2}=4,39$, $t_{4-3}=9,92$, $p<0,0001$), задоволення ($t_{4-1}=2,80$, $p<0,01$, $t_{4-2}=3,49$, $p<0,001$, $t_{4-3}=7,59$, $p<0,0001$), почуття переваги ($t_{4-1}=6,22$, $t_{4-2}=5,34$, $t_{4-3}=10,31$, $p<0,0001$) та успіху ($t_{4-1}=4,63$, $t_{4-2}=3,86$, $p<0,001$, $t_{4-3}=9,97$, $p<0,0001$). У студентів з високим рівнем прагнення до переваги більшою мірою актуалізуються стани захвату та триумфу у результаті перемоги у змаганні, що доводить переваги суб'єкта над іншими.

На рисунку 4.9 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації, коли вони отримали нижчу ніж очікувалось оцінку за іспит.

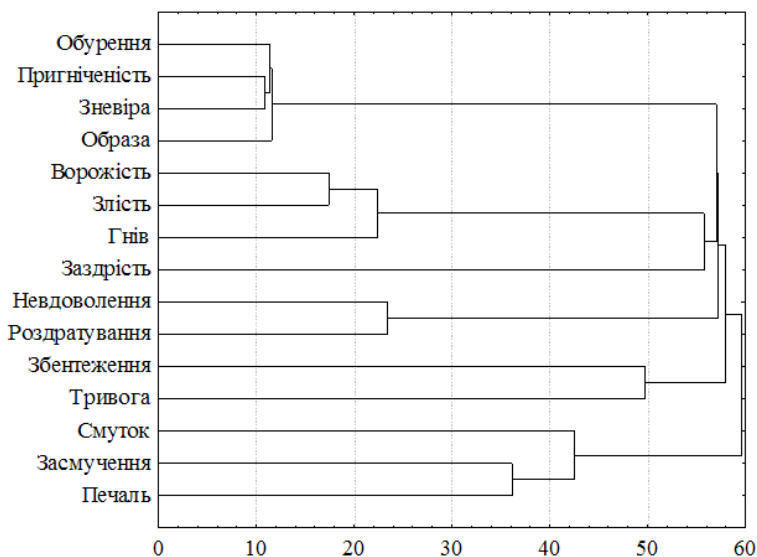


Рис. 4.9. Структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації отримання низької оцінки за іспит.

Дендрограма представлена трьома кластерами: «обурення – образа», «ворожість – тривога» та «смуток – печаль». Перший і третій кластери є однорідним і містять стани обурення, пригніченості, зневіри та образи, а також засмучення і печалі. Зазначені функціональні системи є типовим проявом реакцій на невдачу у провідній діяльності студентів. Актуалізація станів зневіри та образи є цілком очевидною, оскільки низька оцінка за іспит у цій ситуації є неочікуваною.

Другий кластер є найбільшим (містить 53,3% досліджуваних категорій) і представлений трьома підкластерами: «ворожість – заздрість», «невдоволення – роздратування» та «збентеження – тривога». Стани прояву агресії, які домінують у цьому кластері, доповнюються станами тривоги.

У таблиці 4.40 показано факторну структуру функціональних систем психоемоційних станів студентів у ситуації невдачі у навчанні у вищій школі.

Таблиця 4.43

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта навчально-професійної діяльності у ситуації низької оцінки за іспит

Показники станів	Фактор1	Фактор2	Фактор3	Фактор4	Фактор5
Обурення	0,9739				
Ворожість		0,9653			
Гнів		0,9190			
Смуток			0,7732		
Заздрість					
Злість		0,9419			
Невдоволення				0,9577	
Образа	0,9748				
Засмучення			0,8560		
Печаль			0,8683		
Пригніченість	0,9767				
Роздратування				0,9612	
Збентеження					0,8550
Тривога					0,8581
Зневіра	0,9914				
Заг.дис.	3,8800	2,6972	2,1532	1,8655	1,4987
% дисперсії	0,2587	0,1798	0,1435	0,1244	0,0999

Визначено, що до складу першого фактору входять стани зневіри, пригніченості, образи та обурення (25,9% дисперсії, факторна вага становить 3,88), тому фактор був названо «Пригніченість у зневіра у ситуації низької оцінки за іспит». Отже, провідною функціональною системою психоемоційних станів студентів у ситуації заниженої, а відтак несправедливої, на думку студентів, оцінки за іспит є образа та зневіра.

Другий фактор (17,9%; 2,69) представлений показниками станів ворожості, злості та гніву і був названий «Ворожість та злість у ситуації низької оцінки за іспит». Зміст цього фактору доповнює картину реагування на низьку оцінку – зневіра та пригніченість актуалізуються разом з агресивними проявами.

Третій фактор (14,3%; 2,15) був названий «Печаль і смуток у ситуації низької оцінки за іспит», оскільки до його складу входять показники станів печалі, засмучення та смутку.

Четвертий фактор (12,4%; 1,87) представлений станами роздратування та невдоволення і отримав однойменну назву «Роздратування та невдоволення у ситуації низької оцінки за іспит».

П'ятий фактор (9,9%; 1,50) утворений показниками станів тривоги і збентеження і був названий «Тривога і збентеження у ситуації низької оцінки за іспит». Отже, студенти поряд із станами зневіри, злості та смутку, характеризуються станами хвилювання та збентеження у ситуації неочікувано низької оцінки їх компетентності на іспиті.

У таблиці 4.44 показано взаємозв'язки між показниками прагнення до переваги та досконалості студентів та функціональними системами психоемоційних станів студентів у ситуації отримання нижчої, ніж очікувалось, оцінки за іспит. Визначено, що прагнення до досконалості негативно корелює з негативними психоемоційними станами у ситуації отримання низької оцінки за іспит. Отже, високий рівень розвитку губристичного прагнення до досконалості стоїть на заваді актуалізації негативних емоцій у ситуації невдачі у провідній діяльності студентів. Студенти, які прагнуть до досконалості та майстерності у діяльності, зокрема у навчально-професійній діяльності, рідше почувають себе ображеними та пригніченими у ситуації невдачі у навчанні у вищій школі, вони не втрачають позитивного і адекватного ставлення до інших (одногрупників та викладачів) навіть у ситуації несправедливо заниженої або неочікувано низької оцінки за іспит.

Таблиця 4.44

Кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та психоемоційних станів студентів у ситуації низької оцінки за іспит

Показники функціональних систем психоемоційних станів	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Пригніченість у зневіра у ситуації низької оцінки за іспит»	-0,17***	0,16***
«Ворожість та злість у ситуації низької оцінки за іспит»	-0,08*	0,12**
«Печаль і смуток у ситуації низької оцінки за іспит»	-	-
«Роздратування та невдоволення у ситуації низької оцінки за іспит»	-	0,08*
«Гривога і збентеження у ситуації низької оцінки за іспит»	-	0,21***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$.

Розвинуте прагнення до переваги у студентів, навпаки, сприяє актуалізації негативних психоемоційних станів у ситуації отримання низької оцінки за іспит. Чим у більшій мірі студент прагне до переваги над іншими, тим більш вірогідно у ситуації невдачі у навчанні у вищій школі актуалізуватимуться стани тривоги, зневіри, пригніченості, злості, гніву, ворожості та роздратування. Отже, ситуація невдачі у провідній діяльності студентів з вираженими показниками прагнення до переваги є травматичною для небезпечною для підтримання самоповаги та почуття власної значущості.

У таблиці 4.45 показано відмінності у показниках психоемоційних станів студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

Студенти з «Домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними негативними станами у ситуації невдачі у провідній діяльності. В них у меншій мірі актуалізуються стани ворожості ($t_{1-4} = -4,96$, $p < 0,0001$), гніву ($t_{1-4} = -3,61$, $p < 0,001$), заздрості ($t_{1-2} = -3,13$, $t_{1-3} = -2,60$, $p < 0,01$, $t_{1-4} = -9,44$, $p < 0,0001$), збентеження ($t_{1-2} = -7,17$, $t_{1-3} = -7,80$, $t_{1-4} = -5,44$, $p < 0,0001$). Такі результати доводять позитивну роль прагнення до досконалості у попередженні виникнення

негативних психоемоційних станів у ситуації невдачі у навчанні у вищій школі.

Студенти з «Високим рівнем губристичної мотивації» на тлі вираженої тривоги та засмучення у результаті отримання низької оцінки за іспит загалом оптимістично сприймають ситуацію навчальної невдачі – помірні показники негативних станів у цій ситуації свідчать про те, що вона розглядається ними загалом як посилення, та така, яку можна подолати та виправити.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються станами смутку, печалі і тривоги у ситуації отримання негативної оцінки за іспит. Негативна оцінка за іспит для них виступає фактором актуалізації тривожних переживань.

Таблиця 4.45

Показники психоемоційних станів у ситуації низької оцінки за іспит у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Домінування прагнення до досконалості»	«Високий рівень губристичної мотивації»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Обурення	2,37±1,55	2,59±1,75	2,29±1,32	3,90±1,00	65**
Ворожість	1,96±1,64	2,11±1,59	2,10±1,30	2,98±1,35	26**
Гнів	1,87±1,53	2,03±1,50	2,15±1,26	2,59±1,55	14*
Смук	2,65±1,69	2,68±1,78	3,49±1,32	3,19±1,13	27**
Заздрість	1,70±1,50	2,17±1,68	2,10±1,26	3,48±1,23	74**
Злість	2,06±1,60	2,19±1,60	2,16±1,27	2,77±1,38	13*
Невдоволення	3,15±1,94	2,91±1,76	2,57±1,38	3,82±1,04	37**
Образа	2,48±1,53	2,69±1,71	2,37±1,35	4,14±0,99	79**
Засмучення	3,07±1,81	3,07±1,68	3,51±1,13	3,11±1,34	4,15
Печаль	2,74±1,76	2,51±1,62	3,74±1,14	2,41±1,32	63**
Пригніченість	2,52±1,54	2,63±1,68	2,31±1,25	4,13±1,00	82**
Роздратування	3,06±1,82	2,83±1,71	2,38±1,37	3,49±0,84	32**
Збентеження	1,77±1,54	2,89±1,84	3,03±1,48	2,81±1,26	70**
Тривога	2,11±1,44	3,00±2,58	3,75±1,07	2,76±1,16	97**
Зневіра	2,45±1,56	2,63±1,73	2,34±1,31	4,06±0,99	73**

*p<0,01; ** p<0,0001

Студенти з «Домінуванням прагнення до переваги» більш агресивно реагують на занижену оцінку на іспиті – в них більшою мірою проявляються стани обурення ($t_{4.1}=8,22$, $t_{4.2}=6,35$, $t_{4.3}=9,35$, $p<0,0001$), ворожості ($t_{4.1}=4,96$, $t_{4.2}=3,29$, $t_{4.3}=4,75$, $p<0,0001$), смутку ($t_{4.1}=2,61$, $p<0,01$, $t_{4.2}=2,41$, $p<0,05$), заздрості ($t_{4.1}=9,44$, $t_{4.2}=6,43$, $t_{4.3}=7,92$, $p<0,0001$), невдоволення ($t_{4.1}=2,97$, $p<0,01$, $t_{4.2}=4,40$, $t_{4.3}=7,09$, $p<0,0001$), образи ($t_{4.1}=9,03$, $t_{4.2}=7,22$, $t_{4.3}=10,29$, $p<0,0001$), пригніченості ($t_{4.1}=8,69$, $t_{4.2}=7,55$, $t_{4.3}=11,17$, $p<0,0001$), роздратування ($t_{4.1}=2,03$, $p<0,05$, $t_{4.2}=3,32$, $p<0,01$, $t_{4.3}=6,59$, $p<0,0001$) та зневіри ($t_{4.1}=8,55$, $t_{4.2}=6,99$, $t_{4.3}=10,21$, $p<0,0001$). Отже, за умови високого рівня прагнення до переваги у студентів актуалізуються негативні психоемоційні стани у ситуації невдачі у провідній діяльності.

З метою вивчення особливостей впливу функціональних систем психоемоційних станів на розвиток губристичної мотивації у суб'єкта навчально-професійної діяльності, було здійснено процедуру регресійного аналізу з побудовою рівнянь регресії для показників прагнення до досконалості та переваги (таблиці 4.46 і 4.47).

Виділено низку предикторів прагнення до досконалості у суб'єкта навчально-професійної діяльності в основній школі. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Образ і презирство у ситуації програшу у змаганні» ($\beta=0,301$; $t = 4,18$; $p<0,00001$), отже, у суб'єкта навчальної діяльності наявність почуттів образи та презирства у результаті програшу у змаганні позитивно впливає на прагнення до досконалості.

Функціональні системи станів «Збентеження і неспокою у ситуації програшу у змаганні» негативно впливають на показники прагнення до досконалості. Високі значення за цими станами отримали студенти з низьким рівнем прагнення до досконалості. Програш у конкурсі, грі, змаганні чи навчальній олімпіаді негативно впливає впевненість у собі, актуалізує тривогу та хвилювання та стоїть на заваді розвитку прагнення до майстерності та досконалості ($\beta = -278$; $t = -4,06$; $p < 0,00001$).

«Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит» сприяють розвитку прагнення до досконалості ($\beta = 0,25$; $t = 2,87$; $p < 0,00001$). Отже, чим більшим є інтерес до предмету провідної діяльності, тим більшою мірою розвивається прагнення до досконалості.

Таблиця 4.46

**Результати множинного регресійного аналізу емоційних предикторів
прагнення до досконалості суб'єкта навчально-професійної діяльності у
вищій школі**

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			37,825	0,213	177,5	0,0000
Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит	0,2289	0,0552	1,4285	0,3442	4,150	0,0000
Задоволення і захоплення у ситуації високої оцінки за іспит	0,1002	0,0579	0,6253	0,3612	1,731	0,0839
Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит	0,2502	0,0573	1,5613	0,3574	4,368	0,0000
Радість і почуття успіху у ситуації високої оцінки за іспит	0,1549	0,0541	0,9669	0,3375	2,865	0,0043
Смукоту ситуації програвшу змагання	-0,1777	0,0905	-1,1064	0,5633	-1,964	0,0499
Збентеженість і неспокій у ситуації програвшу змагання	-0,2787	0,0686	-1,7394	0,4281	-4,063	0,0001
Сором і сумнів у ситуації програвшу змагання	-0,0671	0,0569	-0,4196	0,3558	-1,179	0,2387
Зневіра і безнадія у ситуації програвшу змагання	-0,1191	0,0381	0,7424	0,2375	-3,126	0,0019
Злість і гнів у ситуації програвшу змагання	-0,0257	0,0598	-0,1600	0,3725	-0,429	0,6677
Роздратування і невдоволення у ситуації програвшу змагання	1,5971	0,4403	9,9415	2,7409	3,627	0,0003
Образа і презирство у ситуації програвшу змагання	0,3017	0,0721	1,8798	0,4493	4,184	0,0000
Азарт і гордість у ситуації перемоги у змаганні	0,0297	0,0453	0,1850	0,2826	0,655	0,5128
Піднесеність у ситуації перемоги у змаганні	0,1171	0,0548	-0,7307	0,3423	2,135	0,0332
Інтерес у ситуації перемоги у змаганні	0,0712	0,0504	0,4437	0,3140	1,413	0,1582
Задоволення і насолода у ситуації перемоги у змаганні	-0,1457	0,0562	-0,9080	0,3500	-2,594	0,0097
Радість і щастя у ситуації перемоги у змаганні	-0,0295	0,0507	-0,1838	0,3161	-0,581	0,5611
Припіднесеність у зневірі у ситуації низької оцінки за іспит	-0,1065	0,0465	-0,6646	0,2905	-2,288	0,0225
Ворожість та злість у ситуації низької оцінки за іспит	-0,2489	0,0806	-1,5499	0,5021	-3,087	0,0021
Печаль і смукоту ситуації низької оцінки за іспит	0,1449	0,0891	0,9025	0,5546	1,627	0,1042
Роздратування та невдоволення у ситуації низької оцінки за іспит	-1,5734	0,4423	-9,7940	2,7532	-3,557	0,0004
Тривога і збентеженість у ситуації низької оцінки за іспит	-0,1895	0,0713	1,1811	0,4445	-2,657	0,0081

Таблиця 3.47

**Результати множинного регресійного аналізу емоційних
предикторів прагнення до переваги суб'єкта навчально-
професійної діяльності у вищій школі**

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			25,747	0,1611	158,79	0,0000
Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит	0,3391	0,0473	1,8639	0,2603	7,1617	0,0000
Задоволення і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит	0,0701	0,0497	0,3853	0,2731	1,4107	0,1588
Інтересі задоволення у ситуації високої оцінки за іспит	0,3650	0,0492	2,0062	0,2703	7,4232	0,0000
Радість і почуття успіху у ситуації високої оцінки за іспит	0,0063	0,0464	0,0345	0,2552	0,1354	0,8924
Смутку у ситуації програвшу у змаганні	- 0,1396	0,0777	-0,7656	0,4259	-1,797	0,0727
Збентеження і неспокій у ситуації програвшу у змаганні	- 0,1815	0,0589	0,9981	0,3237	-3,083	0,0021
Сором і сумнів у ситуації програвшу у змаганні	0,1553	0,0488	0,8558	0,2690	3,1814	0,0015
Зневіра і безнадія у ситуації програвшу у змаганні	0,0146	0,0327	0,0801	0,1796	0,4458	0,6559
Злість і гнів у ситуації програвшу у змаганні	- 0,0052	0,0513	-0,0284	0,2816	-0,100	0,9197
Роздратування і незадоволення у ситуації програвшу у змаганні	- 0,3197	0,3780	-1,7528	2,0724	-0,845	0,3980
Образа і презирство у ситуації програвшу у змаганні	- 0,0615	0,0619	-0,3373	0,3397	-0,999	0,3211
Азарт і гордість у ситуації перемоги у змаганні	0,0523	0,0389	0,2875	0,2136	1,3456	0,1789
Піднесеність у ситуації перемоги у змаганні	0,0832	0,0471	0,4575	0,2588	1,7677	0,0776
Інтерес у ситуації перемоги у змаганні	0,0151	0,0433	0,0829	0,2374	0,3490	0,7272
Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні	0,1987	0,0482	-1,0905	0,2647	4,1203	0,0000
Радість і щастя у ситуації перемоги у змаганні	0,0034	0,0436	0,0189	0,2390	0,0792	0,9369
Припіднесеність у зневіра у ситуації низької оцінки за іспит	0,0135	0,0400	0,0744	0,2196	0,3389	0,7348
Ворожість та злість у ситуації низької оцінки за іспит	0,0353	0,0692	0,1939	0,3797	0,5108	0,6097
Печаль і смутку у ситуації низької оцінки за іспит	0,1373	0,0764	0,7529	0,4194	1,7954	0,0730
Роздратування та незадоволення у ситуації низької оцінки за іспит	0,3615	0,3797	1,9821	2,0817	0,9522	0,3413
Тривога і збентеження у ситуації низької оцінки за іспит	- 0,0148	0,0612	-0,0813	0,3361	-0,242	0,8088

Функціональні системи станів «Ворожість та злість у ситуації низької оцінки за іспит» ($\beta = -0,248$; $t = -3,08$; $p < 0,00001$) негативно обумовлюють показники губристичного прагнення до досконалості, а стани фактору «Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит» сприяють цьому губристичному прагненню у студентів ($\beta = 0,23$; $t = 4,15$; $p < 0,00001$). Ті школярі, в яких актуалізується ворожість та злість по відношенню до інших у ситуації невдачі у провідній діяльності, меншою мірою прагнуть до вдосконалення власних здібностей, а ті, для яких притаманне почуття переваги та тріумфу у ситуації успіху у провідній діяльності – навпаки, спрямовані на самоствердження через досягнення досконалості та майстерності у діяльності.

Цілком закономірним виявляється те, що функціональна система «Роздратування і невдоволення у ситуації програшу у змаганні» ($\beta = 1,60$; $t = 3,63$; $p < 0,001$) сприяє розвитку прагнення до досконалості, а «Роздратування та невдоволення у ситуації низької оцінки за іспит» ($\beta = -1,57$; $t = -3,56$; $p < 0,001$) та «Тривога і збентеження у ситуації низької оцінки за іспит» ($\beta = -0,18$; $t = -2,65$; $p < 0,001$) – перешкоджають цій мотиваційній тенденції. Негативні психоемоційні стани у ситуації поразки у побічній діяльності можуть сприяти подальшому вдосконаленню вмінь та навичок для того, що наступного разу перемогти, показати кращі результати. У той же час схильність до роздратування та невдоволення у студентів у ситуації невдачі у провідній діяльності може демобілізувати та дезорганізувати, тому стати на заваді налаштованості на подолання труднощів у провідній діяльності і не сприяти самовдосконаленню.

Функціональні системи станів «Радість і почуття успіху у ситуації високої оцінки за іспит» ($\beta = 0,15$; $t = 2,86$; $p < 0,01$) сприяють розвитку прагнення до досконалості. Стани систем «Смуток у ситуації програшу у змаганні» ($\beta = -0,18$; $t = -1,96$; $p < 0,05$) та «Зневіра і безнадія у ситуації програшу у змаганні» ($\beta = -0,12$; $t = -3,12$; $p < 0,01$) навпаки, перешкоджають такому розвитку.

Позитивний вплив на розвиток прагнення до досконалості чинять функціональні системи станів «Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні» ($\beta = 0,14$; $t = 2,59$; $p < 0,01$) та «Піднесеність у ситуації перемоги у змаганні» ($\beta = 0,12$; $t = 2,13$; $p < 0,05$).

Загалом імовірність розвитку прагнення до досконалості у студентів може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Прагнення до досконалості = $37,81 + 0,30$ «Образ і презирство у ситуації програшу у змаганні» - $0,28$ «Збентеження і неспокій у ситуації програшу у змаганні» + $0,25$ «Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит» - $0,25$ «Ворожість та злість у ситуації низької оцінки за іспит» + $0,23$ «Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит» + $1,60$ «Роздратування і невдоволення у ситуації програшу у змаганні» - $1,57$ «Роздратування та невдоволення у ситуації низької оцінки за іспит» + $0,15$ «Радість і почуття успіху у ситуації високої оцінки за іспит» - $0,18$ «Смуток у ситуації програшу у змаганні» + $0,18$ «Тривога і збентеження у ситуації низької оцінки за іспит» + $0,14$ «Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні» - $0,12$ «Зневіра і безнадія у ситуації програшу у змаганні» + $0,12$ «Піднесеність у ситуації перемоги у змаганні».

Виділено декілька предикторів прагнення до переваги у суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит» ($\beta = 0,37$; $t = 7,42$; $p < 0,00001$), що має позитивне значення, отже, у суб'єкта навчально-професійної діяльності високо виражений інтерес та задоволення, викликані успіхом у провідній діяльності – отримання високої оцінки за іспит, позитивно впливає на розвиток прагнення до переваги.

Функціональні стани за фактором «Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит» ($\beta = 0,34$; $t = 7,17$; $p < 0,00001$) мають позитивний вплив на розвиток прагнення до переваги у студентів. Досягнення позитивних емоційних станів переваги над іншими, успіху та тріумфу є результатом досягнення переваги над іншими, що і мотивує студентів з високими показниками прагнення до переваги.

Високою виявляється впливовість у даній регресійній моделі другого чинника – «Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні». Високі значення за цими станами отримали студенти з високим рівнем прагнення до переваги. Перемога у змаганні чи конкурсі актуалізує стани задоволення та наснаги, що в свою чергу, сприяє подальшому розвитку прагнення до переваги ($\beta = 0,19$; $t = 4,12$; $p < 0,00001$).

Функціональна система станів «Збентеження і неспокій у ситуації програшу у змаганні» студентів негативно впливає на розвиток прагнення до переваги ($\beta = -0,18$; $t = -3,08$; $p < 0,01$).

Функціональні системи негативних психоемоційних станів, ключовим з яких є почуття сорому, у ситуації змагальної невдачі мають позитивний вплив на розвиток прагнення до переваги: «Сором і сумнів у ситуації програшу у змаганні» актуалізують прагнення до переваги ($\beta = 0,15$; $t = 3,18$; $p < 0,01$). Актуалізація сорому та суперечливих почуттів у ситуації невдачі у змаганні сприяють подальшому розвитку мотивації переваги студентів, вирішенню внутрішніх протиріч, що виникають у результаті рефлексії причин та наслідків програшу, новим спробам самоствердження у конкурентній боротьбі суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Загалом імовірність розвитку прагнення до переваги у школярів може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Прагнення до переваги = $25,57 + 0,37$ «Інтерес і задоволення у ситуації високої оцінки за іспит» + $0,34$ «Почуття переваги та гордості у ситуації високої оцінки за іспит» + $0,19$ «Задоволення і наснага у ситуації перемоги у змаганні» - $0,18$ «Збентеження і неспокій у ситуації програшу у змаганні» + $0,15$ «Сором і сумнів у ситуації програшу у змаганні».

Отже, розвиток губристичного прагнення до переваги обумовлений більшим переліком функціональних станів студентів у ситуаціях успіху та невдачі у навчально-професійній та змагальній діяльності, ніж розвиток прагнення до переваги. Прагнення до досконалості обумовлене актуалізацією станів образи і презирства у ситуації програшу у змаганні, тобто у тих ситуаціях, в яких набуває чинності загроза почуттям честолюбства та самозначущості студентів. Прагнення до переваги обумовлене, передусім, актуалізацією позитивних станів гордості, інтересу, задоволення та почуття переваги у ситуації навчального успіху.

Література до четвертого розділу

Бескова Т.В. (2012). Методика исследования завистливости личности. *Вопросы психологии*. №2. С. 127-139.

Гордеева Т.О. (2013). Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ...д.психол.н.: 19.00.07. М. 441 с.

Гордеева Т.О., Сычев О. А., Осин Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. том 35, № 4, с. 96–107.

Золотарева А.А. (2011). Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта. *Психологический журнал*. Т. 32. № 6. С. 62–69.

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т. 11. № 4. С. 110–135.

Осин Е.Н. (2007). Смыслоутрата как переживание отчуждения: Структура и диагностика: Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ.

Пакулина С. А. (2008). Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. № 88. С. 23-32.

Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. — СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.

Фоменко К.І., Кузнецов О.І. (2014). Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка*. За ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома. С. 582-596.

Фоменко К.І. (2015). Губристична мотивація у структурі мотиваційної сфери особистості студентів. *Збірник наукових праць інституту Г.С. Костюка*. За заг.ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, Том 7, Екологічна психологія. Випуск 38. С. 444-454.

Фоменко К.І. (2015). Губристичні прагнення у структурі навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. Вип. 5. С. 116-120.

Фоменко К.І. (2017). Губристична мотивація та саморегуляція суб'єкта діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. Вип. 3, Т.2. С. 95-101.

Хекхаузен Х. (1986). Мотивация и деятельность: В 2 т. / Пер. с нем. М.: Педагогика.

Яцюк М. В. (2008). Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A). *Практична психологія та соціальна робота*. № 4. С. 45-47.

Хомуленко К.І., Фоменко К.І. (2012). Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект. Х., 222 с.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.

Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. *Research on Motivation in Education*. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press, P. 13—51.

Snyder C.R., Harris C., Anderson J. R., Holleran S. A., Irving L. M., Sigmon S. T., Yoshinobu L., Gibb J., Langelle C., Harney P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 60. P. 570-585.

РОЗДІЛ 5. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

5.1. Дослідження губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності та її ролі у професійній мотивації.

5.1.1. Методологія дослідження губристичної мотивації та мотивів професійної діяльності.

З метою характеристики губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності було проведено емпіричне дослідження, результати якого були отримані у період з 2012 по 2017 рік. Основні принципи даного дослідження визначалися специфікою вирішуваних завдань, і насамперед – вивченням ролі губристичної мотивації у трудовій діяльності суб'єкта.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта трудової діяльності шляхом досягнення переваги над іншими чи оволодіння майстерністю та компетентністю у трудовій та конкурентній діяльності пов'язана з мотивами професійної діяльності, формами трудової саморегуляції, мотивацією досягнення успіху та кар'єрними мотивами.

2. Губристична мотивація суб'єкта трудової діяльності представлена співвідношенням та конфігурацією рівнів двох форм губристичної мотивації – прагнення до переваги чи прагнення до досконалості.

3. Мотивація професійної діяльності має свою специфіку у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації, причому зростання ролі прагнення до досконалості має позитивно позначитись на внутрішній мотивації трудової діяльності та професійних мотивах кар'єрного зростання.

4. Губристична мотивація суб'єкта трудової діяльності відзначається на екстеріоризації-інтеріоризації успіху у структурі мотивації досягнення, пов'язана з формами трудової саморегуляції.

5. Губристична мотивація має відповідність з рівнем самооцінки, самоповаги та ставлення до себе у суб'єкта трудової діяльності. Конструктивна форма губристичної мотивації відповідає адекватній

самооцінці та більш позитивному самоставленню суб'єкта трудової діяльності.

6. Серед регулятивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності доцільно визначити рівень домагань та індивідуальну саморегуляцію.

7. Серед когнітивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності у початковій школі доцільно виділити систему явлень про власні здібності до навчально-професійної діяльності, що характеризуються показниками академічного самоконтролю, самоефективності та імпліцитними теоріями інтелекту, а також уявлення про причини власних успіхів та невдач, виражені у показниках атрибутивного стилю.

6. До поведінкових детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності відносяться, в першу чергу, стратегії самоствердження, перфекціоністичні репрезентації та поведінкові прояви заздрості, що позначаються на типі губристичної мотивації студентів.

8. Психоемоційні стани, які актуалізуються в процесі трудової діяльності, утворюють функціональні системи станів, які можуть сприяти, або перешкоджати її успішному здійсненню. Структура функціональних систем станів в умовах трудової діяльності обумовлена ситуацією успіху чи невдачі та типом губристичної мотивації.

Репрезентативна вибірка досліджуваних представлена 603 респондентами (421 жінка та 182 чоловіка), віком від 18 до 62 років, працевлаштовані і зайняті трудовою діяльністю.

Первинні емпіричні дані психодіагностики піддавалися математико-статистичній обробці за допомогою використання ймовірнісної логіки та ймовірнісних моделей. Методи математико-статистичної ідентичні тим, що використані для дослідження суб'єкта навчально-професійної діяльності. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0. Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття і взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

Методика діагностики губристичної мотивації (Хомуленко, Фоменко, 2012). Опитувальник спрямований на вивчення міри розвитку прагнення до досконалості та прагнення до переваги і містить 18 тверджень, міру з згоди з якими респондент оцінює за 5-бальною шкалою Лайкерта.

Опитувальник мотивації професійної діяльності Т.М. Францевої (Францева, 2010) спрямований на вивчення міри розвитку таких мотивів: зовнішній мотив – це зовнішні умови і обставини діяльності суб'єкта; внутрішній мотив – це психологічні властивості суб'єкта поведінки, безпосередній внутрішній інтерес особистості до майбутніх дій. Зазначені типи мотивів представлені такими різновидами мотивації:

1. Мотив життєзабезпечення (зовнішній мотив) – поведінка мотивується потребою в високому заробітку і матеріальну винагороду, бажанні мати роботу, яка приносить велику вигоду і додаткові пільги, що дозволяють забезпечити сім'ю; зосередження уваги на грошову винагороду за роботу.

2. Мотив взаємодії (зовнішній) – поведінка спрямована на встановлення певного характеру відносин. Особистість прагнути до взаєморозуміння, взаємодопомоги і виникненню взаємного психічного контакту, який проявляється в передачі партнеру по спілкуванню вербальної і невербальної інформації.

3. Пізнавальний мотив (внутрішній) – поведінка мотивується отриманням нової інформації. Особистість бажає, щоб внаслідок змін робота стала більш глибокою, більшою мірою задовольняла професійний інтерес. Це означає, що особистість допускає, щоб виконання роботи стало складнішим, вимагало більш високих технічних і професійних навичок, а також мобілізації інтелектуальних здібностей.

4. Мотив активності (внутрішній) – проявляється у внутрішній готовності до цілеспрямованої взаємодії з середовищем, до самодіяльності, що базується на потребах та інтересах особистості, що характеризується прагненням і бажанням діяти.

5. Мотив визнання (зовнішній) (придбання суспільної значимості) – переважна потреба в постійному отриманні похвали оточуючих, в стійкою і, як правило, високу оцінку власних чеснот, необхідність поваги оточуючих людей.

6. Мотив самореалізації (внутрішній) (самовдосконалення) – потреба зростати і розвиватися як особистість, прагнення до повної

реалізації своїх здібностей і бажання відчувати свою компетентність, творчий підхід до вирішення поставлених завдань.

Методика діагностики кар'єрних орієнтацій Е. Шейна (Schein, 1966; Шейн, 2002; Чикер, 2006). Методика призначена для виявлення структури кар'єрних орієнтацій особистості і домінуючою орієнтації у виборі кар'єри. Опитувальник дозволяє виявити наступні кар'єрні орієнтації: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво.

Методика діагностики кар'єрної мотивації А. Ное, Д. Баххубер (адаптація Є. Могильовкіна) (Березовская, 2012).

Методика діагностики мотивації досягнення успіху С.А. Пакуліної (Пакулина, 2008), описана у попередніх розділах.

Методика діагностики саморегуляції трудової діяльності (Fomenko, 2017). Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана (Deci, 1975; Deci, Connell & Ryan, 1989; Ryan & Deci, 2000) було розроблено оригінальний опитувальник, спрямований на діагностику саморегуляції трудової діяльності суб'єкта, було проведено стандартизацію опитувальника, зокрема перевірялась його надійність, конструктну, дискримінативну та конвергентну валідність, тест-ретестову надійність. До психометричної вибірки увійшли 603 респонденти (421 жінка та 182 чоловіка), віком від 18 до 62 років, працевлаштовані і зайняті трудовою діяльністю.

Надійність опитувальника. Першим кроком обробки отриманих вихідних даних було перевірка внутрішньої відповідності. Альфа-статистика Кронбаха розрахована за шкалою, яка включає всі 32 пункти. Значення альфа Кронбаха за шкалою 32 питань становило 0,631, що нижче прийнятого рівня 0,7.

За результатами аналізу показників альфа Кронбаха для кожного пункту анкети було встановлено, що пункти 9 «Для того, щоб начальник не зірвався на мене (не накричав)», 13 «Мене це захоплює», 21 «Для того, щоб зрозуміти: прав я чи ні» погіршують психометричний показник надійності. Крім того, для цих точок, значення асиметрії та ексцесу вказують на значне відхилення від нормального розподілу. Ці пункти не мають диференціальної сили і можуть бути виключені з кінцевої версії опитувальника. Видалення цих пунктів призвело до збільшення альфа Кронбаха до 0,709, що є прийнятним для внутрішньої узгодженості анкети. Після цієї процедури було встановлено, що пункт 18 «Мені соромно, якщо я не

намагаюся вирішувати робочі проблеми» також погіршує достовірність опитувальника, і його видалення призвело до збільшення альфа Кронбаха до 0,714.

Конструктивна валідність опитувальника. Ми здійснили факторний аналіз для виявлення внутрішньої структури анкети, виключаючи пункти 9, 13, 18, 21. В результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) ми виявили чотири фактори, які не корелюють один з одним (0,011- 0,016).

Фактор 1 (20,11% дисперсії) створюється пунктами: 8 «Для мене важливо виконувати робочі завдання» (0,897), 11 «Я хочу дізнатись щось нове про мою професію» (0,745), 16 «Мені важливо включатися у трудовий процес і продуктивно працювати» (0,651), 5 «Я намагаюсь бути успішним на роботі» (0,523), 30 «Для мене це важливо» (0,476), 23 «Для мене важливо пробувати вирішувати складні робочі питання» (0,431). Зміст пунктів, що сформували цей фактор, вказує на те, що він може бути визначений як фактор *ідентифікації* у трудовій діяльності.

Фактор 2 (16,37% дисперсії) включає пункти 7 «Мені подобається працювати» (0,801), 15 «Мені подобається продуктивно працювати» (0,651), 3 «Мені подобається моя робота» (0,604), 27 «Мені подобається бути успішним» (0,532), 19 «Мені подобається вирішувати складні проблеми на роботі» (0,472), 22 «Мені приносять задоволення ефективне вирішення складних проблем» (0,409). Психологічний зміст пунктів, що сформували цей фактор є таким, відображає *внутрішню мотивацію* трудової діяльності.

Фактор 3 (13,17% дисперсії) представлений наступними пунктами: 1 «Я хотів би, щоб начальник думав, що я хороший працівник» (0,711), 4 «Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що маю робити» (0,688), 12 «Мені буде соромно, якщо я не буду включатися в роботу» (0,653), 10 «Я хотів би, щоб начальник думав, що я хороший працівник» (0,583), 14 «Активність на роботі – це норма» (0,555), 29 «Мені соромно, якщо я не намагатимусь бути продуктивним» (0,434), 17 «Я хотів би, щоб мої колеги сприймали мене як компетентного фахівця» (0,423), 31 «Я буду пишатися собою, якщо буду продуктивним на роботі» (0,390), 26 «Щоб керівництво сприймало мене як хорошого працівника» (0,386). Психологічний зміст тверджень, що сформували цей фактор, відображає *інтроєктивну регуляцію*.

Фактор 4 (10,13% дисперсії) об'єднав наступні пункти: 2 «Я не хочу мати неприємності через невиконану роботу» (0,676), 6 «Тому що

я маю це робити» (0,543), 20 «Від мене цього очікують інші» (0,521), 32 «Я можу отримати винагороду за успішну роботу» (0,512), 25 «Це те, чого від мене очікують інші» (0,507), 24 «Мені хотілося би, щоб начальник мене похвалив» (0,441), 28 «Я не хочу мати неприємності через погану роботу» (0,398). Психологічний зміст пунктів, що сформували цей фактор полягає в тому, що він відображає *зовнішнє регулювання* трудової діяльності.

Отже, кінцева версія опитувальника «Саморегуляція трудової діяльності» представлена шкалами – внутрішньою мотивацією, ідентифікацією, інтроектованим регулюванням, зовнішнім регулюванням трудової діяльності. Розроблена методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування опитувальників.

Нормативна шкала. У таблиці 5.1 показано описову статистику опитувальника саморегуляції трудової активності.

Таблиця 5.1

Описові статистики опитувальника «Саморегуляція трудової діяльності»

Показники	Середнє	Мінімум	Максимум	Ст. відхил.
Внутрішня мотивація	19,39	6,00	30,00	6,32
Ідентифікація	21,35	6,00	30,00	5,25
Інтроектоване регулювання	32,93	9,00	45,00	10,20
Зовнішнє регулювання	23,84	7,00	35,00	8,89

Поділяючи на три інтервали граничні значення норми для показників перших двох шкали складають 13-23 бали, для наступних двох шкал – 25-35 балів і 15-27 балів.

Тест-ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і той же вибірки (120 осіб) проводилося з інтервалом у два тижні. Співвідношення між результатами першого та другого тестів було на рівні $r = 0,673$, що вказує на досить високу тест-ретестову надійність анкетування на повторному тестуванні.

Конвергентна та дискримінативна валідність опитувальника «Саморегуляція трудової діяльності» перевірена шляхом виявлення кореляції між показниками саморегуляції трудової активності та показниками губристичної мотивації (на основі оригінальної

методики), кар'єрними орієнтаціями та кар'єрними мотивами (конвергентивна валідність) та мотивації професійної діяльності (дискримінативна валідність).

Існує позитивна кореляція між саморегуляцією в робочій діяльності та губристичною мотивацією: між показниками прагнення до досконалості і внутрішньою мотивацією ($r=0,41$, $p<0,0001$) та ідентифікацією ($r=0,35$, $p<0,0001$), а також між прагненням до переваги та внутрішньою мотивацією ($r=0,17$, $p<0,0001$) та ідентифікацією ($r=0,23$, $p<0,0001$). Інтроєктоване регулювання негативно пов'язане з прагненням до переваги ($r=-0,15$, $p<0,001$), і існує позитивна кореляція між зовнішнім регулюванням і прагненням до переваги ($r=0,20$, $p<0,0001$). Отже, автономна саморегуляція трудової діяльності, обумовлена внутрішніми мотивами праці та ідентифікацією, пов'язана з прагненням до досконалості та майстерності, а також прагненням бути кращими за інших у своїй справі. Зовнішня регуляція трудової діяльності передбачає прагнення працівника бути кращими за інших.

Існують кореляції між показниками внутрішньої мотивації, ідентифікації та такими кар'єрними орієнтаціями, як професійна компетентність ($r=0,52$ і $r=0,39$, $p<0,0001$), менеджмент ($r=0,37$ і $r=0,34$, $p<0,0001$), автономія ($r=0,17$, $p<0,0001$ і $r=0,15$, $p<0,001$), служіння ($r=0,25$ і $r=0,47$, $p<0,001$), виклик ($r=0,32$ і $r=0,30$, $p<0,0001$), інтеграція стилів життя ($r=0,20$ і $r=0,22$, $p<0,0001$) та підприємництва ($r=0,48$ і $r=0,39$, $p<0,0001$). Інтерес до діяльності, присвоєння норм і правил трудової діяльності, взаємообумовлене з кар'єрними орієнтаціями на оволодіння професійною компетентністю, управління в організації, автономну ділову активність, служіння цілям та місії обраної професії та допомогу людям, прийняття професійних викликів та конкуренцію, прагнення саморозвитку у різних сферах життя та ведення власного бізнесу.

Існує негативний зв'язок між показниками інтроєктованого регулювання та орієнтаціями на менеджмент та підприємництво ($r=-0,27$ і $-0,21$, $p<0,0001$), а також позитивними - з орієнтацією на стабільність роботи ($r=0,62$, $p<0,0001$) та місця проживання ($r=0,42$, $p<0,0001$). Часткове засвоєння норм і правил трудової діяльності, схильність до почуття сорому під час трудових невдач пов'язані з прагненням мати стабільну роботу та місце життя.

Зовнішнє регулювання пов'язане з орієнтацією на менеджмент ($r=0,20$, $p<0,0001$), стабільним місцем проживання ($r=0,31$, $p<0,0001$),

викликом ($r=0,21$, $p<0,0001$), інтеграцією стилів життя та підприємницької діяльності ($r=0,18$ і $r=0,19$, $p<0,0001$). Регулювання трудової діяльності через систему нагород та покарань для особистості передбачає орієнтацію на управління, стабільне місце проживання, прагнення поєднувати різні життєві задачі та мати власний бізнес.

Внутрішня мотивація та ідентифіковане регулювання позитивно пов'язані з показниками кар'єрної інтуїції ($r=0,36$ і $r=0,31$, $p<0,0001$) та залученням до кар'єри ($r=0,26$ і $r=0,33$, $p<0,0001$). Отже, автономна саморегуляція трудової діяльності властива працівникам, які реально оцінюють свої кар'єрні перспективи, спираються якщо й не на усвідомлене, то на інтуїтивне розуміння своїх сильних і слабких сторін по відношенню до професійного і посадового просування. Крім того, існує позитивний зв'язок між ідентифікацією та кар'єрною стабільністю ($r=0,21$, $p<0,0001$). Розгляд трудових завдань як важливих та необхідних властивий працівникам, які легко адаптуються до мінливих трудових обставин і здатні ефективно справлятися з труднощами та проблемами, що виникають в ході здійснення їх професійної діяльності. Інтроектоване регулювання негативно пов'язане з усіма показниками кар'єрної мотивації: кар'єрною інтуїцією ($r=-0,18$, $p<0,0001$), кар'єрним залученням ($r=-0,19$, $p<0,0001$) та кар'єрною стабільністю ($r=-0,18$, $p<0,0001$). Зовнішнє регулювання негативно пов'язане з кар'єрою інтуїцією ($r=-0,15$, $p<0,001$). Отже, зовнішня спрямованість у саморегуляції трудової діяльності передбачає низьку кар'єрну мотивацію.

Статистично значущих зв'язків між інтроективним регулюванням та мотивами професійної діяльності не існує, крім мотиву визнання ($r=0,15$, $p<0,001$), що свідчить про те, що прагнення до сумлінного виконання професійних обов'язків пов'язане з прагненням отримати визнання. Зовнішнє регулювання позитивно пов'язане з мотивом засобів до існування ($r=0,44$, $p<0,0001$) та мотивом визнання ($r=0,18$, $p<0,0001$), отже орієнтація на покарання та винагороди передбачає прагнення матеріально забезпечити життя та отримати похвалу та визнання.

Внутрішня мотивація та ідентифікація мають позитивні кореляції з пізнавальним мотивом ($r=0,22$ і $r=0,19$, $p<0,0001$), мотивом активності ($r=0,34$ і $r=0,30$, $p<0,0001$) та мотивом самореалізації ($r=0,23$ і $r=0,20$, $p<0,0001$). Ідентифікація позитивно корелює з показниками мотиву прийняття ($r=0,16$, $p<0,0001$). Автономна саморегуляція передбачає інтерес до професійної діяльності, внутрішню готовність

до цільової взаємодії з середовищем, реалізацію потреб та інтересів особистості у професійній діяльності.

Зміст опитувальника поданий у додатку С.

5.1.2 Результати емпіричного дослідження губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери суб'єкта трудової діяльності.

Вивчення типологічних особливостей губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності шляхом кластеризації значень прагнення до переваги та досконалості показало існування чотирьох типів, два з яких характеризуються домінуванням прагнення до досконалості, один – домінуванням прагнення до переваги, і останній – низьким рівнем губристичної мотивації. У результаті кластеризації показників губристичної мотивації отримано чотири кластери та відповідні ним групи досліджуваних (рис. 5.1):

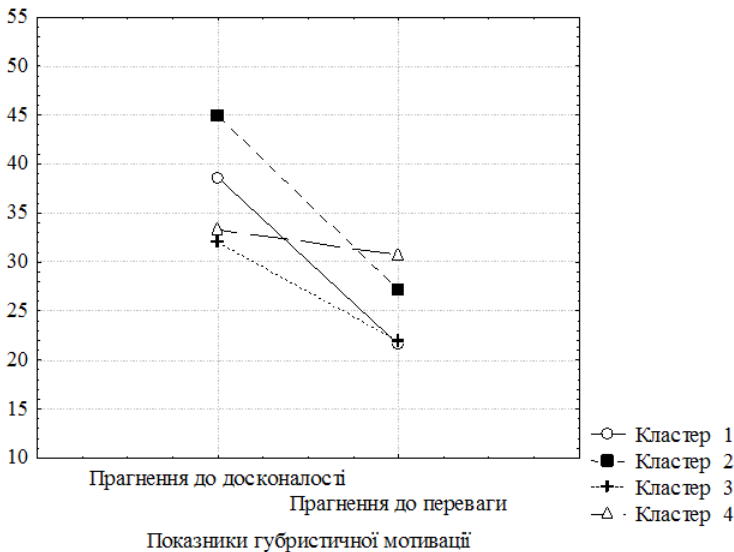


Рис.5.1. Кластерні профілі губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності

Кластер 1 – низькі показники прагнення до переваги та помірно-високі показники прагнення до переваги – «Помірне домінування прагнення до досконалості» (27,4% вибірки).

Кластер 2 – високі показники прагнення до досконалості та помірні показники прагнення до переваги – «Виражене домінування прагнення до домінування» (43,8% вибірки).

Кластер 3 – низькі показники прагнення до досконалості і низькі показники прагнення до переваги – «Низький рівень губристичної мотивації» (13,9% вибірки).

Кластер 4 – низькі показники прагнення до досконалості та високі показники прагнення до переваги – «Домінування прагнення до переваги» (14,9% вибірки).

З метою вивчення ролі губристичної мотивації у провідній діяльності досліджуваних було досліджено кореляційні зв'язки показників професійних мотивів та губристичної мотивації (таблиця 5.2).

Таблиця 5.2

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та професійними мотивами

Показники професійних мотивів	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Мотив життєзабезпечення	-0,30***	0,38***
Мотив взаємодії	-0,27***	-
Пізнавальний мотив	0,40***	-0,28***
Мотив активності	0,60***	-0,13*
Мотив визнання	-0,14**	0,59***
Мотив самореалізації	0,62***	-0,17***

* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$

Визначено, що прагнення до досконалості позитивно пов'язане з внутрішніми професійними мотивами, а саме: з пізнавальним мотивом, мотивами самореалізації та активності. Отже, чим більше суб'єкт трудової діяльності прагне до досконалості і майстерності у діяльності, тим більшою мірою йому властиве прагнення отримати нову інформацію у процесі професійної діяльності, тим більшою мірою він прагне задовольнити професійний інтерес, мобілізувати інтелектуальні здібності у процесі роботи. Висока міра прагнення до досконалості у суб'єкта трудової діяльності передбачає високу міру готовності до цілеспрямованої взаємодії з середовищем, до самодіяльності, що

базується на потребах і інтересах до активної діяльності та саморозвитку. У досліджуваних з високим рівнем губристичного прагнення до досконалості вираженою є потреба зростати і розвиватися як особистість, прагнення до повної реалізації своїх здібностей і бажання відчувати свою компетентність, властивий творчий підхід до вирішення поставлених завдань. Крім того, встановлено негативні зв'язки губристичного прагнення до досконалості з зовнішніми мотивами, які представлені потребою у матеріальному забезпеченні, взаємодії з іншими на роботі та отримання поваги, шани і визнання внаслідок виконання престижної професійної діяльності.

Прагнення до переваги більшою мірою передбачає зовнішню мотивацію професійної діяльності – прагнення забезпечити себе в матеріальному плані, взаємодіяти з іншими та отримувати від них повагу та вшанування. Висока міра прагнення до переваги передбачає низький пізнавальний інтерес до трудової діяльності, нехтування потреб у самореалізації.

У таблиці 5.3 показано відмінності у показниках професійних мотивів досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 5.3

Показники професійних мотивів у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Мотиви професійної діяльності	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Мотив життєзабезпечення	7,09±1,69	5,82±1,47	8,57±0,83	7,50±1,83	176
Мотив взаємодії	7,96±1,57	5,48±1,91	6,21±1,15	5,80±1,23	184
Пізнавальний мотив	6,67±1,58	8,58±1,03	5,89±1,27	7,37±1,31	248
Мотив активності	5,62±1,04	7,99±1,20	5,43±0,78	8,30±1,45	314
Мотив визнання	5,84±1,22	5,34±1,05	8,14±1,10	8,73±0,90	335
Мотив самореалізації	7,98±1,41	8,63±0,93	5,82±1,11	9,00±0,69	210

Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються збалансованістю внутрішньої та зовнішньої мотивації професійної діяльності, а саме перевагою мотивів життєзабезпечення, взаємодії та самореалізації. Отже, для суб'єкта трудової діяльності зі схильністю до досягнення досконалості у діяльності властиві орієнтації на заробіток, життєзабезпечення, взаємодію з колегами та клієнтами, а також прагнення до самореалізації та саморозвитку у трудовій діяльності.

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найвищим рівнем розвитку пізнавального мотиву професійної діяльності ($t_{2-1}=15,12$, $t_{2-3}=19,59$, і $t_{2-4}=8,95$, $p<0,0001$). Отже, поведінка орієнтованих на виключне досягнення досконалості мотивується отриманням нової інформації у процесі трудової діяльності. Суб'єкт трудової діяльності з вираженим домінуванням прагнення до досконалості бажає, щоб внаслідок змін робота стала більш глибокою, більшою мірою задовольняла професійний інтерес. Орієнтовані на досконалисть, а не на перевагу досліджувані схильні до виконання складної роботи, яка вимагає більш високих технічних і професійних навичок, а також мобілізації інтелектуальних здібностей.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найвищим рівнем розвитку мотиву життєзабезпечення ($t_{3-1}=7,56$, $t_{3-2}=16,36$, і $t_{3-4}=4,91$, $p<0,0001$) та мотиву визнання ($t_{3-1}=14,56$, $t_{3-2}=21,13$, $p<0,0001$). Отже, відмова від самоствердження передбачає вмотивованість на матеріальний заробіток та визнання професійних досягнень.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками мотиву активності ($t_{4-1}=17,06$, $t_{4-2}=2,00$, $t_{4-3}=16,10$, $p<0,0001$), визнання ($t_{4-1}=19,77$, $t_{4-2}=27,52$, $t_{4-3}=3,89$, $p<0,0001$) та самореалізації ($t_{4-1}=6,43$, $t_{4-2}=3,49$, $t_{4-3}=22,87$, $p<0,0001$). Отже, домінування прагнення до переваги характеризується вираженістю мотивів активної діяльності, готовності до самоздійснення, прагненням до самореалізації у професії та отримання визнання та вшанування збоку інших. Для суб'єкта трудової діяльності з вираженим домінуванням прагнення до переваги характерною є висока залежність мотивації праці від заохочення, вшанування та визнання досягнень у ній збоку інших.

У таблиці 5.4 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та кар'єрної мотивації суб'єкта трудової

діяльності, з якої видно, що чим вищою є губристична мотивація, тим більш виражена орієнтованість на побудову кар'єри ($p < 0,0001$).

Таблиця 5.4

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та кар'єрною мотивацією

Показники кар'єрної мотивації	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Кар'єрна інтуїція	0,53	-
Кар'єрна включеність	0,47	-
Кар'єрна стійкість	0,17	0,36

Прагнення до досконалості передбачає високий рівень кар'єрної мотивації, зокрема високу адекватність в оцінці власних переваг і недоліків у професійних якостях та здібностях, усвідомлення цілей організації як своїх власних, прийняття відповідальності за реалізацію професійних обов'язків, бажання докладати максимум зусиль для їх втілення, здатності проявляти наполегливість при втіленні своїх кар'єрних амбіцій, здатність долати різного роду труднощі і вирішувати професійні проблеми, адаптуватися до мінливих обставин у трудовій діяльності.

Прагнення до переваги передбачає високу кар'єрну сталість, тобто високу міру здатності долати труднощі у професійній діяльності, адаптуватися до змін у трудовій діяльності. Отже, висока міра конкурентності та прагнення досягти переваги над іншими передбачає здатність до сталого професійного саморозвитку.

У таблиці 5.5 виявлено відмінності у кар'єрній мотивації суб'єкта трудової діяльності в залежності від типу губристичної мотивації. Виявлено, що досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» та «Виразним прагненням до досконалості» характеризуються помірними показниками кар'єрної мотивації.

Досліджувані з «Низький рівень губристичної мотивації» характеризуються найнижчими показниками кар'єрної мотивації за показниками кар'єрної інтуїції ($t_{3,2} = -15,01$, $t_{3,4} = -12,98$, $p < 0,0001$), кар'єрної включеності ($t_{3,2} = -12,28$, $t_{3,4} = -11,01$, $p < 0,0001$) та кар'єрної стійкості ($t_{3,4} = -5,01$, $p < 0,0001$).

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками кар'єрної мотивації: кар'єрної інтуїції ($t_{4,1} = 18,33$, $t_{4,2} = 4,92$, $t_{4,3} = 12,98$, $p < 0,0001$), кар'єрної включеності ($t_{4,1} = 15,88$, $t_{4,2} = 5,64$, $t_{4,3} = 11,01$, $p < 0,0001$) та кар'єрної

стійкості ($t_{4.1}=6,67$, $t_{4.2}=7,80$, $t_{4.3}=5,01$, $p<0,0001$). Отже, виражене прагнення до переваги на тлі низького рівня розвитку прагнення до досконалості передбачає високе прагнення до кар'єрного розвитку, побудови професійної кар'єри, цілеспрямованість у професійній діяльності та конкурентоспроможність.

Таблиця 5.5

Показники кар'єрної мотивації у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники кар'єрної мотивації	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Кар'єрна інтуїція	19,71±3,32	25,59±2,73	18,93±5,36	27,23±2,74	302
Кар'єрна включеність	19,62±2,79	24,35±3,09	18,89±4,71	26,83±4,80	249
Кар'єрна стійкість	23,20±3,08	22,84±3,55	23,04±4,23	26,77±5,46	62

У таблиці 5.6 показано кореляційні зв'язки показників кар'єрних орієнтацій та губристичної мотивації.

Таблиця 5.6

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та кар'єрних орієнтацій

Показники кар'єрних орієнтацій	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Професійна компетентність	0,65***	-
Менеджмент	0,14**	0,62***
Автономність	-0,20***	0,64***
Стабільність роботи	0,11*	-0,33***
Стабільність місця проживання	0,11*	-0,18***
Служіння	0,31***	0,21***
Виклик	0,21***	0,41***
Інтеграція стилів життя	0,19***	0,25***
Підприємництво	0,17***	0,42***

* $p<0,01$, ** $p<0,001$, *** $p<0,0001$

Визначено, що губристичне прагнення до досконалості пов'язані з кар'єрними орієнтаціями на оволодіння професійною компетентністю, орієнтацією на служіння професійним цілям та завданням, іншим людям (клієнтам, організації), орієнтацією на професійні виклики як прагнення вирішувати складні завдання трудової діяльності, з прагненням поєднувати різні стилі життя та бути мобільним у професії, орієнтаціями на побудову власного бізнесу та управління іншими, орієнтаціями на стабільність роботи, працевлаштування та місце проживання.

Прагнення до переваги передбачає високий рівень розвитку орієнтацій на менеджмент та автономність, тобто вмотивованість суб'єкта трудової діяльності на перевагу над іншими передбачає прагнення управляти іншими, бути незалежним у професійній діяльності. Крім того, прагнення до переваги передбачає орієнтацію на виклики трудової діяльності, прагнення інтегрувати різні життєві задачі у професійній діяльності, розгляд кар'єри як засобу служіння людям. На відміну від губристичного прагнення до досконалості, прагнення до переваги передбачає свободу від прив'язаності до конкретного місця роботи та проживання, певну мобільність у побудові кар'єри, здатність ризикувати і кардинально змінювати умови життєдіяльності та професійного становлення.

У таблиці 5.7 показано відмінності у показниках кар'єрних орієнтацій суб'єкта трудової діяльності в залежності від типу губристичної мотивації.

Визначено, досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються орієнтацією на автономність у побудові кар'єри та прагненням мати стабільну роботу. Отже, орієнтація на вдосконалення себе та власної діяльності характеризує суб'єкта трудової діяльності, який схильний бути автономним, самостійно обирати професійні цілі, бути незалежним у професійному становленні.

Досліджувані типу «Виражене домінування прагнення до досконалості» характеризуються високою мірою орієнтацією на професійну компетентність, менеджмент, стабільність роботи, стабільність місця проживання. Отже, виражене прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги пов'язане з прагненням оволодіти професійною компетентністю у процесі трудової діяльності, управляти підлеглими, мати стабільність місця проживання.

Таблиця 5.7

**Показники кар'єрної мотивації у досліджуваних з різним рівнем
губристичної мотивації**

Показники кар'єрної мотивації	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Професійна компетентність	23,69±5,20	31,75±7,34	22,11±6,07	33,73±4,56	225
Менеджмент	21,49±4,74	27,01±8,20	36,32±5,92	34,40±4,59	250
Автономність	26,29±4,30	19,77±5,88	32,07±8,44	34,17±4,84	306
Стабільність роботи	29,18±10,62	29,58±10,68	18,86±6,14	21,83±3,57	102
Стабільність місця проживання	22,60±11,24	28,44±10,22	23,71±6,07	21,67±6,32	46
Служіння	19,64±4,78	23,33±5,44	19,21±5,92	31,57±6,62	177
Виклик	16,42±4,09	25,51±4,64	30,25±5,24	33,73±8,31	351
Інтеграція стилів життя	19,35±6,00	26,51±9,06	28,71±8,23	31,63±6,93	152
Підприємництво	14,29±3,59	24,56±6,01	30,07±8,73	33,57±6,51	353

Досліджувані типу «Низький рівень губристичної мотивації» більшою мірою орієнтовані на менеджмент, автономність, виклик, інтеграцію стилів життя та підприємництво. Отже, навіть за умови відмови від самоствердження суб'єкт трудової діяльності прагне мати власний бізнес, обіймати керівні посади, управляти іншими, бути незалежними, а також розглядають як позитивні виклики професійної діяльності.

Досліджувані типу «Домінування прагнення до переваги» орієнтовані на професійну компетентність ($t_{4-1}=15,37$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=2,40$, $p<0,05$, $t_{4-3}=14,35$, $p<0,0001$), менеджмент ($t_{4-1}=21,06$, $t_{4-2}=8,12$, $p<0,0001$), автономність ($t_{4-1}=13,37$, $t_{4-2}=20,93$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=2,02$, $p<0,05$), служіння ($t_{4-1}=16,56$, $t_{4-2}=11,62$, $t_{4-3}=12,93$, $p<0,0001$), виклик ($t_{4-1}=22,29$, $t_{4-2}=4,92$, $p<0,0001$ і $t_{4-3}=3,28$, $p<0,01$), інтеграцію стилів життя ($t_{4-1}=14,79$, $t_{4-2}=4,89$, $p<0,0001$ і $t_{4-3}=2,53$, $p<0,05$) та підприємництво ($t_{4-1}=30,50$, $t_{4-2}=12,01$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=3,00$, $p<0,01$). Отже, виражене

прагнення до переваги передбачає найбільш виражені кар'єрні орієнтації на оволодіння професійною компетентністю, отримання можливості мати свій бізнес, обіймати керівні посади, служити людям, долати робочі та суто професійні труднощі, поєднувати особисте життя з професійним обов'язками, тобто бути мобільним та незалежним у професійній діяльності.

У таблиці 5.8 показано особливості зв'язку показників губристичної мотивації та саморегуляції трудової діяльності суб'єкта.

Таблиця 5.8

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та трудової саморегуляції

Показники трудової саморегуляції	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Внутрішня (інтринсивна) саморегуляція	0,41**	0,17**
Ідентифікована регуляція	0,35**	0,23**
Інтроєкована регуляція	-	-0,15*
Зовнішня (екстринсивна) регуляція	-	0,20**

* $p < 0,001$, ** $p < 0,0001$

Визначено позитивні зв'язки обох форм губристичної мотивації з показниками автономної саморегуляції трудової діяльності – прагнення до досконалості та переваги. Отже, чим більшим є прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості через досягнення досконалості та переваги, тим більшим є інтерес до трудової діяльності і тим у більшій мірі відбулася інтеріоризація норм і правил професійної діяльності. Зовнішня регуляція позитивно, а інтоєкована регуляція – негативно пов'язані з губристичним прагненням до переваги. Отже, суб'єкт трудової діяльності з високим рівнем прагнення до переваги характеризується орієнтацією на нагороди та покарання у здійсненні трудової діяльності. Проте вони не ставляють формально до своїх професійних обов'язків.

У таблиці 5.9 показано відмінності у показниках трудової саморегуляції суб'єкта трудової діяльності. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються переважно інтоєкованим регулюванням. Отже, збалансованість та помірність губристичних прагнень обумовлюють здатність засвоювати норми і правила трудової діяльності, менший інтерес до роботи і

виникнення почуття сорому, якщо робота виконується гірше, ніж цього вимагають приписи та норми діяльності.

Таблиця 5.9

Показники трудової саморегуляції у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники трудової саморегуляції	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Внутрішня (інтринсивна) саморегуляція	15,13±5,09	20,68±6,05	17,39±3,75	25,30±4,82	174
Ідентифікована регуляція	18,56±5,29	21,94±4,51	19,11±2,90	26,83±3,98	171
Інтроєктована регуляція	21,44±5,15	19,72±6,16	18,75±2,35	18,93±3,08	21
Зовнішня (екстринсивна) регуляція	17,20±6,44	18,19±5,50	21,75±4,42	21,03±5,63	62

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються досить високими показниками усіх видів трудової саморегуляції, їм більшою мірою властиві ознаки автономної саморегуляції, інтерес до праці, прагнення до підвищення професійної компетентності, ідентифікації з ідеальним суб'єктом професійної діяльності.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються високими показниками зовнішнього регулювання ($t_{3-1}=5,81$, $t_{3-2}=5,39$, $p<0,05$). Отже, відмова від самоствердження більшою мірою передбачає самокерування у праці через орієнтацію на нагороди та покарання. Такі індивіди працюють заради отримання заробітної плати, керуються у діяльності страхом втратити роботу і не мають інших цілей професійної діяльності.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються переважно інтринсивним ($t_{4-1}=15,54$, $t_{4-2}=6,55$, $t_{4-2}=12,01$, $p<0,0001$) та ідентифікованим ($t_{4-1}=12,95$, $t_{4-2}=9,14$, $t_{4-2}=14,54$, $p<0,0001$) регулюванням. Отже, прагнення до переваги як провідне

визначає у суб'єкта трудової діяльності інтерес до професії та почуття гордості у ситуаціях професійних успіхів, що і обумовлює трудову саморегуляцію.

У таблиці 5.10 показано кореляційні зв'язки губристичної мотивації та мотивації досягнення успіху у суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.10

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та мотивації досягнення успіху суб'єкта трудової діяльності

Показники трудової саморегуляції	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Успіх-вдача	0,14**	-
Матеріальний успіх	0,26***	-
Успіх-визнання	0,54***	0,10*
Успіх-влада	0,14**	0,32***
Успіх-результат	0,14**	-
Особистісний успіх	0,17***	-
Успіх-стан	-	-
Успіх-подолання	0,23***	0,27***
Успіх-покликання	-	-
Інтеріоризований успіх	0,42***	0,14**
Екстеріоризований успіх	0,22***	0,10*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,001$.

Встановлено низку позитивних зв'язків між губристичним прагненням до досконалості та мотивами досягнення успіху, як успіх-визнання, матеріальний успіх, успіх-подолання та іншими мотивами досягнення успіху. Загалом прагнення до досконалості більшою мірою розвинуте у досліджуваних з високими показниками інтеріоризованого успіху. Отже, прагнення до досконалості як мотивація досягнення високих результатів діяльності і майстерності, у тому числі і професійної пов'язана з мотивацією досягнення успіху в плані підвищення матеріального заробітку та статусу, отримання визнання, влади, слави, вшанування та високих результатів діяльності. Крім того, прагнення до підтвердження власної значущості через оволодіння майстерністю до самовдосконалення реалізується через вмотивованість на подолання труднощів у діяльності та прийняття себе як успішної особистості.

Прагнення до переваги передбачає високий рівень розвитку успіху-влади, успіху-визнання та успіху-подолання. Отже, губристичне прагнення до переваги реалізується у тому числі і через вмотивованість на успіх через отримання влади, визнання та вшанування з боку інших, подолання труднощів у діяльності.

У таблиці 5.11 показано відмінності у показниках мотивації досягнення успіху у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 5.11

Показники мотивації досягнення успіху у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники трудової саморегуляції	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Успіх-вдача	10,13±2,45	11,31±2,73	10,42±2,36	10,97±2,92	30
Матеріальний успіх	10,06±3,15	13,89±3,62	12,49±2,77	15,64±2,64	154
Успіх-визнання	11,82±3,17	17,48±1,32	13,10±2,36	18,13±1,18	363
Успіх-влада	9,58±2,33	12,48±4,21	14,68±2,65	16,38±2,62	172
Успіх-результат	15,70±2,87	16,83±2,17	16,27±3,59	17,47±2,06	26
Особистісний успіх	13,55±3,12	16,50±2,21	15,49±2,66	15,38±3,65	92
Успіх-стан	14,06±2,99	15,38±3,21	15,67±3,14	15,01±3,81	19
Успіх-подолання	11,07±3,28	13,59±4,55	13,86±2,34	17,37±3,20	133
Успіх-подолання	14,06±3,03	15,40±3,38	14,30±3,15	15,49±4,31	25
Інтеріоризований успіх	57,28±6,37	72,00±7,06	66,95±6,30	78,59±5,60	339
Екстеріоризований успіх	52,74±7,06	60,87±7,95	59,31±6,19	63,34±8,45	122

Визначено, що досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними показниками мотивації досягнення як інтеріоризованого, так і екстеріоризованого успіху. Помірний рівень розвитку прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги у межах типологічного профілю суб'єкта трудової діяльності обумовлює

вмотивованість на досягнення успіху через високі результати діяльності, подолання труднощів, досягнення особливого психоемоційного стану тріумфу та гордості за власні досягнення. Досліджувані цього типу меншою мірою покладаються на вдачу у діяльності.

«Виражене домінування прагнення до досконалості» характеризує досліджуваних з високим рівнем мотивації досягнення успіху як визнання збоку інших, високих результатів діяльності, перебування у певному психоемоційному стані, подоланні труднощів.

«Низький рівень губристичної мотивації» характеризує суб'єкта трудової діяльності як вмотивованого на досягнення успіху через досягнення результатів діяльності. Втім, у досліджуваних даного типологічного профілю виявляються найнижчі показники мотивації досягнення успіху.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найвищими показниками мотивації успіху – як інтеріоризованого, так і екстеріоризованого. Високий рівень прагнення до переваги характеризує суб'єкта трудової діяльності, який вмотивований на досягнення визнання та вшанування ($t_{4.1}=18,20$, $t_{4.2}=4,12$, $t_{4.3}=17,96$, $p<0,0001$), високих результатів діяльності ($t_{4.1}=5,17$, $p<0,0001$ $t_{4.2}=2,43$, $p<0,05$, $t_{4.3}=2,71$, $p<0,001$) та подолання труднощів ($t_{4.1}=15,00$, $t_{4.2}=7,47$, $t_{4.3}=8,44$, $p<0,0001$). Отже, безперечною перевагою домінування прагнення перевершувати інших у суб'єкта трудової діяльності є активізація мотивів досягнення високих результатів, подолання труднощів у діяльності та отримання соціального визнання.

5.1.3. Губристична мотивація та Я-концепція суб'єкта трудової діяльності.

Вивчення ролі губристичної мотивації у становленні Я-концепції суб'єкта трудової діяльності передбачало дослідження самооцінки, самоставлення та образу Я за показниками нарцисичного Я у досліджуваних, включених у професійну діяльність з різним рівнем губристичної мотивації. На рис. 5.2 показано особливості розподілу досліджуваних з різними типологічними профілями губристичної мотивації за рівнем і характером самооцінки – високим адекватним та неадекватним (завищеним), середнім адекватним, низьким адекватним та неадекватним (зниженим).

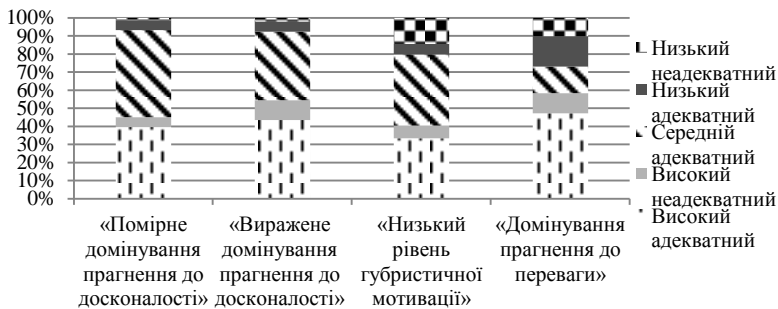


Рис. 5.2 Розподіл досліджуваних за рівнем губристичної мотивації та самооцінки.

Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» представлені переважно середньою (48,1% досліджуваних цього типу губристичної мотивації) та високою (39,6% досліджуваних цього типу губристичної мотивації) адекватними типами самооцінки ($\chi^2_{\text{Емп}} = 160,147$, $p < 0,0001$). Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високою адекватною (43,5%) та середньою адекватною (37,8%) типами самооцінки ($\chi^2_{\text{Емп}} = 196,529$, $p < 0,0001$). Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» так само мають переважно високу адекватну (33,3%) та середню адекватну (39,2%) типи самооцінки ($\chi^2_{\text{Емп}} = 39,69$, $p < 0,0001$). Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються переважно високою адекватною самооцінкою (47,1%). Втім, більшість досліджуваних (58,4%) цієї категорії представлені високим рівнем самооцінки, як адекватного так і неадекватного характеру ($\chi^2_{\text{Емп}} = 42,404$, $p < 0,0001$).

Отже, досліджувані з високим рівнем прагнення до досконалості (групи за першими двома кластерами) відрізняються адекватністю самооцінки, а досліджуваних з високим рівнем прагнення до переваги – вираженою висотою самооцінки.

У таблиці 5.12 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та самоставлення суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.12

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та самоставлення суб'єкта трудової діяльності.

Показники самоставлення	Губристична мотивація	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Закритість	-	-
Самовпевненість	-0,10*	0,17****
Самокерування	-	-
Відображене ставлення	0,15****	-0,15****
Самоцінність	0,14****	-
Самоприйняття	0,12**	0,14**
Самоприв'язаність	-	0,30****
Внутрішній конфлікт	-	0,19****
Самозвинувачення	-	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ **** $p < 0,0001$

Негативний зв'язок губристичного прагнення до досконалості з показниками самовпевненості є характерним лише для даної категорії досліджуваних, оскільки на відміну від суб'єкта трудової діяльності у школярів та студентів він є позитивним. Отже, з одного боку суб'єкт трудової діяльності з високим прагненням до досконалості бажає бути «ідеальним» для оточення, з іншого – він виявляє невпевненість у власних силах бути таким, відповідати цим нормам, йому бракує соціальної сміливості, на відміну від суб'єкта трудової діяльності з вираженим прагненням до переваги, яким характеризується вираженими показниками самовпевненості, а відтак більшою силою власного «Я», мають високу сміливість в спілкуванні, більшою мірою орієнтовані на успіх, зокрема у соціальному плані.

Губристичне прагнення до досконалості пов'язане з показниками відображеного ставлення, самоцінності та самоприйняття. Отже, чим вищим є прагнення бути досконалим та вдосконалювати власну діяльність, тим більшою мірою суб'єкт сприймає себе прийнятним оточуючими людьми, відчуває, що його люблять інші, цінують за особистісні та духовні якості, за здійснювані вчинки і дії, за прихильність груповим нормам і правилам, виявляє товариськість, емоційну відкритість для взаємодії з оточуючими, легкість встановлення ділових і особистих контактів. Губристичне прагнення

до досконалості розкривається у таких якостях та здатностях самоставлення, як висока оцінка свого духовного потенціалу, внутрішнього світу, неповторності та індивідуальності, здатності раціонально сприймати критику на свою адресу. Суб'єкт трудової діяльності з вираженим прагненням до досконалості легко сприймає всі сторони і аспекти свого «Я», позитивно приймаючи себе у всій повноті поведінкових проявів, свої недоліки вважає продовженням переваг, невдачі, конфліктні ситуації не дають підстави для того, щоб вважати, себе поганою людиною, проте ці позитивні якості у нього реалізуються на тлі низької соціальної сміливості, високої обережності у стосунках.

Як вже було зазначено, високі показники губристичного прагнення до переваги передбачають виражену самовпевненість та соціальну сміливість, проте знов-таки, на відміну від позитивного зв'язку прагнення до досконалості з показниками відображеного ставлення, тут зв'язок негативний: висока міра прагнення до переваги передбачає усвідомлення нездатності викликати повагу у оточуючих, переконаність у тому, що суб'єкт викликає у інших людей осуд, що може свідчити про наявне почуття неповноцінності суб'єкта трудової діяльності, яке він має компенсувати досягненням переваги над іншими. Втім, висока самовпевненість та самооцінка допомагає суб'єкту трудової діяльності з високим рівнем прагнення до переваги протистояти середовищним впливам, більш-менш раціонально сприймати критику на свою адресу. Такі, на перший погляд, суперечливі дані можуть бути пояснені ще і тим, що виражені показники прагнення до переваги передбачають високу ригідність Я-концепції, прагнення зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне – бачення і оцінку себе. Відчуття вже досягнутої самодостатності і досягнення ідеалу заважає суб'єкту трудової діяльності з високим прагненням до переваги реалізації можливості саморозвитку та самовдосконалення. На заваді для саморозкриття може бути також високий рівень особистісної тривожності, схильність сприймати навколишній світ як загрозливий для самооцінки. Висока міра внутрішнього конфлікту за умови актуалізації прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності доповнює цю картину: наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, стан постійного контролю над своїм «Я» і самокопання посилюють почуття неповноцінності і вимагають досягнення переваги над іншими заради збереження цінності Я.

У таблиці 5.13 показано відмінності у показниках самоставлення досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 5.13

Показники самоставлення досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Показники самоставлення	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Закритість	5,50±1,45	4,93±1,45	5,39±1,72	4,79±1,30	23*
Самовпевненість	6,06±1,34	6,47±1,46	6,61±1,48	7,31±1,50	37*
Самокерування	6,32±1,80	6,45±1,63	6,49±1,29	6,87±1,58	6,56
Відображене ставлення	5,53±1,59	6,19±1,74	5,82±1,51	5,10±2,16	24*
Самоцінність	7,30±1,81	7,43±1,59	6,13±1,93	7,00±1,64	28*
Самоприйняття	5,89±1,72	6,76±1,58	5,73±2,17	7,11±1,69	42*
Самоприв'язаність	5,18±1,86	5,09±1,72	4,81±1,62	6,81±1,68	64*
Внутрішній конфлікт	5,27±1,63	4,97±1,58	4,17±1,54	6,01±1,63	56*
Самозвинувачення	5,41±1,91	4,79±1,66	3,89±1,46	4,76±2,09	39*

* p<0,0001.

Виявлено, що у досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» ключовою характеристикою самоставлення є висока самоцінність, тобто здатність та схильність високо оцінювати свій духовний потенціал, цінувати багатство свого внутрішнього світу, сприймати себе як індивідуальність і підкреслювати власну неповторність. Впевненість в собі, про яку свідчать досить високі показники самовпевненості, самокерування та самоцінності, допомагає протистояти середовищним впливам, раціонально сприймати критику на свою адресу, не втрачати віру у себе, бути переконаним у власних силах. Отже, помірність у прагненні до досконалості дозволяє суб'єкту трудової діяльності конструктивно ввирішувати життєві проблеми, адекватно сприймати себе та власні недоліки, продовжувати вдосконалюватись, не акцентуючись на власних недоліках.

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» виявляють більшу відкритість світу, про що свідчать

найнижчі показники закритості ($t_{2-1}=-3,69$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=-2,41$, $p<0,05$) та високу самоцінність ($t_{2-3}=6,21$, $p<0,0001$, $t_{2-4}=2,23$, $p<0,05$). Отже, високий рівень прагнення до досконалості на тлі відмови від досягнення переваги над іншими у межах типологічного профілю суб'єкта трудової діяльності передбачає такі характеристики самосвідомості, як внутрішня чесність, відкритість у стосунках з самим собою, розвинена здатність до рефлексії та глибоке розуміння себе, самокритичність. Висока впевненість у собі у суб'єктів цього типологічного профілю допомагає протистояти середовищним впливам, раціонально сприймати критику на свою адресу. Отже, високе губристичне прагнення до досконалості у чистому вигляді сприяє самокритиці і стоїть на заваді вразливості до критики інших.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються позитивним самосприйняттям, відчутністю внутрішнього конфлікту, свободою від самозвинувачень з приводу власної недосконалості чи невідповідності соціальним стандартам буття, відкритістю світу.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються високою самовпевненістю ($t_{4-1}=6,79$, $t_{4-2}=4,67$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=3,10$, $p<0,001$), тому не зважає на критику, проте найгіршим відображенням ставленням ($t_{4-2}=-4,79$, $p<0,0001$, $t_{4-3}=-2,53$, $p<0,05$), тобто браком довіри до світу та людей, наявністю переконань про те, суб'єкт є нездатним викликати повагу у оточуючих, викликає осуд, негідний схвалення та підтримки. Найвищі показники самоприйняття ($t_{4-1}=5,44$ і $t_{4-3}=4,67$, $p<0,001$) та самоприв'язаності ($t_{4-1}=6,92$, $t_{4-2}=8,67$, $t_{4-3}=7,97$, $p<0,0001$) свідчать про те, що високий рівень губристичного прагнення до переваги на тлі низького прагнення до досконалості передбачає високу самооцінку та самовпевненість, безумовне сприйняття власних переваг і недоліків, найвищу, у порівнянні з іншими конфігураціями губристичної мотивації, симпатію до себе, самодостатність та низьку спроможність до самовдосконалення.

Наступним завданням емпіричного дослідження зв'язку губристичної мотивації та Я-концепції суб'єкта трудової діяльності реалізувалось у напрямку вивчення особливостей нарцисичного Я в образі Я досліджуваних. У таблиці 5.14 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та «нарцисичного Я». Визначено лише один зв'язок губристичного прагнення до досконалості з показниками «Я-нікчемного» ($-0,13$, $p<0,01$), який свідчить про те, що

чим вищим є схильність до досконалості та підтвердження власної майстерності, тим у меншій мірі особистість усвідомлює власну нікчемність і беспорядність, має високу силу свого «Я». Низка позитивних зв'язків губристичного прагнення до переваги з показниками «нарцисичного Я» свідчить про позитивний вклад вмотивованості на досягнення переваги над іншими у становленні уявлень про себе як про людину, гідну поваги та дружби з авторитетами, таку, що демонструє власні переваги, любить покрасуватися, усвідомлює свої фантазії з приводу яскравого та славетного життя.

Таблиця 5.14

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та «нарцисичного Я» суб'єкта трудової діяльності

Показники нарцисичного Я	Губристична мотивація	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Я-грандіозне	-	-
Я-нікчемне	-0,13*	-
Прагнення до ідеалізації Self-об'єкта	-	0,20**
Я-демонстративне	-	0,21**
Нарцисична агресія	-	-
Поглиненість у фантазії	-	0,11*
Очікування особливого ставлення	-	-
Зайнятість почуттям заздрості	-	-
Загальний показник нарцисичного Я	-	0,18**

* $p < 0,01$; ** $p < 0,0001$.

У таблиці 5.15 показано особливості «нарцисичного Я» у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються нижчими показниками «Я-грандіозного» ($t_{1.2} = -7,08$, $t_{1.3} = -5,58$, $t_{1.4} = -7,75$, $p < 0,0001$), нарцисичної агресії ($t_{1.3} = -2,35$ і $t_{1.4} = -2,01$, $p < 0,05$) та поглиненості у фантазії ($t_{1.2} = -5,65$, $p < 0,0001$, $t_{1.3} = -3,28$, $p < 0,01$ $t_{1.4} = -9,73$, $p < 0,0001$). Помірне домінування прагнення до досконалості передбачає свободу від фантазій з приводу власної обдарованості, унікальності, привабливості, таланту і та переваги над оточуючими, адекватну та критичну оцінку власних здібностей, адекватність цілепокладання, усвідомлення меж своїх здібностей,

соціальної ефективності, привабливості тощо. Реалістичність самосприйняття стає на заваді агресивності, сталість самооцінки та позитивне само ставлення суб'єкта з високим рівнем прагнення до досконалості перешкоджає актуалізації почуття гордості та гідності.

Таблиця 5.15

Показники нарцисичного Я у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники нарцисизму	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Я-грандіозне	20,62±5,66	25,13±6,84	27,44±6,87	26,49±5,99	52**
Я-нікчемне	25,65±5,95	23,12±6,45	25,02±5,08	26,31±4,92	26**
Прагнення до ідеалізації Self-об'єкта	25,42±4,85	25,41±5,97	23,15±5,29	28,06±5,03	29**
Я-демонстративне	27,60±5,71	30,30±8,31	24,79±8,00	35,18±5,57	89**
Нарцисична агресія	7,74±2,45	9,77±3,03	9,88±3,09	10,47±2,85	69**
Поглиненість у фантазії	8,04±2,42	10,23±4,59	9,44±4,32	12,51±4,92	48**
Очікування особливого ставлення	10,99±3,21	10,94±3,49	12,04±3,47	11,86±3,36	8,94*
Зайнятість почуттям заздрості	8,25±2,91	9,48±2,96	8,58±3,01	9,72±2,65	24**
Загальний показник нарцисичного Я	134,31±13,41	144,38±21,83	140,35±22,64	160,59±15,40	107**

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найнижчими показниками «Я-нікчемне» ($t_{2-1}=-4,06$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=-2,47$, $p<0,05$, $t_{2-4}=-4,28$, $p<0,0001$). Високий рівень домінування прагнення до досконалості над прагненням до переваги пов'язане з усвідомленням суб'єкта власної значущості, стає на заваді безпорадності, максимізації негативної оцінки себе оточенням.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» мають найнижчі показники прагнення до ідеалізації Self-об'єкта ($t_{3-1}=-3,38$, $t_{3-2}=-3,09$, $t_{3-4}=-6,26$, $p<0,0001$) та «Я-демонстративного» ($t_{3-1}=-3,19$, $t_{3-2}=-5,34$, $t_{3-4}=-10,01$, $p<0,0001$). Відмова від самоствердження передбачає

свободу від ідентифікації з авторитетним та впливовим Іншим, почуття задоволеності собою і відсутність прагнення демонструвати свої переваги та чесноти.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» мають найвищі показники прагнення до ідеалізації Self-об'єкта ($t_{4-1}=4,08$, $t_{4-2}=3,77$, $t_{4-3}=6,26$, $p<0,0001$), «Я-демонстративного» ($t_{4-1}=10,21$, $t_{4-2}=5,17$, $t_{4-3}=10,00$, $p<0,0001$), нарцисичної агресії ($t_{4-1}=2,01$, $t_{4-2}=2,18$, $p<0,05$, $p<0,0001$), поглиненості у фантазії ($t_{4-1}=9,73$, $t_{4-2}=3,99$, $t_{4-3}=4,36$, $p<0,0001$). Прагнення до самоствердження через досягнення переваги над іншими пов'язане з залежністю від оточуючих, прагненням отримати задоволення від контакту зі значущими та авторитетними людьми, бути для них другом та приносити їм користь. Такі результати демонструють зв'язок між високим прагненням до самоствердження через досягнення переваги над іншими та зниженням задоволеності собою, слабкою особистістю. Усвідомлення власної демонстративності, залежності від уваги оточуючих, їх схвалення та захоплення, власної занепокоєності зовнішністю, потреби бути у центрі уваги, отримувати компліменти, бути об'єктом шани і захоплення оточуючих також характеризує суб'єкта з високим прагненням до переваги. Актуалізація деструктивної агресії, викликаною вразливістю самолюбства, загостреним почуттям власної значущості у ситуаціях, що загрожують Его також характеризує суб'єкта трудової діяльності з вираженням прагнення до переваги. Фантазійні прагнення до слави, визнання, тріумфу, схвалення видатними чи авторитетними людьми, включення до особливого кола спілкування, публічне самолюбівання властиве досліджуваним з високим прагненням до переваги та низьким прагненням до досконалості.

5.2. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.

5.2.1. Регулятивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.

Дослідження регулятивних предикторів губристичної губристичної мотивації суб'єкта діяльності передбачало виявлення кореляційних зв'язків з прагненням до переваги та досконалості та відмінностей у показниках рівня домагань, індивідуальної

саморегуляції та цілеспрямованості діяльності в залежності від рівня губристичної мотивації (рис. 5.3).

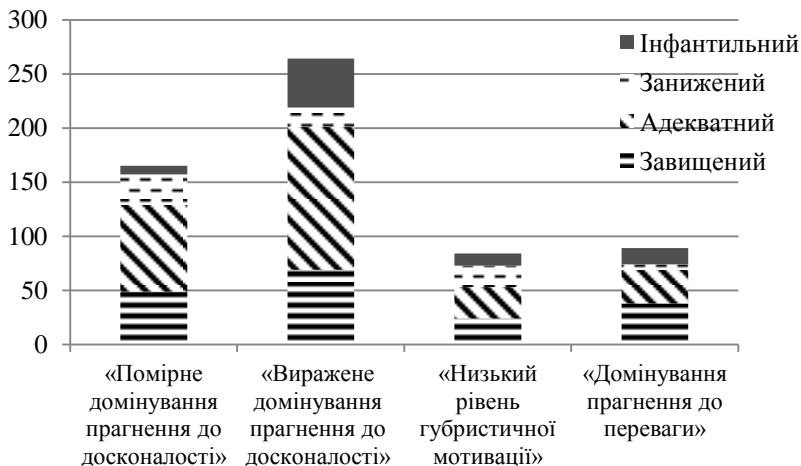


Рис. 5.3 Розподіл досліджуваних за рівнем губристичної мотивації та рівня домагань.

Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» ($\chi^2_{\text{Емп}}=68,914$, $p<0,0001$) та «Вираженим прагненням до досконалості» ($\chi^2_{\text{Емп}}=107,727$, $p<0,0001$) характеризуються переважно адекватним рівнем домагань. Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» ($\chi^2_{\text{Емп}}=8,28$, $p<0,05$) та «Домінуванням прагнення до переваги» ($\chi^2_{\text{Емп}}=30,32$, $p<0,0001$) характеризуються адекватним (34,5% і 34,8% відповідно) та завищеним (23,8% і 42,7% відповідно) рівнем домагань. Отже, домінування прагнення до досконалості над прагненням до переваги передбачає більшу адекватність рівня домагань, у той час як відмова від самоствердження та домінування прагнення до переваги більшою мірою пов'язана із завищеним рівнем домагань.

Психологічна природа вибору більш складних цілей у досліджуваних з низьким рівнем домагань та високим прагненням до переваги є різною: суб'єкт трудової діяльності, якому властивий низький рівень прагнення до самоствердження може довільно обирати складні та недосяжні цілі з метою підтримки почуття самоповаги, у

той час як високий рівень домагань у досліджуваних з вираженим прагненням до переваги може бути пояснений їх високою мотивацією досягнення успіху.

У таблиці 5.16 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та саморегуляції поведінки суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.16

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та саморегуляції суб'єкта трудової діяльності

Показники саморегуляції	Губристична мотивація	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Планування	0,25***	-
Моделювання	0,33***	0,12*
Програмування	0,25***	0,14**
Оцінка результату	0,21***	0,14**
Гнучкість	-	0,17***
Самостійність	-	-
Планування	0,25***	-

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

Губристичне прагнення до досконалості позитивно пов'язане з високою здатністю до самостійно планування та програмування діяльності, сформованістю потреби в її усвідомленому плануванні, потреб продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованості і розгорнення розроблюваних програм. У досліджуваних з високим рівнем прагнення до досконалості програми дій розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. За умови високого прагнення до досконалості виявляється розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності і поведінки, сформованість регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Прагнення до переваги передбачає високу здатність до зміни дій в умовах зміни режиму діяльності, цілей та зовнішній обставин діяльності, здатність адекватно і точно оцінювати результати діяльності, корегувати власну поведінку у ситуаціях зміни вимог та

умов діяльності, визначати програму дій з досягнення цілей, деталізувати та конкретизувати їх.

У таблиці 5.17 показано відмінності у показниках саморегуляції у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 5.17

Показники саморегуляції у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники саморегуляції	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Планування	5,09±2,12	5,56±1,52	3,83±0,92	5,00±1,29	74
Моделювання	5,34±1,85	6,11±1,55	4,08±1,11	5,60±1,15	108
Програмування	5,24±1,93	6,15±1,28	4,23±1,25	5,77±1,17	103
Оцінка результату	4,95±1,86	5,97±1,41	4,42±1,21	5,76±1,18	84
Гнучкість	5,18±1,93	4,87±1,80	5,06±1,37	5,87±1,20	25
Самостійність	4,33±1,86	5,43±1,87	5,11±1,44	5,77±0,94	52

Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними показниками саморегуляції. Отже, домінування прагнення до досконалості над прагненням до переваги передбачає такі регуляторні якості та здатності, як усвідомлене планування діяльності, реалістичність, деталізованість, сталість цілей діяльності, самостійність планування та реалізації діяльності, розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, усвідомлене програмування своїх дій, адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності і поведінки, регуляторна гнучкість, тобто здатність перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, регуляторна автономність.

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються нижчими показниками гнучкості саморегуляції ($t_{2,4}=-4,90$, $p<0,0001$) на тлі досить високого рівня загальної саморегуляції та її показників. Зниження показників гнучкості за умови вираженого домінування прагнення до досконалості над перевагою позначається на невпевненості у

динамічній, швидко мінливій обстановці, труднощах у пристосуванні до змін у житті, до зміни обстановки і способу життя. Загалом такі дані відповідають кар'єрним орієнтаціям на стабільність життя у цій групі досліджуваних. Отже, при домінуванні губристичного прагнення до досконалості весь потенціал суб'єкта діяльності спрямовується на досягнення ідеалу діяльності, що ускладнює процес пристосування до змін діяльності. Високе прагнення до досконалості передбачає ригідність та низьку надійність діяльності в умовах, що змінюються.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» мають найнижчі показники планування ($t_{3-1}=-5,18$, $t_{3-2}=-9,88$, $t_{3-4}=-6,83$, $p<0,0001$) та програмування саморегуляції ($t_{3-1}=-4,34$, $t_{3-2}=-12,09$, $t_{3-4}=-8,40$, $p<0,0001$). Отже, за умови відмови від самоствердження суб'єкт трудової діяльності виявляє слабку сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач. Низький рівень губристичної мотивації передбачає невміння і небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій, імпульсивність, не здатність самостійно сформувати програму дій, вносити зміни до програми дій.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» мають найвищі показники індивідуальної саморегуляції як здатності самостійно, адекватно, гнучко, послідовно та точно планувати діяльність і поведінку.

Встановлено позитивні зв'язки між показниками губристичного прагнення до досконалості ($0,09$, $p<0,05$), а також губристичного прагнення до переваги ($0,22$, $p<0,0001$) та цілеспрямованості суб'єкта трудової діяльності. Отже, чим вищим є прагнення до самоствердження, тим вищим є здатність до адекватної постановки цілей діяльності, націленість на результат, рішучість та наполегливість у процесі його досягнення.

У таблиці 5.18 показано відмінності у показниках цілеспрямованості досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації. Найвищі показники цілеспрямованості властиві досліджуваним з «Домінуванням прагнення до переваги» ($t_{4-1}=4,87$, $p<0,0001$, $t_{4-2}=2,69$, $p<0,01$, $t_{4-3}=7,47$, $p<0,0001$), у той час як досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації»

цілеспрямованість розвинена на найнижчому рівні ($t_{3,1}=-6,11$, $t_{3,2}=-6,71$, $t_{3,4}=-7,47$, $p<0,0001$).

Таблиця 5.18

Показники цілеспрямованості досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				N
	1	2	3	4	
	«Помірне допитування прагнення до досконалості»	«Виражене допитування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Допитування прагнення до переваги»	
Цілеспрямованість	23,49 \pm 4,88	23,71 \pm 5,18	19,20 \pm 5,87	25,41 \pm 5,07	50

У таблицях 5.19-5.20 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.19

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			29,872	1,3713	21,7846	0,0000
Планування	0,1972	0,0403	0,6478	0,1325	4,8894	0,0000
Моделювання	0,2844	0,0460	0,9538	0,1543	6,1815	0,0000
Програмування	0,1169	0,0653	0,4077	0,2276	1,7918	0,0737
Оцінка результату	-0,0874	0,0654	-0,3058	0,2291	-1,3352	0,1823
Гнучкість	-0,1369	0,0381	-0,4426	0,1233	-3,5901	0,0004
Самостійність	-0,0465	0,0381	-0,1467	0,1202	-1,2202	0,2229
Цілеспрямованість	0,0588	0,0378	0,0603	0,0388	1,5561	0,1202

Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів найбільш впливовим виявилася моделювання як характеристика саморегуляції суб'єкта ($\beta = 0,28$; $t = 6,18$; $p < 0,00001$). Також було встановлено позитивну роль показників планування ($\beta = 0,20$; $t = 4,88$; $p < 0,00001$) та негативну роль гнучкості

($\beta = -0,14$; $t = -3,59$; $p < 0,00001$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = $29,87 + 0,28$ Моделювання + $0,20$ Планування - $0,14$ Гнучкість.

До регулятивних предикторів прагнення до переваги студентів відносяться гнучкість саморегуляції ($\beta = 0,15$; $t = 3,74$; $p < 0,001$) та цілеспрямованість діяльності ($\beta = 0,20$; $t = 5,10$; $p < 0,0001$).

Регресійне рівняння для показників прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності має такий вигляд:

Прагнення до переваги = $14,74 + 0,15$ Гнучкість + $0,20$ Цілеспрямованість.

Отже, найбільш потужними регулятивними предикторами розвитку гнучкості мотивації у суб'єкта трудової діяльності є модальності саморегуляції поведінки. Для розвитку прагнення до досконалості найбільшого значення набувають здатності до усвідомленої, адекватної та деталізованої оцінки умов діяльності, висувати плани діяльності та гнучко їх змінювати за необхідністю. Для розвитку прагнення до переваги набувають провідного значення здатності гнучко змінювати стратегії діяльності та цілеспрямованість діяльності.

Таблиця 5.20

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності.

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			14,747	1,2682	11,6284	0,0000
Планування	-0,0492	0,0422	-0,1428	0,1225	-1,1654	0,2443
Моделювання	0,0445	0,0482	0,1318	0,1427	0,9236	0,3561
Програмування	0,0374	0,0683	0,1152	0,2105	0,5472	0,5844
Оцінка результату	0,0514	0,0685	0,1588	0,2118	0,7496	0,4538
Гнучкість	0,1496	0,0399	0,4273	0,1140	3,7478	0,0002
Самостійність	0,0387	0,0399	0,1079	0,1112	0,9708	0,3320
Цілеспрямованість	0,2018	0,0395	0,1829	0,0358	5,1023	0,0000

5.2.2. Когнітивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.

Вивчення ролі губристичної мотивації у мотивації та регуляції трудової діяльності передбачало визначення її когнітивних предикторів у її суб'єктів, зокрема системи уявлень про власну здатність бути ефективним у професійній діяльності, про здатності власного розуму до розвитку та самовдосконалення розумових здібностей, про власну роль у наслідках успішної чи менш успішної активності.

У таблиці 5.21 показано особливості зв'язку між показниками губристичної мотивації та когнітивних уявлень про власні здатності та можливості у суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.21

Коефіцієнти кореляцій між показниками самоефективності, імпліцитних теорій здібностей, оптимізму та губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності

Показники губристичної мотивації	Показники			
	Самоефективність	«Імпліцитна теорія нароцуюваного інтелекту»	Оптимізм у ситуації успіху	Оптимізм у ситуації невдачі
Прагнення до досконалості	0,38**	0,34**	0,35**	0,21**
Прагнення до переваги	0,15*	-	-	0,14*

* $p < 0,001$; ** $p < 0,0001$.

Губристичні прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності пов'язане з самоефективністю (0,15, $p < 0,001$) як вірою у власну спроможність бути ефективним у діяльності, а також з оптимізмом у ситуації невдачі (0,14, $p < 0,001$) як вірою у власну спроможність долати труднощі та самостійно знаходити вихід у розв'язанні наслідків невдач. Прагнення до досконалості пов'язативно пов'язане з уявленнями про можливості розвитку та вдосконалення власного інтелекту (0,34, $p < 0,0001$), а також з показниками оптимізму у

ситуаціях успіху (0,35, $p < 0,0001$) як переконаності у стабільності, глобальності та контрольованості досягнень позитивних результатів життєдіяльності. Крім того, прагнення до досконалості має зв'язки з оптимізмом у ситуації невдачі (0,21, $p < 0,0001$) та самоефективністю (0,38, $p < 0,0001$).

У таблиці 5.22 показано когнітивні особливості досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації.

Таблиця 5.22

Показники когнітивних особливостей досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Самоефективність	29,84±8,23	31,05±7,60	19,89±5,35	27,80±7,29	149
«Імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту»	27,42±5,40	34,77±4,97	26,31±8,70	30,36±7,03	117
Оптимізм у ситуації успіху	62,61±12,23	71,59±13,09	55,98±16,23	58,28±12,76	106
Оптимізм у ситуації невдачі	87,37±13,90	94,30±14,72	80,68±9,98	94,46±18,21	58

Визначено, що у досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» високими впоказники таких когнітивних особливостей, як уявлення про власну продуктивність та ефективність, віри у можливості розвитку власного розуму, оптимізму у ситуаціях успіху та невдачі.

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризується найвищими показниками самоефективності ($t_{2-1}=2,36$, $p < 0,05$, $t_{2-3}=17,57$, $t_{2-4}=4,71$, $p < 0,0001$), «імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту» ($t_{2-1}=9,43$, $t_{2-3}=8,57$, $t_{2-4}=4,84$, $p < 0,0001$), оптимізму у ситуації успіху ($t_{2-1}=7,09$, $t_{2-3}=8,96$, $t_{2-4}=8,38$, $p < 0,0001$). Отже, виражене прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги характеризується високою

мірою сформованості уявлень про власні якості та здатності, релевантні успішному здійсненню діяльності.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» мають найнижчі показники самоефективності ($t_{3-1}=-13,77$, $t_{3-2}=-17,57$, $t_{3-4}=-8,10$, $p<0,0001$), уявлень про здатність інтелекту розвиватись ($t_{3-2}=-8,57$, $p<0,0001$, $t_{3-4}=-3,38$, $p<0,001$), оптимізму у ситуаціях успіху ($t_{3-1}=-3,60$, $p<0,001$, $t_{3-2}=-8,96$, $p<0,0001$) та невдачі ($t_{3-1}=-3,92$, $p<0,001$, $t_{3-2}=-7,91$, $t_{3-4}=-6,12$, $p<0,0001$). Отже, відмова від самоствердження передбачає низьку сформованість віри у власні можливості, уявлення про власних інтелект як сталу та незмінну властивість, песимізм у ситуаціях життя і діяльності, що може мати негативні наслідки на успішності трудової діяльності її суб'єкта.

У досліджуваних з «Домінуванням прагнення до переваги» встановлено найвищі показники оптимізму у ситуації невдачі ($t_{4-1}=3,47$, $p<0,05$, $t_{4-3}=6,12$, $p<0,0001$). Отже, спрямованість на досягнення переваги над іншими пов'язана з оптимістичним ставленням до ситуацій невдачі як спроможністю уявити собі образ виходу такої ситуації та шляхів вирішення труднощів, що є її наслідком.

У таблицях 5.23-5.24 подано результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.23

Результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			16,2771	1,4983	10,8637	0,0000
«Імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту»	0,2606	0,0348	0,1696	0,0227	7,4808	0,0000
Самоефективність	0,2872	0,0353	0,2420	0,0298	8,1327	0,0000
Оптимізм у ситуації успіху	0,2422	0,0354	0,0927	0,0136	6,8378	0,0000
Оптимізм у ситуації невдачі	0,0897	0,0353	0,0328	0,0129	2,5417	0,0113

Серед когнітивних предикторів розвитку прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності впливовими виявилися самоефективність ($\beta = 0,29$; $t = 8,13$; $p<0,00001$), «імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту» ($\beta = 0,26$; $t = 7,48$; $p<0,00001$), оптимізм у ситуації успіху ($\beta = 0,24$; $t = 6,38$; $p<0,00001$), оптимізм у ситуації

невдачі ($\beta = 0,09$; $t = 2,54$; $p < 0,01$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = $16,27 + 0,29$ Самоефективність + $0,26$ «Імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту» + $0,24$ Оптимізм у ситуації успіху + $0,09$ Оптимізм у ситуації невдачі.

До когнітивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності відносяться самоефективність ($\beta = 0,14$; $t = 3,40$; $p < 0,001$), оптимізм у ситуації невдачі ($\beta = 0,12$; $t = 2,98$; $p < 0,01$), оптимізм у ситуації успіху ($\beta = -0,09$; $t = -2,19$; $p < 0,05$).

Таблиця 5.24

Результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			18,3221	1,5484	11,8329	0,0000
«Імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту»	0,0185	0,0408	0,0106	0,0234	0,4542	0,6499
Самоефективність	0,1406	0,0413	0,1046	0,0308	3,4019	0,0007
Оптимізму ситуації успіху	-0,0910	0,0414	-0,0308	0,0140	-2,1965	0,0284
Оптимізму ситуації невдачі	0,1232	0,0413	0,0398	0,0133	2,9831	0,0030

Регресійне рівняння для показників прагнення до переваги у студентів має такий вигляд:

Прагнення до переваги = $18,32 - 0,09$ Оптимізм у ситуації успіху + $0,14$ Самоефективність + $0,12$ Оптимізм у ситуації невдачі.

Отже, такий когнітивний предиктор, як уявлення про власну продуктивність та віра у власну продуктивність є провідним у становлення губристичних прагнень до досконалості та переваги. Переконаність про високий потенціал розвитку власного інтелекту є позитивним предиктором губристичного прагнення до досконалості. Високий оптимізм у ситуації невдачі обумовлює лише показники губристичного прагнення до переваги, у той час як оптимізм і у ситуації успіху, і в ситуації невдачі виявляється пре диктором прагнення до переваги.

5.2.3. Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.

Виявлено позитивний зв'язок (0,36, $p < 0,0001$) між показниками губристичного прагнення до переваги та стратегіями самоствердження. Низькі показники самоствердження за досліджуваним параметром відповідають відмові від нього і пов'язані з низьким рівнем прагнення до переваги, помірному рівню прагнення до переваги відповідають конструктивній стратегії самоствердження, що розвивається у здатності до асертивної та впевненої поведінки, високі показники прагнення до переваги відповідають агресивній стратегії самоствердження.

У таблиці 5.25 більш детально розкривається відповідність між стратегіями самоствердження та конфігураціями рівнів прагнення до переваги і досконалості у межах типологічних профілів суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.25

Показники стратегій самоствердження досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Стратегії самоствердження	118,58±13,94	119,58±19,40	109,19±20,68	139,98±15,80	119

Визначено, що досліджуваним з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» та «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» властиві конструктивні стратегії самоствердження, що проявляється в умінні вирішувати проблеми, схильності до обгрунтованого ризику, в спонтанному прояві своїх здібностей, в творчості. Досліджувані з домінуванням прагнення до досконалості мають виражені конструктивні стратегії самоствердження і використовують різні механізми психологічного захисту, але найчастіше вдаються до зрілих способів захисту, наприклад,

ідентифікації. Для них характерне прагнення до саморозкриття і самовираження.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються стратегією самопригнічення та відмови від самоствердження, тобто може проявлятися в конформній установці по відношенню до групи, в пошуку сильного лідера, слідуванні за іншими. У представників цієї групи домінує механізм заперечення. Прагнення до саморозкриття і самовираження має низькі значення.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» мають стратегію домінування як можливості компенсації гіперпотреби в самоствердженні у формі вербальної агресії, у вигляді створення штучних перешкод і пов'язаних з ними станів фрустрації, у недовірливому ставленні до інших, схильності приховування від інших важливої інформації.

У таблиці 5.26 показано взаємозв'язки показників губристичної мотивації та перфекціоністичних репрезентацій (усі зв'язки значущі на $p < 0,0001$). Виявлено позитивні зв'язки прагнення до досконалості з усіма проявами перфекціоністичних репрезентацій – загальною демонстрацією досконалості у діяльності та поведінці, приховуванням проявів недосконалості у поведінці та спілкуванні. Прагнення до переваги характеризується позитивними зв'язками з прагненнями приховати власну недосконалисть у поведінкових проявах та спілкуванні, уникнути ситуацій, де така демонстрація недосконалості є можливою.

Таблиця 5.26

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та перфекціоністичних репрезентацій суб'єкта навчально-професійної діяльності

Показники губристичної мотивації	Перфекціоністичні репрезентації		
	Демонстрація досконалості	Поведінкові прояви недосконалості	Вербальні прояви недосконалості
Прагнення до досконалості	0,41	0,36	0,23
Прагнення до переваги	-	0,18	0,19

У таблиці 5.27 показано відмінності у показниках перфекціоністичних репрезентацій у досліджуваних з різним рівнем

губристичної мотивації. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найвищими показниками вербальних проявів недосконалості, тобто більш ніж інші прагнуть уникнути ситуацій взаємодії з іншими та спілкування, в яких можуть проявитись недоліки, вади та не вигідні сторони діяльності та особистості ($t_{1-2}=3,46$, $p<0,001$, $t_{1-3}=11,56$, $t_{1-4}=5,67$, $p<0,0001$). Крім того, зазначеній категорії досліджуваних властиві високі показники поведінкових проявів недосконалості як схильності приховувати не вигідні прояви поведінки, прагнення поводити себе у відповідності до вимог ситуації та діяльності.

Таблиця 5.27

Показники перфекціоністичних репрезентацій досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники самовтвердження	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Демонстрація досконалості	46,77±8,08	50,04±9,72	34,00±11,72	39,12±9,64	150
Поведінкові прояви недосконалості	51,95±10,20	51,29±13,79	36,25±14,16	41,81±13,05	92
Вербальні прояви недосконалості	32,70±7,01	29,85±8,99	21,40±7,81	27,24±7,90	85

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найвищими показниками демонстрації досконалості ($t_{2-1}=3,60$, $p<0,001$). Отже, виражене прагнення до досконалості у межах типологічного профілю передбачає прагнення демонструвати власну неперевершеність, досконалість, майстерність, здібності у таланти.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються найнижчими показниками демонстрації досконалості ($t_{3-1}=-10,07$, $t_{3-2}=-12,50$, $p<0,0001$, $t_{3-4}=-3,15$, $p<0,01$), поведінкових ($t_{1-2}=-10,02$, $t_{1-3}=-8,64$, $p<0,0001$, $t_{1-4}=-2,69$, $p<0,01$) та вербальних ($t_{1-2}=-11,56$, $t_{1-3}=-7,73$, $t_{1-4}=-4,90$, $p<0,0001$) проявів

недосконалості. Отже, низький рівень прагнення до самоствердження передбачає нехтування необхідністю підтримки образу досконалої людини.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються помірно-високими показниками перфекціоністичних репрезентацій, отже прагнуть за можливістю не демонструвати недосконалість та підкреслювати майстерність та власні переваги у ситуаціях взаємодії та спілкування.

У таблиці 5.28 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та поведінкових проявів заздрості суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.28

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та поведінкових стратегій заздрості суб'єкта трудової діяльності

Показники губристичної мотивації	Поведінкові прояви заздрості		
	Заздрість-засмучення	Заздрість-агресія	Маскування заздрості
Прагнення до досконалості	-0,12*	-	-
Прагнення до переваги	-0,21***	0,14**	0,17***

* $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ **** $p < 0,0001$

Виявлено негативні зв'язки між показниками заздрості-смуку та губристичної мотивації. Отже, чим вищим є прагнення до переваги і досконалості, тим меншою мірою суб'єкту трудової діяльності властиве засмучення та печаль і відповідні поведінкові реакції – скарги, жаління себе, демонстрація невдоволення та зневіри тощо.

Прагнення до переваги позитивно пов'язане з агресивними виявленнями заздрості – демонстрацією неприязні та ворожості по відношенню до інших, які володіють чимось, чим не володіє суб'єкт, або мають специфічні якості та переваги, яких він не має. Крім того, губристичне прагнення до переваги пов'язане із застосуванням такої поведінкової стратегії, як маскування заздрості, тобто схильністю уникати власних проявів заздрості та приховувати її, маскуючи під невдоволення та розчарування.

У таблиці 5.29 показано відмінності у показниках поведінкових проявів заздрості у досліджуваних з різним рівнем губристичної

мотивації. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними показниками заздрості-засмучення. Низькими показниками маскуванія заздрості ($t_{1.2}=-16,51$, $p<0,001$, $t_{1.3}=-10,80$, $t_{1.4}=-21,51$, $p<0,0001$) та заздрості-агресії ($t_{1.2}=-6,38$, $t_{1.3}=-3,80$, $t_{1.4}=-11,05$, $p<0,0001$).

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірним рівнем прояву заздрості. Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» характеризуються вищими показниками заздрості-смутку ($t_{3.1}=9,31$, $t_{3.2}=7,76$, $t_{3.4}=8,76$, $p<0,0001$), а відтак поведінка суб'єкта трудової діяльності з низькими показниками губристичної мотивації характеризується негативними психоемоційними проявами, засмученням, печаллю у ситуаціях соціального порівняння.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найнижчими показниками заздрості-смутку ($t_{4.1}=-1,98$, $t_{4.2}=-2,53$, $t_{4.3}=-8,76$, $p<0,0001$), найвищими показниками заздрості-агресії ($t_{4.1}=11,05$, $t_{4.2}=5,72$, $t_{4.3}=4,72$, $p<0,0001$) та маскуванія заздрості ($t_{4.1}=21,51$, $t_{4.2}=3,77$, $t_{4.3}=5,43$, $p<0,0001$). Отже, домінування прагнення до переваги над іншими проявляються у заздрісній поведінці, яка супроводжується не смутком та печаллю, а агресією, злістю, ворожістю, неприязню, а також прагнуть маскувати і приховувати заздрість під виглядом незадоволеністю життям.

Таблиця 5.29

Показники поведінкових проявів заздрості у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації

Показники самоствердження	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Заздрість-засмучення	35,07±9,73	36,07±12,20	47,57±10,54	32,29±12,33	78
Заздрість-агресія	30,20±6,63	35,76±9,89	34,24±12,65	43,07±11,98	79
Маскування заздрості	23,69±6,09	40,60±12,23	36,51±12,64	46,04±10,50	218

У таблицях 5.30-5.31 подано результати множинного регресійного аналізу з покроковим включенням поведінкових предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.30

Результати множинного регресійного аналізу поведінкових предикторів прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			27,2503	2,0351	13,3904	0,0000
Стратегії самоствердження	-0,0810	0,0370	-0,0230	0,0105	-2,1924	0,0287
Демонстрація досконалості	0,2995	0,0389	0,1498	0,0195	7,6999	0,0000
Поведінковий прояв недосконалості	0,2229	0,0398	0,0888	0,0158	5,6032	0,0000
Вербальний прояв недосконалості	0,1091	0,0378	0,0689	0,0239	2,8862	0,0040
Заздрість-засмучення	-0,0466	0,0366	-0,0214	0,0168	-1,2732	0,2034
Заздрість-агресія	-0,0620	0,0367	-0,0325	0,0192	-1,6899	0,0916
Маскування заздрості	0,1237	0,0375	0,0518	0,0157	3,2957	0,0010

Серед поведінкових предикторів розвитку прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності впливовими виявилися стратегія самоствердження ($\beta = 0,30$; $t = 7,69$; $p < 0,00001$), поведінковий прояв недосконалості ($\beta = 0,22$; $t = 5,60$; $p < 0,00001$), вербальний прояв недосконалості ($\beta = 0,11$; $t = 2,89$; $p < 0,01$) та маскування заздрості ($\beta = 0,12$; $t = 3,29$; $p < 0,001$).

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

Прагнення до досконалості = 27,25 - 0,08 Стратегії самоствердження + 0,30 Демонстрація досконалості + 0,22 Поведінковий прояв недосконалості + 0,12 Маскування заздрості + 0,11 Вербальний прояв недосконалості.

До поведінкових предикторів прагнення до переваги відносяться стратегія самоствердження ($\beta = 0,32$; $t = 8,62$; $p < 0,00001$), вербальний прояв недосконалості ($\beta = 0,18$; $t = 4,65$; $p < 0,00001$), поведінковий прояв недосконалості ($\beta = 0,17$; $t = 4,37$; $p < 0,00001$), заздрість-агресія

($\beta = -0,16$; $t = -4,14$; $p < 0,00001$), заздрість-засмучення ($\beta = -0,15$; $t = -4,14$; $p < 0,00001$), демонстрація досконалості ($\beta = -0,13$; $t = -3,49$; $p < 0,0005$), маскування заздрості ($\beta = 0,09$; $t = 2,32$; $p < 0,05$).

Таблиця 5.31

Результати множинного регресійного аналізу поведінкових предикторів прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			9,0616	1,7973	5,0418	0,0000
Стратегії самоствердження	0,3185	0,0369	0,0800	0,0093	8,6208	0,0000
Демонстрація досконалості	-0,1361	0,0389	-0,0601	0,0172	-3,4980	0,0005
Поведінковий прояв недосконалості	0,1740	0,0398	0,0612	0,0140	4,3739	0,0000
Вербальний прояв недосконалості	0,1760	0,0378	0,0981	0,0211	4,6551	0,0000
Заздрість-засмучення	-0,1516	0,0366	-0,0615	0,0149	-4,1432	0,0000
Заздрість-агресія	0,1570	0,0367	0,0727	0,0170	4,2797	0,0000
Маскування заздрості	0,0874	0,0375	0,0323	0,0139	2,3289	0,0202

Регресійне рівняння для показників прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності має такий вигляд:

Прагнення до переваги = $9,06 + 0,32$ Стратегії самоствердження - $0,14$ Демонстрація досконалості + $0,17$ Поведінкові прояви недосконалості + $0,18$ Вербальні прояви недосконалості - $0,15$ Заздрість-смуток + $0,16$ Заздрість-агресія + $0,08$ Маскування заздрості.

Отже, такі поведінкові детермінанти, як стратегія самоствердження, демонстрація досконалості як прагнення та реальне виявлення у поведінці ознак бездоганної досконалої діяльності та власних непересічних якостей та здібностей, вербальні і поведінкові прояви заздрості, а також її маскування обумовлюють становлення губристичного прагнення до досконалості.

Серед найбільш значущих поведінкових детермінант прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності виявляються активна стратегія самоствердження, поведінкові та вербальні прояви

маскування недосконалості та схильність до приховувати заздрість у поведінці, виявлення агресії до об'єктів заздрості.

5.2.4. Функціональні системи психоемоційних станів як предиктор губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.

З метою вивчення особливостей прояву психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності в залежності від типу губристичної мотивації було досліджено структуру емоційних станів у ситуаціях успіху і невдачі в межах провідної (трудової) діяльності – 1) коли за результатами відбору кандидатів на кар'єрне просування отримуєш бажану вакансію; 2) коли ви не отримали бажано очікуване підвищення – з використанням агломеративного ієрархічного кластерного аналізу методом Уорда. На відміну від дослідження функціональних систем психоемоційних станів проведеного на категорії суб'єкта навчальної та навчально-професійної діяльності, для суб'єкта трудової діяльності ситуація змагальної діяльності (участь у змаганнях, конкурсах, іграх) в актуальній роботі не розглядалась. Зазначені обмеження зумовлені тим, що ситуації успіху чи невдачі не підлягають певній уніфікації та узагальненню для широкої категорії досліджуваних, що виступають суб'єктом трудової діяльності, оскільки така діяльність відзначається високою мірою варіативності регламентування, режиму роботи, взаємодії з керівництвом, колегами, клієнтами тощо.

На основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації емоційних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи виявлено особливості структурування емоційних станів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (різні ситуації діяльності).

Специфіка реагування суб'єкта трудової діяльності на ситуації успіху та невдачі у провідній діяльності виражається у сукупності емоційних станів суб'єкта та в їх щільності злиття (або навпаки, віддаленості). Близькість чи віддаленість між станами може служити підставою для формування таксономічних груп психоемоційних станів. Було показано, що психологічна специфіка двох ситуацій успіху та невдачі у трудовій діяльності суб'єктивно відображається в тісноті зв'язків між окремими станами, в утворених ними таксонах (групах), їх кількості і змістовній наповненості (рис. 5.3-5.4 у додатку 3.18). Кластеризації піддалися тільки ті об'єкти (категорії емоційних

станів), середньогрупова оцінка яких дорівнювала не менше ніж 1 балу. У структуру дендрограми станів, що проявляються у досліджуваних у всіх ситуаціях успіху та невдачі навчальної та ігрової діяльності увійшли відповідно 12 та 19 категорій. В якості міри відстані (близькості) використана Евклідова дистанція.

На рисунку 5.3 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації отримання бажаної посади/роботи.

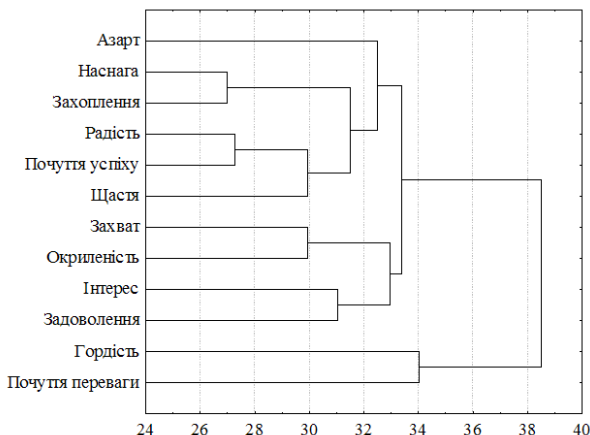


Рис. 5.3. Структура психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації успіху.

Психоемоційні стани суб'єкта трудової діяльності утворюють функціональні системи, представлені двома кластерами: «азарт – задоволення» та «гордість – почуття переваги». Перший кластер утворений трьома підкластерами: «азарт – захоплення», «радість – щастя» та «захват – задоволення», а другий містить лише стани гордості і почуття переваги. Загалом ситуація успіху у трудовій діяльності актуалізує низку позитивних психоемоційних станів, зокрема щастя, наснаги, задоволення, мотиваційними стани інтересу, гордості та почуття переваги.

У таблиці 5.32 показано факторну структуру психоемоційних станів у ситуації успіху у трудовій діяльності суб'єкта. Перший фактор (18,2% дисперсії, факторна вага 2,25) представлений станами гордості, почуття переваги, захвату, азарту та окриленості. Зміст фактору повністю відповідає подібному фактору, отриманому по вибірці

суб'єкта навчально-професійної діяльності і був названий «Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування». Отже, ядром у функціональних системах психоемоційних станів як студентів, так і суб'єктів трудової діяльності для ситуації успіху у провідній діяльності виступають пов'язані між собою стани почуття переваги, гордості, азарту та окриленості.

Таблиця 5.32

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації успіху

Показники станів	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Азарт	0,5652			
Наснага		0,7516		
Захват	0,6348			
Гордість	0,7466			
Інтерес				0,817337
Окриленість	0,5703			
Радість			0,766346	
Щастя			0,602952	
Захоплення		0,8437		
Задоволення				0,790441
Почуття переваги	0,6666			
Почуття успіху			0,687796	
Заг. дис.	2,255001	1,720960	1,696720	1,511460
% дисперсії	0,187917	0,143413	0,141393	0,125955

Другий фактор (14,3% дисперсії, факторна вага становить 1,72) представлений показниками станів наснаги і захоплення і був названий «Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування». Отже, ситуація отримання бажаної посади як підтвердження високої компетентності та конкурентоспроможності суб'єкта трудової діяльності актуалізує психоемоційні стани, які сприяють успішному здійсненню професійної діяльності.

Третій фактор (14,1% дисперсії, 1,70 – факторна вага) містить показники радості, щастя і почуття успіху, і був названий «Радість і почуття успіху у кар'єрного просування». Ситуація успіху в трудовій

діяльності актуалізує два пов'язані між собою стани радості, почуття успіху та щастя що доводить позитивну роль кар'єрного просування як значущої у трудовій діяльності суб'єкта.

Четвертий фактор «Задоволення і інтерес у ситуації кар'єрного просування» (12,6% дисперсії, факторна вага – 1,51) був названий так, оскільки він містить показники станів задоволення, інтересу та щастя. Отже, ситуація успіху у провідній діяльності спричиняє гедоністичні та пізнавальні стани, сприятливі для досягнення її мети.

У таблиці 5.33 показано кореляційні зв'язки функціональних систем психоемоційних станів та показників губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.

Таблиця 5.33

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації успіху

Показники функціональних систем психоемоційних станів	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування»	-	-
«Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування»	0,24***	-0,26***
«Радість і почуття успіху у ситуації кар'єрного просування»	0,12***	-
«Задоволення і інтерес у ситуації кар'єрного просування»	-	0,11*

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

Прагнення до досконалості виявляється позитивно пов'язаним з актуалізацією станів наснаги, захоплення, радості, задоволення, інтересу. Отже, ситуація успіху у трудовій діяльності суб'єкта з вираженим прагненням до досконалості актуалізує позитивні психоемоційні стани, пов'язані з мобілізацією пізнавальної активності. Якщо у школярів основної школи високий рівень прагнення до досконалості пов'язаний лише з почуттям впевненості у ситуації успіху у навчанні, а для студентів у подібній ситуації значення прагнення до досконалості для актуалізації позитивних психоемоційних станів зростає, то у суб'єкта трудової діяльності з високим рівнем прагнення

до досконалості відбувається конкретизація змісту цих станів. Прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності позитивно пов'язане, передусім, з актуалізацією задоволення та інтересу, а також стоїть на заваді наснаги у ситуації професійного успіху. Ситуація несподіваного успіху у провідній діяльності сприяє актуалізації почуття інтересу у суб'єкта трудової діяльності, які прагнуть до самоствердження через досягнення переваги над іншими. Загалом ці дані співвідносяться з результатами, отриманими для категорії досліджуваних учнів основної школи та студентів.

У таблиці 5.34 показано відмінності у прояві психоемоційних станів у досліджуваних з різними типологічними профілями губристичної мотивації.

Таблиця 5.34

**Показники психоемоційних станів у ситуації високої оцінки за
іспит у студентів з різним рівнем губристичної мотивації**

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Азарт	3,29±1,10	3,68±0,95	3,13±1,52	4,00±1,25	38*
Наснага	3,85±1,11	3,90±0,84	3,44±1,35	2,88±1,25	53*
Захват	3,12±0,85	3,63±1,07	3,33±1,48	2,13±1,24	94*
Гордість	2,32±1,17	3,20±1,37	3,33±1,62	3,50±1,27	64*
Інтерес	3,36±1,27	3,24±1,13	3,30±0,90	3,51±0,95	4,66
Окриленість	2,93±0,93	3,62±1,05	3,57±1,30	3,22±1,33	47*
Радість	4,35±0,95	4,03±0,90	3,89±1,09	3,73±0,93	35*
Щастя	3,67±1,25	3,87±0,94	3,75±1,10	3,81±0,99	0,91
Захоплення	3,60±1,13	4,00±0,84	3,57±1,25	3,20±1,50	25*
Задоволення	2,70±1,12	3,06±1,27	3,55±1,16	3,80±1,03	54*
Почуття переваги	3,06±1,34	2,98±1,31	3,06±1,70	3,26±1,55	2,63
Почуття успіху	4,29±0,69	4,18±0,79	3,57±1,24	3,69±1,02	36*

* p<0,0001

Тип губристичної мотивації у суб'єкта трудової діяльності обумовлює перебіг психоемоційних станів у ситуації професійного

успіху, відзначаючись, передусім, на станах азарту, захвату і гордості. Досліджувані з «Поміним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високим рівнем прояву станів наснаги, радості, щастя та почуття успіху. За проявом стану радості ($t_{1-2}=3,51$, $t_{1-3}=3,47$, $t_{1-4}=5,06$, $p<0,0001$) та почуття успіху ($t_{1-3}=5,86$, $t_{1-4}=5,58$, $p<0,0001$) вони перевищують досліджуваних інших типологічних профілів. Отже, високі показники прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги впливають на актуалізацію станів радості та почуття успіху.

Досліджувані з «Вираженим домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються високим рівнем актуалізації станів азарту ($t_{2-1}=3,85$, $t_{2-3}=3,91$, $p<0,0001$), наснаги ($t_{2-3}=3,69$, $t_{2-4}=8,57$, $p<0,0001$), захвату ($t_{2-1}=5,20$, $p<0,0001$, $t_{2-3}=2,02$, $p<0,05$, $t_{2-4}=11,01$, $p<0,0001$) радості ($t_{1-4}=2,71$, $p<0,01$), захоплення ($t_{2-1}=4,14$, $t_{2-3}=3,53$, $t_{2-4}=6,21$, $p<0,0001$) та почуття успіху ($t_{2-3}=5,26$, $t_{2-4}=4,68$, $p<0,0001$). Отже, ситуація отримання очікуваної та бажаної почади для досліджуваних з високими показниками губристичної мотивації актуалізує позитивні психоемоційні стани.

Досліджувані з «Низьким рівнем губристичної мотивації» виявляють помірні показники психоемоційних станів у ситуації успіху у трудовій діяльності. Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються найбільш суперечливим набором психоемоційних станів у ситуації успіху у трудовій діяльності.

На рисунку 5.4 показано структуру психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності, тобто у ситуації невдачі у провідній діяльності. Представлена структура психоемоційних станів утворена двома кластерами: «безнадія – печаль» і «ворожість – презирство». Перший кластер утворений двома підкластерами: «безнадія – пригніченість», «смуток – печаль». Другий кластер утворений трьома підкластерами: «обурення – злість», «ворожість – тривога», «невдоволення – презирство». Отже, ситуація невдачі у провідній діяльності має більш складну та розгалужену структуру, ніж подібна ситуація у досліджуваних суб'єктів навчальної та навчально-професійної діяльності.

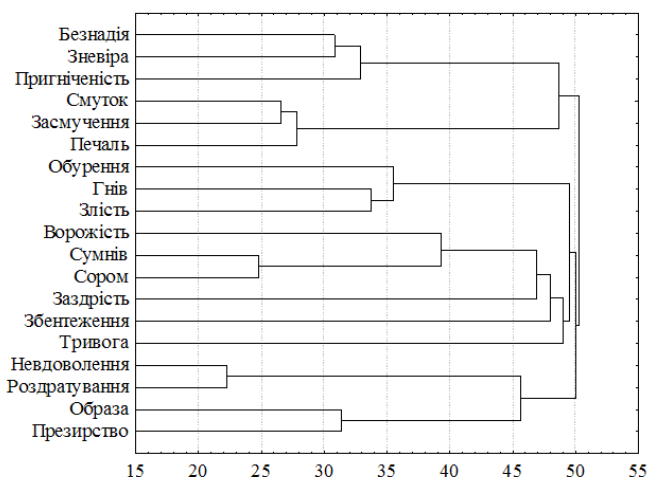


Рис. 5.4. Структура психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації невдачі.

У таблиці 5.35 показано факторну структуру психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації невдачі у провідній діяльності. Перший фактор (13,4%, факторна вага становить 2,54) містить показники станів засмучення, смутку та печалі і був названий «Смуток у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні». Стани печалі та смутку утворюють однорідний фактор астеничних станів негативної валентності, які більшою мірою характеризують ставлення до кар'єрної невдачі суб'єкта трудової діяльності. Другий фактор (12,4%, факторна вага становить 2,34) містить показники безнадії, зневіри і пригніченості і був названий «Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні». В ієрархії функціональних систем психоемоційних станів, що актуалізуються у ситуації невдачі у трудовій діяльності стани пригніченості та фрустрації посідають одне з провідних місць у досліджуваних, поряд із станами печалі і смутку. Третій фактор (12,2%; 2,32) містить показники станів сорому, сумніву та ворожості і був названий «Сором і сумнів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні». Четвертий фактор (11,9%; 2,25) містить показники станів обурення і злості був названий «Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні». П'ятий фактор (9,9%; 1,88) містить показники станів роздратування і

невдоволення і був названий «Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні».

Таблиця 5.35

Факторна структура психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації невдачі

Показники станів	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
Безнадія		0,8866					
Обурення				0,8304			
Ворожість			0,6967				
Гнів							
Смукток	0,9096						
Заздрість							
Злість				0,8571			
Невдоволення					0,9349		
Образа						0,8812	
Засмучення	0,9119						
Печаль	0,8816						
Пригніченість		0,8403					
Презирство						0,8819	
Роздратування					0,9439		
Збентеження							0,8356
Сумнів			0,8967				
Сором			0,9122				
Тривога							0,8362
Зневіра		0,8850					
Заг. дис.	2,5416	2,3493	2,3200	2,2525	1,8804	1,7184	1,4784
% дисперсії	0,1338	0,1236	0,1221	0,1186	0,0990	0,0904	0,0778

Шостий фактор (9%; 1,71) представлений станами презирства і образи і був названий «Презирство і образи у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні», а сьомий фактор (7,8%; 1,47) представлений станами тривоги і збентеження і був названий «Тривога і збентеження у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні».

У таблиці 5.36 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів у ситуації невдачі у провідній діяльності. Визначено, що прагнення до досконалості негативно пов'язане з функціональними системами негативних станів смутку і сорому, обурення і злості у ситуації невдачі у професійній діяльності. Отже, чим більшою є міра

прагнення до досконалості, тим у меншій мірі актуалізуються стани, що стоять на заваді успішному подоланні труднощів у професійній діяльності та кар'єрному просуванні. Високі показники прагнення до досконалості у студентів перешкоджають актуалізації і прояву деструктивних психоемоційних станів у ситуації невдачі у провідній діяльності.

Таблиця 5.36

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації невдачі

Показники функціональних систем психоемоційних станів	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
«Смуток у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,22***	-
«Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-	-0,10*
«Сором і сумнів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,11**	0,21***
«Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,10*	0,23***
«Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-	0,09*
«Презирство і образи у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-	0,10*
«Тривога і збентеження у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-	-

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$.

Високі показники прагнення до переваги позитивно пов'язані з актуалізацією негативних станів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні. Стани обурення, злості, роздратування, невдоволення, презирства і образи актуалізуються більшою мірою у досліджуваних з вираженим прагненням до переваги. У той же час високий рівень прагнення до переваги у досліджуваних стає на заваді актуалізації

станів безнадії і пригніченості у ситуації невдачі у провідній діяльності.

У таблиці 5.37 показано відмінності у перебігу психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності у ситуації невдачі в залежності від типологічного профілю губристичної мотивації.

Таблиця 5.37

Показники психоемоційних станів у ситуації програшу у змаганні у студентів з різним рівнем губристичної мотивації

Показники станів	Групи досліджуваних				Н
	1	2	3	4	
	«Помірне домінування прагнення до досконалості»	«Виражене домінування прагнення до досконалості»	«Низький рівень губристичної мотивації»	«Домінування прагнення до переваги»	
Безнадія	1,95±1,61	2,29±1,70	3,14±1,35	2,32±1,29	31**
Обурення	2,11±1,47	2,32±1,69	2,19±1,20	3,56±1,11	62**
Ворожість	1,25±1,21	2,16±1,57	2,10±1,25	3,22±1,30	102**
Гнів	2,01±1,43	2,28±1,86	2,08±1,21	3,34±1,16	45**
Смуток	2,56±1,87	2,34±1,63	3,90±1,15	3,06±1,10	62**
Заздрість	1,62±1,57	1,82±1,46	2,17±1,05	3,74±0,98	132
Злість	2,45±1,44	2,33±1,77	2,17±1,14	3,48±1,08	47**
Невдоволення	3,09±1,98	2,87±1,68	2,51±1,46	3,69±1,12	27**
Образа	3,27±1,34	2,85±1,64	2,35±1,45	3,39±1,04	28**
Засмучення	2,59±1,80	2,78±1,60	3,80±1,12	3,01±1,25	32**
Печаль	2,64±1,75	2,42±1,53	3,98±1,01	2,84±1,40	64**
Пригніченість	2,30±1,66	2,61±1,66	3,17±1,17	2,40±1,43	18*
Презирство	2,78±1,55	2,78±1,64	2,36±1,35	2,75±1,25	6,16
Роздратування	3,00±1,85	2,78±1,65	2,42±1,42	3,37±0,99	19*
Збентеження	1,55±1,51	2,67±1,69	2,12±1,47	2,73±1,21	59**
Сумнів	1,28±1,28	2,36±1,67	2,15±1,34	3,26±1,13	100**
Сором	1,31±1,47	2,14±1,64	2,11±1,42	3,48±1,28	103**
Тривога	1,81±1,36	3,03±2,46	3,79±1,05	2,98±1,47	102**
Зневіра	2,06±1,54	2,82±1,68	3,27±1,27	2,52±1,34	40**

У ситуації невдачі у провідній діяльності у досліджуваних типу «Помірне домінування прагнення до досконалості» актуалізуються стани невдоволення, образи і роздратування. Високий рівень прагнення до досконалості на тлі низького рівня прагнення до переваги стоїть на заваді актуалізації заздрості, ворожості, сумніву,

сорому та тривоги. Загалом високий рівень прагнення до досконалості стоїть на заваді актуалізації негативних психоемоційних станів фрустрованості у ситуації невдачі.

Досліджувані типу «Виражене домінування прагнення до досконалості» характеризуються станами тривоги і відсутністю прояву заздрості. В них у меншій мірі актуалізуються негативні психоемоційні стани у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні. Отже, високий рівень губристичного прагнення до досконалості загалом протидіє актуалізації низки негативних станів у ситуації невдачу у провідній діяльності.

Досліджувані типу «Низький рівень губристичної мотивації» характеризуються станами смутку ($t_{3-1}=6,05$, $t_{3-2}=8,18$, $t_{3-4}=5,00$, $p<0,0001$), засмучення ($t_{3-1}=5,61$, $t_{3-2}=5,43$, $t_{3-4}=4,42$, $p<0,0001$), печалі ($t_{3-1}=6,48$, $t_{3-2}=8,71$, $t_{3-4}=6,15$, $p<0,0001$) і тривоги ($t_{3-1}=11,69$, $t_{3-2}=2,74$, $p<0,01$, $t_{3-4}=4,84$, $p<0,0001$) у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні. Отже, у досліджуваних з низьким рівнем губристичної мотивації частіше актуалізуються негативні стани хвилювання, тривоги та печалі у ситуації невдачі у провідній діяльності, тобто така ситуація викликає більшу фрустрованість за умови низького рівня прагнення до самоствердження.

Досліджувані з «Домінуванням прагнення до переваги» характеризуються помірним вираженням негативних психоемоційних станів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні. Їм більшою мірою властивий сором ($t_{4-1}=12,02$, $t_{4-2}=7,19$, $t_{4-3}=6,81$, $p<0,0001$), невдоволення ($t_{4-1}=2,72$, $p<0,01$, $t_{4-2}=4,45$, $t_{4-3}=6,11$, $p<0,0001$), заздрість ($t_{4-1}=11,81$, $t_{4-2}=11,88$, $t_{4-3}=10,33$, $p<0,0001$) та обурення ($t_{4-1}=8,33$, $t_{4-2}=6,62$, $t_{4-3}=7,93$, $p<0,0001$). Отже, ситуація невдачі у кар'єрному просуванні актуалізує у суб'єкта трудової діяльності з вираженим прагненням до переваги психоемоційні стани заздрості, обурення, образи, тобто такі стани, які свідчать про вражене самолюбство.

З метою вивчення особливостей впливу функціональних систем психоемоційних станів на розвиток губристичної мотивації у суб'єкта трудової діяльності, було здійснено процедуру регресійного аналізу з побудовою рівнянь регресії для показників прагнення до досконалості та переваги (таблиці 5.38 і 5.39).

Виділено низку предикторів прагнення до досконалості у суб'єкта трудової діяльності. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування» ($\beta=0,20$; $t=5,10$; $p<0,00001$), отже, у суб'єкта трудової діяльності наявність

почуттів наснага у результаті отримання вакансії позитивно впливає на прагнення до досконалості. Функціональні системи станів «Радості і почуття успіху у ситуації кар'єрного просування» ($\beta=0,10$; $t = 2,49$; $p<0,01$) і «Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування» ($\beta=0,09$; $t = 2,10$; $p<0,05$) також позитивно обумовлюють прагнення до досконалості. Системи станів «Задоволення та інтерес у ситуації кар'єрного просування» ($\beta=-0,09$; $t = -2,20$; $p<0,05$) та «Смуток у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta=-0,19$; $t = -4,98$; $p<0,0001$), а також «Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta=-0,08$; $t = -2,08$; $p<0,05$) негативно впливають на показники прагнення до досконалості. Високі значення за цими станами отримали досліджувані з низьким рівнем прагнення до досконалості.

Загалом імовірність розвитку прагнення до досконалості у досліджуваних може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Прагнення до досконалості = $37,44 + 0,20$ «Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування» - $0,19$ «Смуток у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» + $0,10$ «Радість і почуття успіху у ситуації кар'єрного просування» - $0,09$ «Задоволення та інтерес у ситуації кар'єрного просування» + $0,09$ «Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування» - $0,08$ «Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні».

Виділено декілька предикторів прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta = 0,22$; $t = 5,72$; $p<0,00001$), що має позитивне значення, отже, у суб'єкта трудової діяльності високо виражена злість, викликані успіхом конкурентів та власною невдачею у кар'єрному просуванні, що позитивно обумовлює розвиток прагнення до переваги.

Стани «Сором і сумнів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta = 0,17$; $t = 4,48$; $p<0,00001$), «Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування» ($\beta = 0,10$; $t = -2,65$; $p<0,01$), «Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta = 0,08$; $t = 2,32$; $p<0,05$), «Презирство і образи у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta = 0,08$; $t = 2,26$; $p<0,05$) і «Задоволення і інтерес у ситуації кар'єрного просування» ($\beta = 0,07$; $t = 2,09$; $p<0,05$) також позитивно позначається на прагненні до переваги.

Таблиця 5.38

**Результати множинного регресійного аналізу емоційних
предикторів прагнення до досконалості суб'єкта трудової
діяльності**

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			37,44	0,2143	174,70	0,0000
«Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування»	0,0816	0,0389	0,458	0,2183	2,10	0,0364
«Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування»	0,2033	0,0391	1,140	0,2194	5,20	0,0000
«Радість і почуття успіху у кар'єрного просування»	0,0971	0,0390	0,545	0,2185	2,49	0,0130
«Задоволення і інтересу ситуації кар'єрного просування»	-0,0865	0,0393	-0,485	0,2201	-2,20	0,0279
«Смуток у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,1935	0,0388	-1,082	0,2170	-4,98	0,0000
«Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,0003	0,0386	0,001	0,2160	0,01	0,9946
«Сором і сумнів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,0683	0,0394	-0,384	0,2219	-1,73	0,0838
«Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,0806	0,0388	-0,451	0,2171	-2,08	0,0381
«Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,0091	0,0384	-0,051	0,2143	-0,24	0,8117
«Презирство і образи у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,0296	0,0386	0,166	0,2159	0,77	0,4434
«Тривога і збентеження у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,0416	0,0385	0,233	0,2155	1,08	0,2801

Таблиця 5.39

**Результати множинного регресійного аналізу емоційних
предикторів прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності**

Предиктори	B	Стд.п.	B	Стд.п.	T	p
Вільний член			23,266	0,1837	126,6	0,0000
«Почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування»	-0,1005	0,0378	-0,498	0,1871	-2,66	0,0080
«Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування»	-0,2110	0,0380	-1,045	0,1881	-5,56	0,0000
«Радість і почуття успіху у кар'єрного просування»	-0,0343	0,0378	-0,170	0,1873	-0,91	0,3647
«Задоволення і інтерес у ситуації кар'єрного просування»	0,0797	0,0381	0,395	0,1887	2,09	0,0369
«Смукоту ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,0282	0,0377	-0,139	0,1860	-0,75	0,4546
«Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,0902	0,0374	-0,446	0,1852	-2,41	0,0162
«Сором і сумнів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,1713	0,0382	0,852	0,1902	4,48	0,0000
«Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,2152	0,0376	1,064	0,1861	5,72	0,0000
«Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,0864	0,0372	0,426	0,1837	2,32	0,0206
«Презирство і образи у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	0,0846	0,0375	0,418	0,1851	2,26	0,0243
«Тривога і збентеження у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні»	-0,0504	0,0374	-0,249	0,1847	-1,35	0,1780

Функціональні стани за фактором «Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування» ($\beta = -0,21$; $t = -5,56$; $p < 0,00001$), і

«Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» ($\beta = -0,09$; $t = -2,41$; $p < 0,01$) негативно обумовлюють розвиток прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності.

Загалом імовірність розвитку прагнення до переваги у школярів може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Прагнення до переваги = $23,26 + 0,22$ «Обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» - $0,21$ «Наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування» + $0,17$ «Сором і сумнів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» - $0,09$ «Безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» + $0,10$ «Почуття переваги і гордості у ситуації кар'єрного просування» + $0,09$ «Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» + $0,08$ «Презирство і образа у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» + $0,07$ «Задоволення і інтерес у ситуації кар'єрного просування».

Отже, розвиток губристичного прагнення до переваги обумовлений більшим переліком функціональних станів у ситуаціях успіху та невдачі у кар'єрному просуванні, ніж розвиток прагнення до досконалості. Прагнення до досконалості обумовлене актуалізацією позитивних психоемоційних станів у ситуації кар'єрного просування, а прагнення до переваги – негативних психоемоційних станів у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні.

Література до п'ятого розділу

Березовская Р.А. (2012). Психология профессиональной карьеры. СПб., 152 с.

Пакулина С. А. (2008). Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. № 88. С. 23-32.

Францева Т.Н. (2010). Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия: Психология. № 2. – С. 146-160.

Шейн Э. Х. (2002). Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер. 336 с.

Чикер В. А. (2006). Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь.

Deci E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. 245 p.

Deci E. L. & J. P. Connell, R. M. Ryan (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*. №74. P. 580-590.

Fomenko K. (2017). Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation. *Hayka i osvima*. №11. C. 98-104. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-13>.

Ryan R. & Deci E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. №25. P. 54–67.

Schein E. H. (1966). Career Anchors: discovering your real values.

ВИСНОВКИ

1. Губристична мотивація визначається як мотивація, що супроводжує і забезпечує процес самоствердження, спрямований на досягнення самоповаги, і включає мотив досягнення досконалості та мотив досягнення переваги. Губристичний мотив досягнення досконалості виступає як прагнення до самоствердження через вдосконалення результатів своїх досягнень, орієнтацію на саморозвиток, здатність розширення сфери своєї самореалізації, оволодіння майстерністю у діяльності, а губристичний мотив досягнення переваги – як прагнення до самоствердження через досягнення першості чи авторитету серед інших завдяки міжособистісному суперництву, обумовлене результатами соціального порівняння і залежністю від зовнішніх оцінок.

2. Дослідження губристичних мотивів досягнення досконалості та переваги у межах мотивації провідної діяльності суб'єкта дає можливість визначити, що губристична мотивація позитивно пов'язана з мотивами його провідної діяльності. У суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі домінування губристичного прагнення до досконалості передбачає вищу навчальну мотивацію, перевагу внутрішніх мотивів та саморегуляції навчання, інтеріоризацію успіху в мотивації досягнення. За умови високого рівня губристичної мотивації загалом та губристичного мотиву досягнення досконалості – зокрема, у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі актуалізуються пізнавальні мотиви, внутрішня академічна саморегуляція, мотивація навчальних досягнень, а при домінуванні губристичного мотиву досягнення переваги – комунікативні мотиви та екстеріоризація успіху в мотивації досягнення. Високий рівень губристичної мотивації у суб'єкта навчально-професійної діяльності відзначається вищим проявом пізнавальних, творчих, професійних та соціальних мотивів навчання у вищій школі, домінування у студентів мотиву досягнення досконалості – внутрішньою академічною саморегуляцією, а домінування мотиву досягнення переваги – мотивами престижу, саморозвитку і самоповаги. З мірою зростання губристичного мотиву досягнення досконалості у суб'єкта трудової діяльності збільшується вага професійних мотивів пізнання та самореалізації, кар'єрної мотивації у спрямуванні на оволодіння професійною майстерністю, а за умови домінування прагнення до переваги – професійні мотиви

пізнання, активності, самореалізації і кар'єрні мотиви менеджменту, автономності, служіння, виклику та підприємництва.

3. Дослідження зв'язку губристичних мотивів та особливостей Я-концепції суб'єкта діяльності дало можливість визначити їх специфіку в залежності від рівня розвитку та конфігурації мотивів досягнення досконалості та переваги. У суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі як домінування прагнення до досконалості, так і домінування прагнення до переваги передбачає найвищі показники самооцінки. Учнів основної школи з домінуванням прагнення до переваги характеризує неадекватна та завищена самооцінка, висока міра розвитку «діяльнісного Я», поляризація оцінок себе як «грандіозного і величного» та «нікчемного», а учням з домінуванням прагнення до досконалості властивий більш гармонійний Я-образ, позитивне самоставлення, менша вираженість нарцисичних ознак у структурі Я-концепції. Високий рівень губристичної мотивації і особливо домінування прагнення до досконалості у суб'єкта навчально-професійної діяльності передбачає високу і адекватну самооцінку, впевненість у собі та переконаність у власній привабливості для інших, а домінування прагнення до переваги у студентів – високу міру розвитку «нарцисичного Я». Домінування прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності пов'язане з низькою адекватністю самооцінки, самовпевненістю, самоцінністю та самоприв'язаністю.

4. Дослідження регулятивних предикторів губристичної мотивації суб'єкта діяльності дозволило констатувати зростання їх ролі з мірою ускладнення структури провідної діяльності У молодших школярів з помірним рівнем губристичної мотивації та домінуванням прагнення до досконалості відзначається адекватний рівень домагань. У суб'єкта навчальної діяльності в основній школі завищений рівень домагань характеризує домінування як прагнення до досконалості, так і прагнення до переваги, низький рівень губристичної мотивації пов'язаний із заниженим рівнем домагань, а високий – з адекватним. Становлення показників губристичного мотиву досягнення досконалості у школярів обумовлено здатностями до моделювання, оцінки результатів та гнучкістю саморегуляції, а також цілями досягнення досконалості у навчанні, а губристичний мотив досягнення переваги – цілями переваги над однокласниками та здатністю до планування у саморегуляції діяльності. Адекватний рівень домагань властивий суб'єкту навчально-професійної діяльності з високим

рівнем губристичної мотивації та домінуванням прагнення до досконалості, а з домінуванням прагнення до переваги – завищений та занижений. У студентів показники прагнення до досконалості обумовлені показниками моделювання, оцінки результатів, гнучкості, самостійності та планування, а показники прагнення до переваги – тільки плануванням, програмуванням та самостійністю саморегуляції. У суб'єкта трудової діяльності показники прагнення до досконалості обумовлені високими показниками моделювання і планування та низькими – гнучкості, а показники прагнення до переваги – тільки гнучкістю саморегуляції та цілеспрямованістю діяльності.

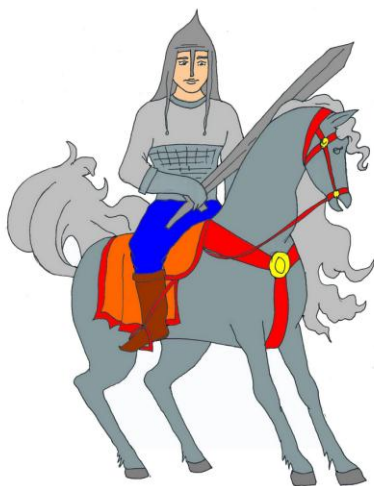
5. Дослідження когнітивних предикторів губристичної мотивації суб'єкта діяльності показало залежність їх детермінації на від специфіки провідної діяльності. У молодших школярів обидва губристичні мотиви позитивно обумовлені показниками академічного самоконтролю та оптимізму у ситуації успіху; в учнів основної школи губристичні мотиви виявились обумовленими академічним самоконтролем, самоефективністю та оптимізмом, проте з тією різницею, що прагнення до досконалості позитивно обумовлене «імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту», а прагнення до переваги – негативно «імпліцитною теорією заданого інтелекту». Якщо прагнення до досконалості у студентів обумовлене лише показниками академічного самоконтролю та «імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту», то прагнення до переваги - оптимізмом у ситуації успіху та невдачі, академічним самоконтролем, загальною та академічною самоефективністю. У суб'єкта трудової діяльності обидва губристичні мотиви обумовлені самоефективністю, оптимізмом у ситуації успіху і невдачі, крім того прагнення до досконалості - «імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту».

6. Дослідження поведінкових предикторів губристичної мотивації показало найбільш виражену залежність їх впливу від специфіки провідної діяльності. У молодших школярів губристична мотивація зростає з мірою збільшення показників наполегливості та планованості у навчальній діяльності. У суб'єкта навчальної діяльності в основній школі поведінковими предикторами прагнення до досконалості виступають наполегливість і самодисципліна, стратегія конструктивного самоствердження, заздрість до статусу інших і схильність приховувати власну недосконалість у поведінці, а прагнення до переваги більшою мірою обумовлене заздрістю та поведінковими проявами перфекціонізму. Серед поведінкових

предикторів губристичного мотиву досягнення досконалості у студентів найбільш впливовими виявляються демонстрація досконалості, маскування заздрості та деструктивне самоствердження, а мотиву досягнення переваги – деструктивне самоствердження та агресивні прояви заздрості. У суб'єкта трудової діяльності прагнення до досконалості обумовлене перефкціоністичними репрезентаціями, а прагнення до переваги – агресивною стратегією самоствердження та заздрістю.

ДОДАТКИ
Додаток А
Стимульний матеріал для методики «Казкове Царство»











Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової

1. Тобі подобається у школі?
не дуже
подобається
не подобається
2. Вранці, коли ти посинаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи або тобі часто хочеться залишитись вдома?
частіше хочеться залишитись вдома
буває по-різному
йду з радістю
2. Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, що бажаючи можуть залишитися вдома, ти пішов би в школу або залишився вдома?
не знаю
залишився би вдома
пішов би в школу
3. Тобі подобається, коли у вас скасовують якісь уроки?
не подобається
буває по-різному
подобається
4. Ти хотів би, щоб тобі не задавали домашніх завдань?
хотів би
не хотів би
не знаю
5. Ти хотів би, щоб в школі залищились одні перерви?
не знаю
не хотів би
хотів би
6. Ти часто розповідаєш про школу батькам?
часто
рідко
не розповідаю
7. Ти хотів би, щоб у тебе був менш суворий учитель?
точно не знаю
хотів би
не хотів би
8. У тебе в класі багато друзів?

мало
багато
нема друзів
9. Тобі подобаються твої однокласники?
подобається
не дуже
не подобається

Ключ:

Підрахуйте кількість балів по наступного ключа і визначте рівень розвитку мотивації.

№ питання	Бали		
	За першу відповідь	За другу відповідь	За третю відповідь
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Рівні шкільної мотивації:

1. 25-30 балів - високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності.

Такі діти відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати всі пред'явлені школою вимоги. Вони дуже чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні та відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки чи зауваження педагога.

2. 20-24 бала - хороша шкільна мотивація. Найбільш типовий рівень для молодших школярів, що успішно справляються з

навчальною діяльністю. При відповідях на питання проявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм.

3. 15-19 балів - позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше позанавчальних сторонами. Такі учні досить добре почувають себе в школі, однак частіше ходять в школу, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані в меншій мірі і навчальний процес їх мало приваблює.

4. 10-14 балів - низька шкільна мотивація. Подібні школярі відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Відчують серйозні труднощі в навчальній діяльності. Знаходяться в стані нестійкої адаптації в школі.

5. нижче 10 балів - негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Такі діти відчують серйозні труднощі в школі: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчують проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в якій для них нестерпно. В інших випадках учні можуть проявляти агресивні реакції, відмовляючись виконувати ті чи інші завдання, слідувати тим чи іншим нормам і правилам.

Додаток В

Опитувальник «Вивчення мотивації навчання у молодших школярів» М.Р. Гінзбурга.

1. Я вчуся в школі, тому що ...

- а) так хочуть мої батьки;
- б) мені подобається вчитися;
- в) я відчуваю себе дорослим;
- г) я люблю добрі оцінки;
- д) хочу отримати професію;
- е) у мене хороші друзі.

2. Найцікавіше на уроці ...

- а) ігри і фізкультхвилинки;
- б) хороші оцінки і похвала вчителя;
- в) спілкування з друзями;

- г) відповіді у дошки;
- д) пізнання нового і виконання завдання;
- е) готуватися до життя.

3. Я намагаюся вчитися краще, щоб ...

- а) отримати хорошу оцінку;
- б) більше знати і вміти;
- в) мені купували красиві речі;
- г) у мене було більше друзів;
- д) мене любила і хвалила вчителька;
- е) приносити користь, коли виросту.

4. Якщо я отримую хорошу оцінку, то мені подобається, що ...

- а) я добре все вивчив (ла);
- б) в щоденнику стоїть гарна оцінка;
- в) вчителька буде рада;
- г) вдома мене похвалять;
- д) зможу побільше пограти на вулиці;
- е) я дізнаюся більше нового.

Обробка результатів

Варіанти відповідей	Перше питання	Друге питання	Третє питання	Четверте питання
а	Зовнішній мотив	Ігровий мотив	Мотив оцінки	Навчальний мотив
б	Навчальний мотив	Мотив оцінки	Навчальний мотив	Мотив оцінки
в	Позиційний мотив	Позиційний мотив	Зовнішній мотив	Позиційний мотив
г	Мотив оцінки	Зовнішній мотив	Ігровий мотив	Зовнішній мотив
д	Соціальний мотив	Навчальний мотив	Позиційний мотив	Ігровий мотив
е	Ігровий мотив	Соціальний мотив	Соціальний мотив	Соціальний мотив

Додаток Д

**Модифікований опитувальник «Академічна саморегуляція
молодших школярів» (оригінальна версія Р.М. Райана,
Д.Р. Коннелла)**

<i>Я виконую домашню роботу</i>				
		<i>Ні</i>	<i>Іноді</i>	<i>Так</i>
1	Тому що хотів (ла) би, щоб вчитель думав, що я хороший учень			
2	Тому що не хочу мати погані оцінки через невиконані завдань			
3	Тому що мені це подобається			
4	Тому що робити всі домашні завдання - дуже важливо			
<i>Я тягну руку і відповідаю на питання вчителя</i>				
5	Для того, щоб учитель не сварив мене.			
6	Тому що я хотів (ла) би, щоб вчитель думав, що я хороший учень			
7	Тому що мені подобається добре відповідати на питання			
8	Тому що мені дуже важливо правильно відповісти на питання вчителя			
<i>Я намагаюь бути хорошим учнем</i>				
9	Тому що я хотів (ла) би, щоб мої однокласники вважали мене розумним			
10	Тому що я буду пишатися собою, якщо буду добре вчитися			
11	Тому що мені подобається добре вчитися			
12	Якщо я буду добре вчитися, батьки будуть мене хвалити, купувати подарунки			

Ключ: Відповіді оцінюються в балах, де «Ні» - 0 балів, «Іноді» - 1 бал, «Так» - 2 бали.

Інтринсивна (внутрішня) саморегуляція – сума балів за номерами 3, 7, 11.

Екстринсивна (зовнішня) регуляція – сума балів з а номерами 2, 5, 12.

Інтроектівана регуляція – сума балів за номерами 4, 8, 10.

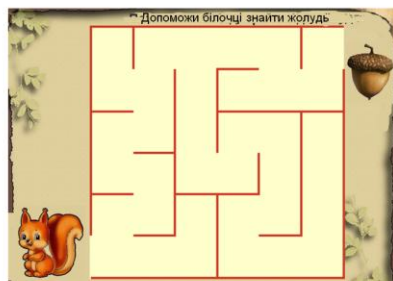
Ідентифікована регуляція – сума балів за номерами 1, 6, 9.

Додаток Е

Стимульний матеріал методики «Лабіринти»
(М.С. Курек, модифікація методики Ф. Хоппе-М. Юкнат)



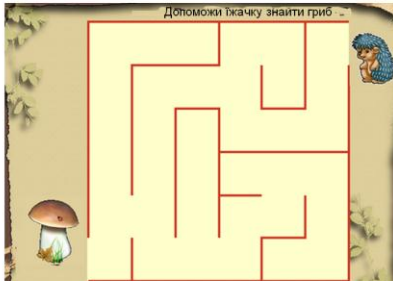
1



1a



2



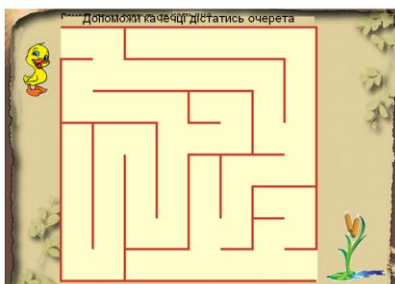
2a



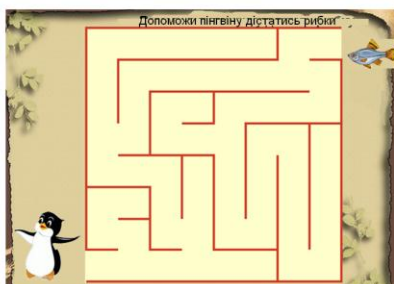
3



3a



4



4a



5



5a



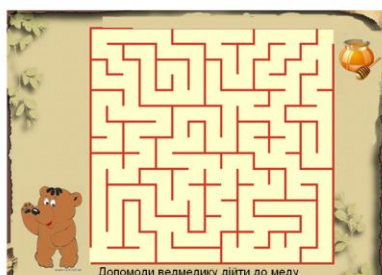
6



6a



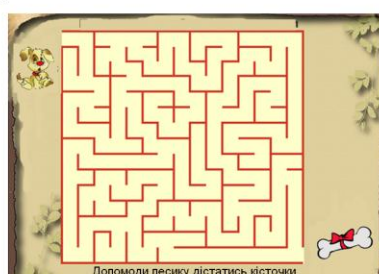
7



7a



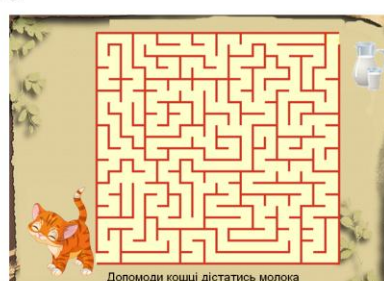
8



8a



9



9a



10



10a

**Опитувальник типу атрибуції успіхів і невдач для учнів
початкової школи (адаптація методики В.А. Кривової)**

Інструкція: нижче описані ситуації, в яких кожен може опинитися. Подумай, внаслідок чого така ситуація могла б відбутися. Вибери один із запропонованих варіантів. Довго не думай, так як правильних або неправильних відповідей немає.

1. *Ти отримав(ла) «відмінно» за контрольну роботу.*
А. Мені просто пощастило.
Б. Я серйозно готувався(лась) до неї і заслужив(ла) таку оцінку.
В. Я добре розбираюся в темі, по якій була контрольна робота.
Г. Контрольна робота була легкою.
2. *Ти граєш з друзями в улюблену гру і виграєш.*
А. Я сильний гравець, рідко кому вдається обіграти мене.
Б. Це проста гра.
В. Я довго тренувався (лась).
Г. Сьогодні удача була на моєму боці.
3. *За усну відповідь у дошки ти отримувєш відмінно.*
А. Мені пощастило, вдалося вгадати правильну відповідь.
Б. Я готувався(лась) до відповіді на це питання, коли робив(ла) домашню роботу.
В. Питання було легким.
Г. Я добре знаю цю тему.
4. *Ти єдиний з класу впорався(лась) з важким завданням.*
А. Я вгадав(ла) правильну відповідь.
Б. Вдома я часто тренуюся виконувати схожі завдання.
В. Завдання було легке.
Г. Мені часто вдається виконувати схожі завдання.
5. *Учитель веде урок, але ти не розумієш, про що йде мова.*
А. Я слабо розбираюся в цьому предметі.

- Б. Тема важка.
- В. Я не намагався(лась) зрозуміти пояснення.
- Г. Мене відволікав сусід по парті.

6. *Учитель сказав, що ти прочитав вголос вірш краще, ніж твої однокласники.*

- А. У мене пам'ять добра і є акторські здібності.
- Б. Вірш був простим і маленьким.
- В. Я вчив(ла) його цілий тиждень і вдома кілька разів тренувався(лась) його розповідати.
- Г. Я підглядав(ла) з книжки.

7. *Ти програєш, граючи з друзями.*

- А. Я слабкий гравець.
- Б. Гра була складна.
- В. Треба було заздалегідь потренуватися.
- Г. Так вийшло.

8. *Відповідаючи на уроці, ти отримувеш погану оцінку.*

- А. Я не згадав(ла) правильної відповіді.
- Б. Погано підготувався(лась).
- В. Питання було складне.
- Г. Я слабкий в цьому питанні.

9. *Однокласники всю перерву сміялися над розказаною тобою смішною історією.*

- А. Напевно, у них був гарний настрій.
- Б. У мене добре виходить розповідати анекдоти.
- В. Я вчора перед дзеркалом тренувався(лась) розповідати.
- Г. На уроці стався схожий випадок.

10. *Ти брав(ла) участь в змаганнях і програв(ла).*

- А. Я недостатньо добре до них підготувався(лась).
- Б. Я слабкий суперник.
- В. У цей день удача відвернулася від мене.
- Г. Змагання було важким.

Ключ:

Тип атрибутів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Інтрнальний стабільний	в	а	г	г	а	а	а	г	б	б
Інтернальний нестабільний	б	в	б	б	в	в	в	б	в	а
Екстернальний стабільний	г	б	в	в	б	б	б	в	г	г
Екстернальний нестабільний	а	г	а	а	г	г	г	а	а	в

Ключ:

Ситуація успіху: сума балів за пунктами 1-4, 6, 9.

Ситуація невдачі: сума балів за пунктами 5, 7, 8, 10.

Додаток И

Опитувальник імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю та самоефективності молодшого школяра

№	Твердження	Ні	Можливо	Так
1	Я зможу стати розумнішими, якщо буду добре вчитися.			
2	Чим більше зусиль я вкладаю в навчання, тим краще результати.			
3	Що б я не робив, навряд чи я зможу вчитися краще.			
4	Чим більше я вчуся, тим розумнішим стаю.			
5	Я мало що можу зробити, щоб отримувати кращі оцінки.			
6	Якщо я отримую погану оцінку, значить, я погано підготувався до уроку.			
7	Я вірю, що можу успішно навчатися.			
8	Мої оцінки залежать від моїх старань.			
9	Як би я не старався, навряд чи я стану розумнішими.			
10	Я вірю, що в наступному році я зможу вчитися краще.			
11	Якщо я буду тренуватися вирішувати логічні задачки, то зможу стати розумнішими.			
12	Я впевнений, що зможу добре закінчити навчальний рік.			

Ключ: Підраховуються бали за відповіді: «ні» - 0 балів. «можливо» - 1 бал, «так» - 2 бали.

1. Прибуткова імпліцитна теорія (імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту) – сума балів за пунктами 1,4,9,11

2. Академічна самоефективність – сума балів за пунктами 2,3,5,6

3. Академічний самоконтроль – сума балів за пунктами 7, 8,10,12

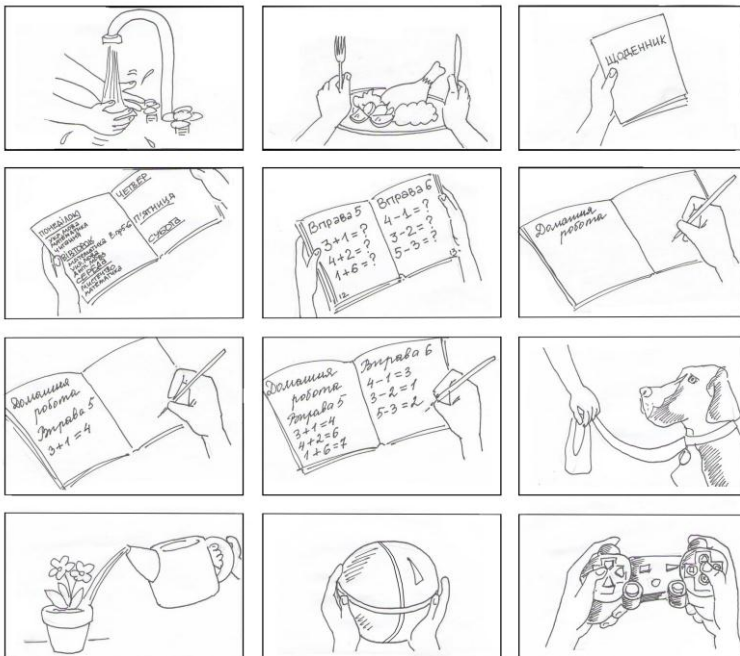
Додаток К

Адаптована українськомовна шкала наполегливості і самодисципліни
(автори - Т. Літгл, Б. Ваннер)

№	Твердження опитувальника	Ні	Іноді	Так
1	Я швидко кидаю завдання, якщо вона занадто трудне.			
2	Я рідко читаю більше, ніж вимагає вчитель.			
3	Я можу довго продовжувати виконувати домашнє завдання навіть якщо дуже важко.			
4	Якщо я не зрозумів, як вирішується нове завдання, я його не роблю.			
5	Мені все одно, наскільки добре я щось роблю.			
6	Якщо я починаю вирішувати завдання, не кидаю, поки не вирішу.			
7	Навіть якщо задача важка, мені все одно хочеться її вирішити.			
8	Я не люблю працювати багато і довго над якоюсь справою.			
9	Якщо я починаю щось робити, то доводжу розпочате до кінця.			
10	Все, що я роблю, я намагаюся робити якнайкраще.			

Ключ: Підраховується сума балів за кожний пункт: «іноді» - 1 бал, «так» за пункти 3, 6, 7, 9, 10 – по 2 бали, «ні» по пунктам 1, 2, 5, 8 – по 2 бали. В усіх інших випадках – 0 балів.

Стимульний варіант методики діагностики плановірності
діяльності молодших школярів



Додаток М

Методика діагностики структури навчальної мотивації школяра М.В. Матюхіної

Інструкція. Оціни, наскільки значимі для тебе причини, за якими ти вчишся в школі. Для цього обведи кружком потрібний бал:

- 0 балів - майже не має значення;
- 1 бал - частково значимо;
- 2 бали - помітно значимо;
- 3 бали - дуже значимо.

1 Щоб я добре вчив предмет, мені повинен подобатися вчитель.

2. Мені дуже подобається вчитися, розширювати свої знання про світ.

3. Спілкуватися з друзями, з компанією в школі набагато цікавіше, ніж сидіти на уроках, вчитися.

4. Для мене дуже важливо отримати гарну оцінку.

5. Все що я роблю, я роблю добре - це моя позиція.

6. Знання допомагають розвинути розум, кмітливість, винахідливість.

7. Якщо ти школяр, то зобов'язаний вчитися добре.

8. Якщо на уроці панує обстановка недобррозичливості, надмірної суворості, я втрачаю будь-яке бажання вчитися.

9. Я виявляю інтерес тільки до окремих предметів.

10. Вважаю, що успіх у навчанні - важлива основа для поваги і визнання серед однокласників.

11. Доводиться вчитися, щоб уникнути обридливих моралей і розносів з боку батьків і вчителів.

12. Я відчуваю почуття задоволення, підйому, коли сам вирішу важке завдання, добре вивчу правило тощо.

13. Хочу знати якомога більше, щоб стати цікавою, культурною людиною.

14. Добре вчитися, не пропускати уроки - мій громадянський обов'язок на даному етапі мого життя.

15. На уроці не люблю базікати і відволікатися, тому що для мене дуже важливо зрозуміти пояснення вчителя, правильно відповісти на його питання.

16. Мені дуже подобається, якщо на уроці організують спільну з іншими роботу (в парі, групі, команді).

17. Я дуже чутливий до похвали вчителя, батьків за мої шкільні успіхи.

18. Вчуся добре, так як завжди прагну бути в числі кращих.

19. Я багато читаю книжок, крім підручників (з історії, спорту, природознавства тощо).

20. Навчання в моєму віці - найголовніша справа.

21. В школі весело, цікавіше, ніж удома, у дворі.

Ключ

Мотиви	Номера питань		
Пізнавальні	2	9	15
Комунікативні	3	10	16
Емоційні	1	8	21
Саморозвитку	6	13	19
Позиція школяра	7	14	20
Досягнення	5	12	18
Зовнішні (заохочення, покарання)	4	11	17

Додаток Н

Опитувальник академічної саморегуляції (О.О. Щербакової)

Інструкція: оцініть, будь ласка, у балах кожне твердження: 1 – не важливе, 2

– не дуже важливе, 3 – трудно відповісти, 4 – досить важливе, 5 - дуже важливе.

Чому я роблю домашні завдання?

- 1 Тому що я хочу, щоб учитель гарно про мене думав.
- 2 Тому що це цікаво, мені подобається навчатися.
- 3 Тому що я буду погано думати про себе, якщо не зроблю їх.
- 4 Тому що я хочу зрозуміти цей предмет.
- 5 Тому що мені подобається робити уроки.
- 6 Тому що для мене важливо виконувати мої домашні завдання.

Чому я працюю над завданнями в класі?

- 7 Щоб не засмучувати свого вчителя.
- 8 Тому що я хочу, щоб учитель уважав мене гарним учнем.
- 9 Тому що я хочу вивчити новий матеріал.
- 10 Тому що мені буде соромно за себе, якщо я їх не виконаю.
- 11 Тому що це цікаво.
- 12 Тому що це мій обов'язок на уроці.
- 13 Тому що мені подобається працювати в класі.
- 14 Тому що мені важливо працювати над завданнями в класі.

Чому я намагаюся відповісти на важкі запитання в класі?

- 15 Тому що я хочу щоб мої однокласники вважали мене розумним.
- 16 Тому що мені соромно коли я нестаранно працюю.
- 17 Тому що мені подобається відповідати на важкі запитання.
- 18 Тому що це те, що я повинен (повинна) робити.
- 19 Для того щоб перевірити, прав(а) я чи помиляюсь.
- 20 Тому що цікаво відповідати на важкі запитання.
- 21 Тому що для мене важливо намагатися відповідати на важкі запитання в класі.

- 22 Тому що я хочу, щоб учитель хвалив мене.

Чому я намагаюся добре вчитися в школі?

- 23 Тому що це те, що потрібно робити.
- 24 Для того, щоб мої вчителі думали про мене, як про гарного учня.
- 25 Тому що мені подобається дізнаватися нове.
- 26 Тому що мені буде соромно, якщо я буду погано навчатися.

27 Тому що для мене важливо гарно навчатися.

28 Тому що батьки будуть задоволені, якщо я буду гарно навчатися.

Ключ:

Власне спонукання: сума балів за пунктами: 2, 5, 9, 11, 13, 20, 25.

Ідентифіковане регулювання: сума балів за пунктами: 4, 6, 14, 17, 19, 21, 27.

Інтроектоване регулювання: сума балів за пунктами: 1, 3, 7, 8, 10, 15, 16, 22, 24, 26.

Зовнішнє регулювання: сума балів за пунктами: 12, 18, 23, 28.

Додаток П

Психометричні показники пунктів опитувальника «Нарцисичне Я»

Первинний номер	Кінцевий номер	Твердження	Альфа Кронбаха	Оригінальна шкала	Кінцева шкала
1	1	Мені б хотілося познайомитися з видатною або знаменитою людиною.	0,952	Поглиненість у фантазії	-
2	2	Думаю, що в мені є особливі задатки, тому люди з винятковими здібностями прагнуть мені допомогти.	0,954	Віра у власну унікальність.	Я- Грандіозне
3	3	У мене відразу підвищується настрій, коли поруч зі мною людина, якою я захоплююся.	0,952	Прагнення до ідеального Self-об'єкту	-
4	4	Мені здається, що я уважно ставлюся до своєї зовнішності	0,952	Потреба в постійній увазі і захопленні	Я-демонстративне
5	5	Іноді я відчуваю роздратування через несуттєві вимоги, що пред'являються до мене.	0,954	Очікування особливого ставлення	-
6	6	Часом я відчуваю дискомфорт, перебуваючи серед тих, хто багатший мене.	0,954	Надмірна зайнятість почуттям заздрості	Я-заздрісне
7	7	Я іноді здаюсь собі бридким та нестерпним	0,954	Безсилне Self	Я-нікчемне
8	-	Я легко порушую правила дорожнього руху, якщо це не небезпечно для життя.	0,957	Зухвала, зарозуміла поведінка	видалений пункт

9	8	Зазвичай я прагну спілкуватися з талановитими і успішними людьми.	0,954	Грандіозне почуття самозначущості	Я- Грандіозне
10	9	Думаю, що одного разу до мене прийдуть і слава, і визнання.	0,954	Поглиненість у фантазії	-
11	10	Бувають моменти, коли мені подобається ловити на собі захоплені погляди.	0,952	Потреба в постійній увазі і захопленні	Я- демонстративн е
12	11	Іноді в фантазіях я бачу себе видатною особистістю	0,954	Поглиненість у фантазії	-
13	12	Я часто тягнуся до людини, яка могла би окрилити мене своїми ідеями і планами.	0,952	Прагнення до ідеального Self-об'єкту	-
14	13	Мені сподобалося б як-небудь по-справжньому виявитися в центрі уваги.	0,952	Жага похвал і підтвердження	Я- демонстративн е
15	14	Думаю, що спілкування зі мною людям доставляє щире задоволення.	0,954	Віра у власну унікальність	Я- Грандіозне
16	15	Було б чудово, якби тебе (як дитину) хвалили за кожен крок, який ти робиш.	0,952	Жага похвал і підтвердження	Я- демонстративн е
17	16	Іноді мені дуже хочеться отримати допомогу людини, яка може все, чого я не можу.	0,952	Прагнення до ідеального Self-об'єкту	-
18	17	Я можу страшно розлютитися, якщо мене несправедливо критикують	0,955	Нарцисична лють	Нарцисична агресія
19	18	Іноді я здаюся собі марним (марною) і непотрібним (непотрібною).	0,954	Безсилльне Self	Я-нікчемне
20	19	Мене викликає справжню лють, коли мені намагаються нав'язати завдання, які свідомо нижче мого рівня.	0,955	Нарцисична лють	Нарцисична агресія

21	20	У мене поліпшується настрій, коли оточуючі мене хвалять.	0,952	Потреба в постійній увазі і захопленні	Я-демонстративне
22	21	Думаю, що з мене б вийшов хороший телеведучий	0,954	Поглиненість у фантазії	-
23	22	Зазвичай я люблю добре виглядати і отримувати у зв'язку з цим компліменти.	0,952	Потреба в постійній увазі і захопленні	Я-демонстративне
24	23	Я б охоче подружився (подружилася) з будь-яким значною особою.	0,951	Прагнення до ідеального Self-об'єкту	-
25	24	Я часто ловив (ла) себе на тому, що думаю про помсту, якщо мене хтось принизив.	0,955	Нарцисична лють	Нарцисична агресія
26	25	Моя самооцінка сильно підвищується, коли я відчуваю, що дуже подобаюся іншим.	0,952	Жага похвал і підтвердження	Я-демонстративне
27	26	Іноді нестерпно помічати, який(а) же я все-таки незначний(а).	0,954	Незначне Self	Я-нікчемне
28	27	Іноді я відчуваю себе нікчемною.	0,954	Безсильне Self	Я-нікчемне
29	28	Мені подобаються люди, які можуть захопити інших за собою.	0,952	Прагнення до ідеального Self-об'єкту	-
30	29	Мені може стати дуже не по собі, якщо я не отримую те, що дуже хочу мати.	0,954	Нарцисична лють	Нарцисична агресія
31	30	Мені подобається, коли за мною доглядають	0,952	Жага похвал і підтвердження	Я-демонстративне
32	31	Було б непогано, якщо моя фотографія прикрасить обкладинку модного журналу.	0,954	Поглиненість у фантазії	-

33	32	Мені подобається відрізнятись від інших, модно одягатися.	0,952	Потреба в постійній увазі і захопленні	Я-демонстративне
34	33	Часто я відчуваю себе невпевнено, оскільки просто занадто мало можу і знаю	0,954	Незначне Self	Я-нікчемне
35	34	Почуття власного безсилля у мене іноді нестерпно велике	0,954	Безсилльне Self	Я-нікчемне
36	35	Мене просто тягне до людей, у яких є щось особливе	0,952	Прагнення до ідеального Self-об'єкту	-
37	36	Часом мене дратує повільне обслуговування та черги в громадських місцях	0,954	Очікування особливого ставлення	-
38	37	Часом мені здається, що інші люди недооцінюють мої реальні здібності	0,954	Віра у власну унікальність	Я-Грандіозне
39	38	Часом я відчуваю себе невпевнено поряд з привабливими людьми	0,954	Надмірна зайнятість почуттям заздрості	Я-заздрісне
40	39	Думаю, що мені все-таки вдасться домогтись в житті великого успіху.	0,954	Грандіозне почуття самозначущості	Я-Грандіозне
41	-	Іноді я нехтую громадським нормами і правилами, якщо вони в чомусь обмежують мене	0,957	Зухвала, зарозуміла поведінка	видалений пункт
42	40	Я внутрішньо весь (вся) скипаю, якщо не отримую визнання, якого я заслугову(ла).	0,954	Нарцисична лють	Нарцисична агресія
43	41	Привабливі люди викликають у мені невпевненість.	0,954	Незначне Self	Я-нікчемне

44	42	Думаю, що люди, які погано до мене ставляться, просто не знають, який(а) я насправді.	0,954	Віра у власну унікальність	Я-Грандіозне
45	43	Іноді мені хочеться мати річ, яка є у іншого.	0,954	Надмірна зайнятість почуттям заздрості	Я-заздрісне
46	44	Якщо мене хтось ганьбить перед іншими, я думаю: "я тобі за це віддячу коли-небудь!"	0,954	Нарцисична лють	Нарцисична агресія
47	45	Часом я дратуюся, якщо хтось запізнюється.	0,954	Очікування особливого ставлення	-
48	46	Вважаю, що в мені ще багато нерозкритих талантів.	0,954	Грандіозне почуття самозначущості	Я-Грандіозне
49	47	Якщо мені щось не вдається, я схильний (схильна) відразу засумніватися в своїх здібностях і талантах.	0,954	Незначне Self	Я-нікчемне
50	48	Якщо якась справа не вдається, я готовий(а) просто луснути від люті.	0,954	Нарцисична лють	Нарцисична агресія

**Опитувальник цілей досягнення у навчальній діяльності
школярів основної школи (О.О. Щербакової)**

Інструкція: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згодний».

1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.
2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі
3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.
4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.
5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.
6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.
7. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.
8. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.
9. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися про те, що можливо.
10. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.
11. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.
12. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.
13. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.
14. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.

Ключ:

Шкала цілей переваги над однокласниками – сума балів за пунктами 1, 5, 8, 11, 14.

Шкала цілей уникнення навчальної невдачі – сума балів за пунктами 2, 6, 9, 10, 12.

Шкала цілей вдосконалення навчання – сума балів за пунктами 3, 4, 7, 13.

Додаток С

Опитувальник саморегуляції трудової діяльності

Інструкція: оцініть, будь ласка, у балах кожне твердження: 1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – трудно відповісти, 4 – досить важливе, 5 - дуже важливе.

Чому я виконую трудові обов'язки?		Бал
1	Я хотів би, щоб начальник думав, що я хороший працівник	
2	Я не хочу мати неприємності через невиконану роботу	
3	Мені подобається моя робота	
4	Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що маю робити	
5	Я намагаюсь бути успішним на роботі	
6	Тому що я маю це робити	
7	Мені подобається працювати	
8	Для мене важливо виконувати робочі завдання	
Чому я включаюсь у робочий процес?		
9	Я хотів би, щоб начальний думав, що я хороший працівник	
10	Я хочу дізнатись щось нове про мою професію	
11	Мені буде соромно, якщо я не буду включатися в роботу	
12	Активність на роботі – це норма	
13	Мені подобається продуктивно працювати	
14	Мені важливо включатися у трудовий процес і продуктивно працювати	
Чому я намагаюсь вирішувати складні робочі проблеми?		
15	Я хотів би, щоб мої колеги сприймали мене як компетентного фахівця	
16	Мені подобається вирішувати складні проблеми на роботі	
17	Від мене цього очікують інші	
18	Мені приносять задоволення ефективне вирішення складних проблем	
19	Для мене важливо пробувати вирішувати складні робочі питання	
20	Мені хотілося би, щоб начальник мене похвалив	

Чому я намагаюсь бути успішним у трудовій діяльності?		
21	Це те, чого від мене очікують інші	
22	Щоб керівництво сприймало мене як хорошого працівника	
23	Мені подобається бути успішним	
24	Я не хочу мати неприємності через погану роботу	
25	Мені соромно, якщо я не намагатимусь бути продуктивним	
26	Для мене це важливо	
27	Я буду пишатися собою, якщо буду успішним на роботі	
28	Я можу отримати винагороду за успішну роботу	

Ключ: Зовнішнє регулювання: сума балів за пунктами 2,6,17,20,21,24, 28.

Інтроектоване регулювання: сума балів за пунктами 1,4,9,11,12,15,22,25, 27.

Ідентифіковане регулювання: сума балів за пунктами 5,8,10,14,19,26.

Власне спонукання: сума балів за пунктами 3,7,13,16,18,23.

Наукове видання

Фоменко Карина Ігорівна

**ПСИХОЛОГІЯ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ:
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ, СТРУКТУРА, ДЕТЕРМІНАЦІЯ**

Відповідальний за випуск та комп'ютерна верстка – О.І. Кузнецов

Підписано до друку 25.01.2018

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура «Таймс». Умов. друк. аркушів 22,5

Тираж 500 прим. Зам. № 11

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С.Сковороди

61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29