

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди  
Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ФОМЕНКО КАРИНА ІГОРІВНА**

УДК: 159.942;947

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЯ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТА  
ДІЯЛЬНОСТІ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології  
(Психологічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

К.І. Фоменко

Науковий консультант Хомуленко Тамара Борисівна, доктор психологічних наук, професор

Харків – 2018

## АНОТАЦІЯ

**Фоменко К.І. Психологія губристичної мотивації суб'єкта діяльності.** - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». – Міністерство освіти і науки України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, 2018.

У роботі здійснено теоретичний аналіз, концептуалізацію та емпіричне вивчення проблеми губристичної мотивації суб'єкта діяльності, розкрито роль губристичної мотивації у провідній діяльності суб'єкта. Визначено наукову новизну та теоретичну значущість наукової праці, які полягають у тому, що:

- вперше концептуалізовано феномен губристичної мотивації суб'єкта діяльності з урахуванням його обумовленості регулятивними, когнітивними, поведінковими та афективними особистісними характеристиками та зв'язку губристичних мотивів прагнення до переваги та досконалості з Я-концепцією;
- вперше визначено типи губристичної мотивації в залежності від провідної діяльності суб'єкта;
- вперше визначено систему регулятивних, когнітивних, поведінкових та афективних предикторів губристичної мотивації суб'єкта діяльності;
- вперше визначено зв'язки губристичної мотивації з компонентами Я-концепції суб'єкта діяльності;
- вперше визначено специфіку губристичної мотивації суб'єкта діяльності досягнень;
- розширено уявлення про роль губристичної мотивації у провідній діяльності суб'єкта, яка полягає у позитивному впливі на її успішне здійснення та регуляцію;

- розширено уявлення про механізми самодетермінації суб'єкта діяльності досягнень шляхом визначення специфіки автономної саморегуляції спортивної та творчої діяльності;

- вдосконалено засоби психодіагностики суб'єкта діяльності шляхом створення комплексу методів психодіагностики губристичної мотивації та її детермінації;

- дістав подальшого розвитку суб'єктно-діяльнісний підхід у застосуванні до губристичної мотивації.

*Практичне* значення роботи полягає у визначенні ролі губристичної мотивації в успішності у провідній діяльності школярів та студентів, виявленні системи психологічних предикторів губристичної мотивації у суб'єктів різних видів провідної діяльності – навчальної, навчально-професійної, трудової, спортивної та творчої, у розробці психодіагностичного комплексу, спрямованого на вивчення губристичної мотивації суб'єкта діяльності, зокрема у створенні проєктивної методики дослідження губристичних мотивів молодших школярів, методики інтеріоризації-екстеріоризації успіху у мотивації молодших школярів, методики дослідження планомірності діяльності молодших школярів, шкалу діагностики імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю та само ефективності молодших школярів, методики дослідження академічної саморегуляції молодших школярів, методики дослідження саморегуляції спортивної діяльності, методики дослідження саморегуляції творчої діяльності, адаптовано методику діагностики типу атрибуції успіхів та невдач для учнів початкової школи В.А. Кривової та методику дослідження академічної саморегуляції молодших школярів Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла для молодших школярів, шкалу наполегливості і самодисципліни молодших школярів Т. Літтл, Б. Ваннера.

Основні положення роботи й отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути використані у ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні

навчальних курсів «Загальна психологія», «Психодіагностика», «Вікова психологія», «Психологія праці», «Психологія мотивації», «Психологія спорту».

У результаті теоретичного аналізу проблеми губристичної мотивації у межах суб'єктно-діяльнісний підходу її було визначено як таку, що супроводжує і забезпечує процес самоствердження, спрямований на досягнення самоповаги і включає мотив досягнення досконалості та мотив досягнення переваги у діяльності. Губристичний мотив досягнення досконалості визначено 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 діяльності.

Концептуалізовано структурно-функціональну будову суб'єкта діяльності та визначено у її складі місце губристичної мотивації. Створено комплекс психодіагностики функціональних (губристичні мотиви, мотиви провідної діяльності), надособистісних (Я-образ, самоствавлення та самооцінка як складові Я-концепції) компонентів, а також регулятивних, когнітивних, поведінкових та афективних складових особистісного компоненту суб'єкта навчальної, навчально-професійної та трудової діяльності.

У результаті констатувального експерименту визначено позитивну роль губристичної мотивації в академічній успішності суб'єктів навчальної та навчально-професійної діяльності. Було показано позитивну роль губристичного мотиву досягнення досконалості у студентів творчих спеціальностей, а губристичного мотиву досягнення переваги – спортивних спеціальностей.

Показано позитивний зв'язок губристичних мотивів досягнення досконалості та переваги з мотивами провідної діяльності, що забезпечують її успішність – внутрішніми мотивами діяльності, мотивами досягнення успіху, саморозвитку, творчості тощо.

Виявлено зв'язок губристичної мотивації та особливостей Я-концепції суб'єкта діяльності. У суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі як домінування прагнення до досконалості, так і домінування прагнення до переваги передбачає найвищі показники самооцінки. Учні 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 самоствавлення, 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.

Показано типологічні особливості губристичної мотивації суб'єкта діяльності. Для суб'єкта початкової діяльності у початковій школі більшою мірою властивий помірний рівень губристичної мотивації, а в основній – домінування губристичного мотиву досягнення досконалості. У вищій школі суб'єкт навчально-професійної діяльності характеризується переважно високим рівнем губристичної мотивації, втім вираженість губристичних мотивів студентів залежить від специфіки майбутньої професії: включеність у провідну діяльність, що має ознаки діяльності досягнень, позитивно впливає на розвиток губристичної мотивації. Функціонування губристичного

мотиву прагнення до переваги втрачає актуальність у суб'єкта трудової діяльності, для якого визначальну роль у мотиваційній сфері відіграє губристичний мотив досягнення до досконалості.

Регулятивними предикторами губристичної мотивації суб'єкта діяльності є: рівень домагань, індивідуальна саморегуляція, психологічні особливості планомірності та цілеспрямованості діяльності.

Когнітивними предикторами губристичної мотивації визначено: оптимізм у ситуаціях успіху і невдачі, імпліцитні теорії інтелекту, систему уявлень про контрольованість провідної діяльності та самоефективність.

Поведінковими предикторами губристичної мотивації суб'єкта діяльності виявились перфекціоністичні репрезентації, стратегії самоствердження, поведінкові прояви заздрості.

Показано афективні предиктори губристичної мотивації, якими виявились системи функціональних станів у ситуаціях успіху та невдачі у провідній та змагальній діяльності.

Ключові слова: губристична мотивація, суб'єкт діяльності, самоствердження, мотивація провідної діяльності, Я-концепція.

## ANNOTATION

**Fomenko K.I. Psychology of hubristic motivation of the subject of activity.** – Qualifying scientific work as copyright manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Psychological Sciences with a specialization in 19.00.01 «General psychology, history of psychology». – Ministry of Education and Science of Ukraine, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, V.N. Karazin National University, Kharkiv, 2018.

The work reveals theoretical analysis, conceptualization and empirical study of the problem of hubristic motivation of the subject of activity, the role of

hubristic motives in the leading activity of the subject. The scientific novelty and the theoretical significance of scientific work are determined:

- for the first time, the phenomenon of hubristic motivation of the subject of activity was conceptualized, taking into account his conditionality with regulatory, cognitive, behavioral and affective personal characteristics, and the connection of hubristic motives and Self-concept;

- for the first time, the types of hubristic motivation were determined depending on the leading activity of the subject;

- for the first time a system of regulatory, cognitive, behavioral and affective predictors of hubristic motivation of the subject of activity was determined;

- for the first time, the connections of hubristic motivation with the components of the Self-concept of the subject of activity were determined;

- for the first time, the specifics of hubristic motivation of the subject of the achievement activity were determined;

- the concept of the role of hubristic motivation in the leading activity of the subject, which is a positive influence on its successful implementation and regulation, is expanded;

- the concept of mechanisms of self-determination of the subject of the achievement types of activity by means of determining the specifics of autonomous self-regulation of sports and creative activity is expanded;

- the means of psychodiagnostics of the subject of activity have been improved by creating a complex of methods of psychodiagnosis of hubristic motivation and its determination;

- the subject-activity approach in applying to hubristic motivation has got further development.

The practical significance of the work is to determine the role of hubristic motivation in the success in the leading activities of pupils and students, to identify the system of psychological predictors of hubristic motivation in subjects of various types of leading activities - educational, educational and professional,

labor, sports and creative, in the development of psychodiagnostic complex, aimed at studying hubristic motivation of the subject of activity, in particular, in the creation of a projective method of studying hubristic motives in junior pupils, the internalization-exteriorization of success in motivation of junior pupils, methods of studying the planning activity in junior pupils, the scale of implicit theories of intelligence, academic control and the efficiency in junior pupils, methods of studying academic self-regulation in junior schoolchildren, methods for studying self-regulation of sports activities, methods for studying self-regulation of creative activity, adapted V.A. Krivova's scale for diagnosing the type of attribution of successes and failures for elementary school pupils and the R.M. Ryan's and D.R. Connell's scale of academic self-regulation in junior schoolchildren, the T.D. Little's, B. Wanner's scale of perseverance and self-discipline in junior pupils.

The main provisions of the work and the results obtained in the dissertation research can be used in the course of professional training and improvement of the professional level of practical psychologists in teaching the courses «General psychology», «Psychodiagnostics», «Developmental psychology», «Psychology of labor», «Psychology of motivation», «Psychology of Sport».

As a result of the theoretical analysis of breakdowns of hubristic motivation within the subject-activity approach, it was defined as accompanying and ensures the process of self-affirmation, aimed at achieving self-esteem and includes the motive of achieving perfection and the motive for achieving superiority in the activity. The conclusive motive for the achievement of perfection is defined as the desire for self-affirmation through improving the results of their achievements, focusing on self-development, the ability to expand their sphere of self-realization, mastery in activity, and the motive of achieving superiority - as a desire for self-affirmation through the achievement of primacy or authority among others through interpersonal rivalry, due to the results of social comparison and the dependence on external evaluations of activity.

The structural-functional approach to the subject of activity was



conceptualized and the place of hubristic motivation was defined in its composition. The complex of psychodiagnostics of functional (hubristic motives, motives of leading activity), personal (self-image, self-worth and self-esteem as components of the Self-concept) components, as well as regulatory, cognitive, behavioral and affective components of the personal component of the subject of educational, educational and professional and labor activities were revealed.

As a result of the confirmatory experiment, the positive role of hubristic motivation in academic achievement of the subjects of educational and educational-professional activity was determined. The positive role of hubristic motive for the achievement of excellence in the students of creative specialties was shown, and the hubristic motive of achieving the advantage – in sports specialties.

The positive connection of the hubristic motives of achievement of perfection and advantages with the motives of the leading activity ensuring its success - internal motives of activity, motives for achievement of success, self-development, creativity, etc. are shown.

The connection between hubristic motivation and the features of the Self-concept of the subject of activity was revealed. The subject of educational activity in primary school both with the domination of the desire for perfection and the dominance of the desire for superiority involves the highest rates of self-esteem. Students of the main school with the domination of desire for advantage characterize the inadequate and overestimated self-esteem, the high degree of development of the Activity-Self, the polarization of assessments as "grand and majestic Self" and "insignificant Self" and to students with a domination of the desire for perfection inherent in a more harmonious Self-image, positive self-administration, less pronounced narcissistic features in the structure of the Self-concept. The high level of hubristic motivation and, in particular, the dominance of the pursuit of excellence in the subject of educational and professional activities involves a high and adequate self-esteem, self-confidence and a belief in their own attractiveness for others, and the domination of the desire to excel in students - the high degree of development of "narcissistic Self" . Domination of the desire to

superiority in the subject of labor is associated with a low adequacy of self-esteem, self-confidence, self-respect and self-affirmation.

The typological features of hubristic motivation of the subject of activity are shown. For a subject of initial activity in elementary school, a moderate level of hubristic motivation is more typical, and in the main the domination of a hubristic motive for the achievement of perfection. In the high school, the subject of educational and professional activity is characterized by a high degree of hubristic motivation, but the severity of the student's hubristic motives depends on the specifics of the future profession: inclusion in the leading activity, which has signs of achievement, positively influences the development of hubristic motivation. The functioning of hubristic motive of the desire for superiority loses relevance in the subject of labor activity, for which the determinant role in the motivational sphere is played by hubristic motive of achievement to perfection.

Regulatory predictors of hubristic motivation of the subject of activity are: level of aspiration, individual self-regulation, psychological peculiarities of planning and purposefulness of activity.

Cognitive predictors of hubristic motivation are defined: optimism in situations of success and failure, implicit theories of intelligence, a system of controllability of activity and self-efficacy.

Behavioral predictors of the hubristic motivation of the subject of activity were perfectionistic representations, strategies of self-affirmation, behavioral manifestations of envy.

Affective predictors of hubristic motivation are revealed, which proved the systems of functional states in situations of success and failure in leading and adversarial activity.

Key words: hubristic motivation, subject of activity, self-affirmation, motivation of leading activity, Self-concept.

### **Публікації**

#### *Монографії:*

1. Фоменко К.І. / К.І. Фоменко // Губристична мотивація:

феноменологія, структура, детермінація. – Х.: Діса-плюс, 2018. – 484 с.

2. Фоменко К.И. Развитие конструктивной формы губристической мотивации в студенческом возрасте / Развивающие программы в работе психолога системы образования: деятельностный подход / Отв.ред.проф. Т.Б. Хомуленко. – Харьков: ФО-П Шейнина О.В., ХНПУ, 2012. – 297-325.

3. Хомуленко Т.Б. Губристическая мотивация личности студентов / Т.Б. Хомуленко, К.И. Фоменко / Харьковская школа психологии: наследие и современная наука / Отв.ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. – Харків: ХНПУ шимени Г.С. Сковороды, 2012. – С.222-238.

4. Фоменко К.І. Губристична мотивація на кризових етапах онтогенезу особистості / Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 540 с. С. 261-277.

*Статті у фахових виданнях з психології, включених до зарубіжних наукометричних баз (Web of Science)*

5. Fomenko K. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation / K. Fomenko // Наука і освіта. – 2017. – №11. – 98-104. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-13>

*Статті у фахових виданнях з психології, включених до наукометричних баз*

6. Фоменко К.І. Взаємозв'язок нарцисизму та губристичної мотивації студентів / К.І. Фоменко// Психологічні перспективи. Випуск 23, Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – С. 308-318.

7. Фоменко К.І. Мотиваційні фактори психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 50. – Х.: ХНПУ, 2015. – С. 278-292.

8. Хомуленко Т.Б. Губристична мотивація у структурі кар'єрної

спрямованості особистості / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 51. – Х.: ХНПУ, 2015. – С. 256-267.

9. Фоменко К.І. Мотиваційні чинники самоствалення у студентському віці / К.І. Фоменко// Психологія і особистість: науковий журнал. – Київ-Полтава: . – №2(8) Частина 2. - 2015. – С. С.163-176

10. Фоменко К.І. Взаємозв'язок губристичної мотивації та самоактуалізації особистості / К.І. Фоменко// Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 52, 2016. – С. 193-201.

11. Фоменко К.І. Губристична мотивація оптимістів та песимістів / К.І. Фоменко, М.М. Кузнецова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 53, 2016. – С. 256-264.

12. Фоменко К.І. Перевага та досконалість у семантичному просторі особистості / К.І. Фоменко// Психологія і особистість: науковий журнал. – Київ-Полтава: . – №1(9). - 2016. – С. С.83-93.

13. Фоменко К.І. Психодіагностика губристичної мотивації у молодшому шкільному віці / К.І. Фоменко// Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 55, 2016. – С. 280-296.

14. Фоменко К.І. Імплицитні теорії інтелекту та особистості у зв'язку з губристичною мотивацією у студентів / К.І. Фоменко// Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Вип. 5, Т.2, 2016. – С. 71-75.

15. Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник становлення Я-концепції студентів / К.І. Фоменко// Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка / За ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. – Вип. 35. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – С. 426-437.

16. Фоменко К.І. Губристична мотивація та саморегуляція суб'єкта діяльності / К.І. Фоменко// Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Вип. 3, Т.2, 2017. – С. 95-101.

17. Фоменко К.І. Характеристика діагностичного інструментарію для

дослідження саморегуляції у спортивній діяльності / К.І. Фоменко, І.В. Полілуєва // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 56, 2017. – С. 242-256.

*Статті у фахових виданнях з психології*

18. Фоменко К.І. Відповідальність в характеристиці спрямованості особистості студентів, що прагнуть до успіху / К.І. Фоменко// Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / За заг.ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 11(99). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 296-302.

19. Фоменко К.І. Атрибутивні особливості губристичної мотивації особистості майбутніх психологів / К.І. Фоменко// Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія». – Т.18. – вип.. 4(30), 2013. – С. 292-299.

20. Фоменко К.І. Переживання заздрощів у студентів з різними стратегіями самоствердження / К.І. Фоменко// Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Випуск, 46, Ялта, 2014. – С. 191-200.

21. Фоменко К.І. Атрибутивні особливості чутливості студентів до стресових ситуацій у навчальній діяльності / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / За заг.ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Вип. 2.12(103). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. С.– 178-183.

22. Фоменко К.І. Самоствердження у структурі самосвідомості особистості / К.І. Фоменко// Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 49. – Х.: ХНПУ, 2014. – С. 154-164.

23. Фоменко К.І. Губристична мотивація у структурі мотиваційної сфери особистості студентів / К.І. Фоменко// 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. - 2015. С. 444-454.

24. Фоменко К.І. Перфекціонізм як характеристика особистості, яка прагне до переваги та досконалості / К.І. Фоменко// Вісник Національного університету оборони України. - К.: НУОУ, 2015. Випуск 3(46). – 311-317.

25. Фоменко К.І. Губристичні прагнення у структурі навчальної мотивації студентів / К.І. Фоменко// Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Вип. 5, 2015. – С. 116-120.

26. Крамченкова В. О. Психодіагностика мотивації відмови від паління / В.О. Крамченкова, К. І. Фоменко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв : МНУ, 2016. – № 1 (16), трав. – С. 105–111.

*Статті у вітчизняних наукометричних періодичних виданнях з психології*

27. Фоменко К.І. Здоровий нарцисизм у характеристиці самосвідомості особистості / К.І. Фоменко// Науковий журнал «Науковий огляд». – Вип. 4(5). – Київ, 2014. С.– 110-118.

28. Фоменко К.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Проблеми сучасної психології: Збіник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка / За ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 582-596.

29. Фоменко К.І. Трансгресивне-Я у структурі самосвідомості особистості / К.І. Фоменко// Проблеми сучасної психології: Збіник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка / За ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 573-584.

*Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях з психології*

30. Фоменко К.І. Зв'язок губристичної мотивації з самооцінкою та рівнем домагань у студентів / К.І. Фоменко// Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (48), Issue: 102, 2016. – P. 60-64.

*Статті в інших наукових виданнях та матеріали конференцій*

31. Фоменко К.І. Психологічні особливості губристичної мотивації особистості студентів / К.І. Фоменко// Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» (19-10 жовтня 2012 року). – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. – С. 264-265.

32. Фоменко К.І. Зв'язок нарцисизму та губристичної мотивації студентів / К.І. Фоменко// Матеріали X науково-практичної конференції молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень» (24-25 жовтня 2013 р., м. Харків) / За заг.ред. К.А. Юр'євої. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2013. – С. 104-105.

33. Фоменко К.І. Губристична мотивація як фактор соціально-психологічного здоров'я особистості студентів / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов// Социальная психология здоровья и современные информационные технологии: сб. тезисов I межд. науч.-практ. конференции, Брест, 14-15 апреля 2015 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; под общ. ред. Е.И. Медведской. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 76-81.

34. Фоменко К.І. Губристична мотивація як шлях до самоствердження особистості / К.І. Фоменко// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти», м. Полтава, 2-3 жовтня 2015 р., Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка [Електронний ресурс]

35. Fomenko K. Hybristická motivácia ako spôsob sebaschvaľovania osobnosti / K. Fomenko // Perspective trends in scientific research – 2015: Materials of International scientific and practical conference. — Vol. 1, 17-22 October 2015, Bratislava, Slovak Republic. – С. 146-148.

36. Фоменко К.І. Губристична мотивація особистості суб'єкта навчальної діяльності у виші / К.І. Фоменко// Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори

повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» [Електронний ресурс]

37. Фоменко К.І. Губристична мотивація, честолюбство та марнославство особистості, яка прагне успіху / К.І. Фоменко// Матеріали науково-практичної конференції: «Психологія розвитку особистості: теорія і практика», 19 травня 2016 року / За заг. ред. Г.В. Давиденко. Відп. ред. та упорядник І.О. Котик. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. –С. 106-109.

38. Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник розвитку самоставлення особистості юнацького віку International Scientific-Practical Conference / К.І. Фоменко// Theoretical and Applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. - Kielce: Holy Cross University. – P. 270-273.

39. Фоменко К.І. Губристична мотивація, страх невдачі та прагнення до успіху у студентів / К.І. Фоменко// III Міжнародна науково-практична конференція «Генеza буття особистості». – К., ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. – 253 с. Київ, 20 грудня 2016 року. С. 123-124.



## ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ	31
1.1. Суб'єкт діяльності як психологічна категорія	31
1.2. Губристичні прагнення до досконалості та переваги суб'єкта діяльності: психологічний зміст та місце у структурі мотивації	43
1.3. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження суб'єкта діяльності	54
1.4. Губристична мотивація як фактор становлення Я-концепції суб'єкта діяльності	69
1.5. Психологічні детермінанти губристичної мотивації суб'єкта діяльності	81
Висновки до 1 розділу	113
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ	116
2.1. Концептуальні засади дослідження губристичної мотивації суб'єкта діяльності	116
2.2. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації у молодшому шкільному віці та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності	132
2.3. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності	163
2.4. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності	183
2.5. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації	196

суб'єкта трудової діяльності та її ролі у кар'єрному становленні фахівця	
Висновки до 2 розділу	205
РОЗДІЛ 3. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ	207
3.1. Губристична мотивація у структурі мотиваційної сфери молодших школярів	207
3.2. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі	216
3.2.1. Самооцінка та рівень домагань молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації	216
3.2.2. Імпліцитні теорії інтелекту, академічний контроль та академічна самоефективність молодших школярів з різним рівнем губристичної мотивації	219
3.2.3. Атрибутивний стиль пояснення успіху та невдачі у молодших школярів з різним типом губристичної мотивації	221
3.2.4. Наполегливість, самодисципліна та планомірність діяльності молодших школярів з різним типом губристичної мотивації	224
3.2.5. Емоційні стани у ситуаціях успіху та невдачі у молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації	225
3.2.6. Система психологічних предикторів губристичної мотивації у молодшому шкільному віці	234
3.3. Губристична мотивація учнів основної школи та її роль у навчальній мотивації та академічній успішності	237
3.3.1 Губристична мотивація у структурі мотиваційної сфери учнів основної школи	237
3.3.2. Зв'язок губристичної мотивації та Я-концепції суб'єкта навчальної діяльності основної школи	248

3.4. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі	256
3.4.1. Регулятивні особливості учнів основної школи з різним типом губристичної мотивації	256
3.4.2. Когнітивні предиктори губристичної мотивації учнів основної школи	264
3.4.3. Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі	271
3.4.4. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі школярів з різним типом губристичної мотивації	281
Висновки до 3 розділу	302
РОЗДІЛ 4. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ	307
4.1. Губристична мотивація студентів та її роль у їх навчально-професійній мотивації та академічній успішності	307
4.2. Зв'язок губристичної мотивації та Я-концепції суб'єкта навчально-професійної діяльності	324
4.3. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі	332
4.3.1. Регулятивні предиктори розвитку губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності	333
4.3.2. Когнітивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності	338
4.3.3. Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності	341
4.3.4. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі студентів з різним типом губристичної мотивації	349
Висновки до 4 розділу	368
РОЗДІЛ 5. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА ТРУДОВОЇ	372

## ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ

5.1. Губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності та її ролі у професійній мотивації	372
5.2. Зв'язок Я-концепції та губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	382
5.3. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	388
5.3.1. Регулятивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	388
5.3.2. Когнітивні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	393
5.3.3. Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	395
5.3.4. Функціональні системи психоемоційних станів як предиктор губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності	400
Висновки до 5 розділу	410
ВИСНОВКИ	414
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ	420
ДОДАТКИ	466

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Соціокультурні трансформації у суспільстві ставлять високі вимоги до людини – її впевненості у собі, конкурентоспроможності, вмотивованості на успіх та високі результати діяльності та успішності, яка передбачає усвідомлювану активність при виборі мети і схваленні власного вольового рішення в її досягненні. Успішність, виступаючи в якості оцінки та самооцінки ефективності життя і діяльності людини, пов'язана із особистісним зростанням, самоствердженням, самореалізацією, самоактуалізацією та задоволеністю життям та діяльністю, стає безперечною цінністю сучасності. Орієнтуючись на досягнення успіху та індивідуальної успішності, індивід зіткається з проблемою, обумовленою конфліктом особистісних та соціальних стандартів діяльності, яку він вирішує на користь досягнення майстерності та досконалості результатів своєї діяльності або досягнення переваги над іншими. Саме тому 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. Проблематика психологічних особливостей суб'єкта діяльності представлена в роботах К. О. Абульханової, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, Л. І. Божович, А. В. Брушлинського, В. В. Давидова, В. В. Знакова, О. М. Леонтьєва, В. О. Олефіра, О. О. Сергієнко, В. О. Татенка, втім проблема самоствердження суб'єкта діяльності та губристичної мотивації, яка його забезпечує, є маловивченою та актуальною для психології.

Губристична мотивація, представлена у формах прагнення до досконалості та переваги (Ю. Козелецький, І. Пуфаль-Струзик, Р. І. Цветкова), посідає одну з ключових ролей у регуляції провідної діяльності, переплітаючись з її мотивами (Г. М. Александрова, К. В. Бік, О. В. Вдовиченко, Л. О. Гресь, О. В. Мамічева), забезпечуючи саморегуляцію її суб'єкта (Ж. П. Вірна, М. А. Кузнецов, О. І. Кузнецов, М. М. Кузнецова,

І. В. Полілуєва, А. Ю. Рочняк). Здебільшого процес губристичної вмотивованості, що відповідає за підтвердження самозначущості людини, розглядається як особистісне явище (А. Адлер, Ю. Козелецький, J. T. Cheng, R. W. Robins, J. L. Tracy, K. H. Trzesniewski). У той же час проблема феноменології та психологічної детермінації губристичних мотивів досягнення досконалості та переваги суб'єкта діяльності залишається недостатньо вивченою.

Актуальність розробки проблеми губристичної мотивації суб'єкта діяльності обумовлена науковими інтересами, які полягають у систематизації та узагальненні існуючих у психології підходів та теорій самоствердження та підкріпленні самоповаги особистості; необхідністю концептуалізації проблеми 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: традиційними у психології дослідженнями загальних закономірностей реалізації прагнення до самоствердження особистості та недостатнім урахуванням варіативності форм губристичної мотивації суб'єкта діяльності, які забезпечують його процес і результат; 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

запитами 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 теми дисертаційного дослідження «Психологія губристичної мотивації суб'єкта діяльності».

Тема дисертаційного дослідження пов'язана з комплексною науково-дослідною темою кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Мета і завдання дослідження.** Мета дослідження – визначити психологічну структуру, типологічні особливості та детермінанти губристичної мотивації суб'єкта діяльності. Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати проблему губристичної мотивації суб'єкта діяльності та її психологічної детермінації;
- 2) визначити концептуальні засади дослідження та розробити на їх основі комплекс методів психодіагностики губристичної мотивації суб'єкта діяльності та її психологічних детермінант;
- 3) визначити взаємозв'язок губристичних прагнень до досконалості та переваги з мотивацією провідної діяльності суб'єкта;
- 4) визначити зв'язок губристичної мотивації з Я-концепцією суб'єкта діяльності;
- 5) виявити типологічні особливості губристичної мотивації суб'єкта діяльності;
- 6) виявити регулятивні, когнітивні, поведінкові та афективні предиктори актуалізації губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

**Об'єкт** дослідження губристична мотивація суб'єкта діяльності.

**Предмет** дослідження – феноменологія, структура та психологічна детермінація губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять:** концептуальні положення діяльнісного (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, О. В. Запорожець, П. І. Зінченко, А. Л. Журавльов та ін.), суб'єктного

(О. М. Леонт'єв, О. К. Осницький, С. Л. Рубінштейн), суб'єктно-діяльнісного (К. О. Абульханова, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, О. О. Сергієнко) та суб'єктно-функціонального (Б. Г. Анан'єв) підходів, принцип активності особистості як суб'єкта діяльності та пізнання (О. М. Леонт'єв, С. Д. Смирнов, В. О. Татенко, О. К. Тихомиров, та ін.); положення теорії самодетермінації про базові психологічні потреби, що лежать в основі внутрішньої мотивації діяльності (Е. Десі, Дж. Коннелл, Р. Райан); базові положення теорій саморегуляції діяльності та психічних станів (Л. Г. Дика, О. О. Конопкін, М. А. Кузнєцов, В. І. Моросанова, В. О. Олефір, О. О. Прохоров, О. О. Сергієнко та ін.); наукові положення про губристичну мотивацію (Ю. Козелецький) та самоствердження особистості (А. Адлер, Є. П. Нікітін, Г. В. Сурдін, Н. Є. Харламенкова), дослідження мотивації суб'єкта навчальної (Т. О. Гордєєва, В. В. Давидов), навчально-професійної (Т. О. Гордєєва, Є. М. Осін) та трудової (Б. Г. Анан'єв, Ж. П. Вірна, О. В. Мамічева, В. Г. Панок) діяльності; положення когнітивних та атрибутивних концепцій мотивації (А. Бандура, Т. О. Гордєєва, К. Двек, М. Селігман); наукові дослідження нарцисичних особливостей самосвідомості (А. Б. Дмитрієва, О. Кернберг, А. І. Розов, О. Т. Соколова), заздрості (Л. С. Архангельська, Т. В. Бескова, А. В. Васильченко, К. Муздибаєва, Ю. М. Орлов), перфекціонізму (І. А. Гуляс, А. А. Золотарьова, Г. Флетт, П. Хьюїтт).

**Методи дослідження.** Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс методів, вибір яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли наступні методи: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми; *емпіричні* – експериментальні та психодіагностичні методи дослідження губристичної мотивації та мотивації провідної діяльності, Я-концепції, а також регулятивних, когнітивних, емоційних та поведінкових предикторів губристичних мотивів суб'єкта діяльності; *математико-статистичної*



*обробки* даних (параметричні та непараметричні критерії порівняння вибірок, кореляційний аналіз, факторний аналіз, кластерний аналіз, двофакторний дисперсійний аналіз, регресійний та дискримінантний аналіз) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

**Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що було сформульовано низку нових положень і висновків, окремі положення були уточнені і доповнені, а саме:**

вперше:

- концептуалізовано феномен губристичної мотивації суб'єкта діяльності з урахуванням його обумовленості регулятивними, когнітивними, поведінковими та афективними особистісними характеристиками та зв'язку губристичних мотивів прагнення до переваги та досконалості з Я-концепцією;
- визначено типи губристичної мотивації в залежності від провідної діяльності суб'єкта;
- визначено систему регулятивних, когнітивних, поведінкових та афективних предикторів губристичної мотивації суб'єкта діяльності;
- визначено зв'язки губристичної мотивації з компонентами Я-концепції суб'єкта діяльності;
- визначено специфіку губристичної мотивації суб'єкта діяльності досягнень;

розширено уявлення про:

- роль губристичної мотивації у провідній діяльності суб'єкта, яка полягає у позитивному впливі на її успішне здійснення та регуляцію;
- механізми самодетермінації суб'єкта діяльності досягнень шляхом визначення специфіки автономної саморегуляції спортивної та творчої діяльності;

вдосконалено:

- засоби психодіагностики суб'єкта діяльності шляхом створення комплексу методів психодіагностики губристичної мотивації та її детермінації;

дістав подальшого розвитку:

- суб'єктно-діяльнісний підхід у застосуванні до губристичної мотивації.

**Теоретичне та практичне значення роботи.** *Теоретичне* значення роботи полягає у: концептуалізації поняття «губристична мотивація» та визначенні його місця у провідній діяльності суб'єкта; включенні до категоріально-поняттєвого апарату загальної психології теоретично обґрунтованих та емпірично верифіованих понять «губристична мотивація», «губристичний мотив досягнення досконалості», «губристичний мотив досягнення переваги»; виявленні типологічних особливостей і детермінант розвитку губристичної мотивації у суб'єкта діяльності; теоретичному обґрунтуванні та експериментальній підтвердженні гармонійного поєднання прагнення до переваги та досконалості у межах типологічного профілю губристичної мотивації суб'єкта діяльності; констатації губристичної мотивації як фактора успішності у провідній діяльності суб'єкта; виявленні зв'язку між губристичними прагненнями до переваги та досконалості та особливостей академічної, трудової, спортивної та творчої діяльності особистості; виявленні зв'язку губристичних мотивів досягнення досконалості та досягнення переваги з надособистісними (компоненти Я-концепції) та особистісними (регулятивними, когнітивними, поведінковими та афективними) компонентами суб'єкта діяльності.

*Практичне* значення роботи полягає у розробці психодіагностичного комплексу, спрямованого на вивчення губристичної мотивації суб'єкта діяльності, зокрема у створенні проєктивної методики дослідження губристичних мотивів молодших школярів, методики інтеріоризації-екстеріоризації успіху у мотивації молодших школярів, методики дослідження планомірності діяльності молодших школярів, шкалу

діагностики імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю та само ефективності молодших школярів, методики дослідження академічної саморегуляції молодших школярів, методики дослідження саморегуляції спортивної діяльності, методики дослідження саморегуляції творчої діяльності, адаптовано методику діагностики типу атрибуції успіхів та невдач для учнів початкової школи В.А. Кривової та методику дослідження академічної саморегуляції молодших школярів Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла для молодших школярів, шкалу наполегливості і самодисципліни молодших школярів Т. Літтл, Б. Ваннера.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджені** у навчальний процес кафедри психології Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» (довідка № 1 / 27 – 39 / 1, від 28.03.2018 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1143 від 10.05.2018), факультету соціальних наук Запорізького національного технічного університету (довідка 37-78/ 1540 від 10.05.18) факультету музичного мистецтва Харківської державної академії культури (довідка № 21-45-13 від 14.05.18 р.), факультету спортивних ігор Харківської державної академії фізичної культури (довідка № 03-28 / 03 – 4166 від 21.05.18 р.), психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1 – 202/3 від 15.05.2018), медико-соціономічного факультету Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика (довідка № 24 від 16.05.18 р.), факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка №01/10-492, від 29.05.18 р.), кафедри фізичного виховання Національного технічного університету «ХПІ» (довідка № 143 від 30.05.18).

**Повнота викладення матеріалів дисертації в публікаціях та особистий внесок у них автора.** Основні положення дисертації відображено у 39 публікаціях, а саме: 1 одноосібній монографії, 4 монографіях у співавторстві, 1 зарубіжній статті, 1 статті, включеній у наукометричну базу

даних, 22 статтях у фахових виданнях з психології, з яких – 9 фахових, затверджених МОН України, 1 фахова стаття, включена до наукометричної бази Web of Science, 12 фахових статей, включених до інших наукометричних баз; 9 публікаціях – тезах доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій і інших наукових виданнях, 1 навчальному посібнику.

**Особистий внесок здобувача** у статті, написаній у співавторстві з Т.Б. Хомуленко («Губристична мотивація у структурі кар'єрної спрямованості особистості») полягає в організації експериментального дослідження, обробці отриманих результатів та формулюванні висновків; у статтях написаних з О.І. Кузнецовим: «Мотиваційні фактори психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності» – у зборі емпіричного матеріалу та статистичному аналізі отриманих результатів; «Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів» – в аналізі отриманих зв'язків між губристичною мотивацією та мотивами провідної діяльності студентів; «Атрибутивні особливості чутливості студентів до стресових ситуацій у навчальній діяльності» – в теоретичному обґрунтуванні зв'язку губристичної мотивації та оптимізму та та формулюванні висновків; у статті написаній з М.М. Кузнецовою («Губристична мотивація оптимістів та песимістів») – в аналізі та інтерпретації зв'язків між губристичними мотивами та атрибутивним стилем студентів; у статті написаній із І. В. Полілуєвою («Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження саморегуляції у спортивній діяльності») – в організації та проведенні психометричного дослідження з валідації методики психодіагностики саморегуляції спортивної діяльності. У колективній монографії «Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності» здобувачем проаналізовано зв'язок функціональних систем станів та губристичних мотивів студентів. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовувались.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася у доповідях та повідомленнях на Всеукраїнських, Міжнародних науково-практичних

конференціях, круглих столах:

Міжнародній науково-практичній конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» (м. Харків, 19-10 жовтня 2012 року); Науково-практичних конференціях «Науково-методичне забезпечення якості освіти та його психологічний супровід» (м. Харків, 10 квітня 2012 р.) і «Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості освіти» (м. Харків, 20 березня 2013 р.); X науково-практичній конференції молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень» (24-25 жовтня 2013 р., м. Харків); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Ресурсне забезпечення якості освіти» (м. Харків, 19 березня 2014 р.); Всеукраїнському психологічному конгресі з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі» (м. Київ, 22-23 жовтня 2014 року); Міжнародній конференції «Діяльнісно-поведінкові фактори життєздатності людини» (м. Харків, 28-29 листопада 2014 р.); I Міжнародній науково-практичній конференції «Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» (м. Брест, 14-15 квітня 2015 р.); Всеукраїнської науково-практичній конференції з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти» (м. Полтава, 2-3 жовтня 2015 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Perspective trends in scientific research – 2015» (17-22 жовтня 2015 р., м. Братислава, Словаччина); II Міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (23-24 жовтня 2015, м. Харків); II Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (18-19 лютого 2016 року, м. Суми); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти» (м. Харків, 20 квітня 2016 р.); Науково-практичній конференції «Психологія розвитку особистості: теорія і практика» (19 травня 2016 року, м. Вінниця); Міжнародній науково-

практичній конференції «Science and Education a New Dimension» (16 жовтня 2016 р., м. Будапешт, Угорщина); III Міжнародній науково-практичній конференції «Гене́за буття особистості» (м. Київ, 20 грудня 2016 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Theoretical and Applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences» (28-19 грудня 2016 р., Kielce, Польща); Всеукраїнському науково-практичному семінарі з міжнародною участю «Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція» (23 березня 2017 р., м. Полтава); II Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (11 квітня 2017 р., м. Харків); I Науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (28 жовтня 2018 р., м. Харків); III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (16-17 лютого 2017 року, м. Суми); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (22-23 лютого 2018 року, м. Суми); III Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (10 квітня 2018 р., м. Харків); на засіданнях кафедри практичної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди (у 2013-2018 рр.).

**Кандидатську дисертацію** на тему «Губристична мотивації в структурі спрямованості особистості студентів» було захищено у 2011 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, 7 додатків на 166 сторінках. Список використаних літературних джерел налічує 487 найменувань, з них 87 іноземною мовою. Повний обсяг дисертації 634 сторінки. Основний зміст викладено на 398 сторінках.

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

### 1.1. Суб'єкт діяльності як психологічна категорія.

У сучасній психології суб'єктний підхід є одним з провідних в методологічному плані, виступаючи неоднорідними утворенням і постаючи в різних варіантах як суб'єктно-діяльнісний (К. А. Абульханова-Славська, В. Г. Асєєв, Г.О. Балл, А. В. Брушлинський, О.О. Сергієнко, Т.Б. Хомуленко), суб'єктно-об'єктний (Л. В. Алексєєва, Л.Ф. Бурлачук, Є. Ю. Коржова), системно-суб'єктний (В.О. Олефір, О.О. Сергієнко), суб'єктно-буттєвий (А.М. Большакова, Н.О. Євдокимова, В. В. Знаков, С.Б. Кузікова, З. І. Рябікіна), 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-діялісного підходу у вітчизняній психології були закладені в роботах фізіологів початку ХХ століття (В. Бехтерєв, І. Павлов, І. Сеченов та ін.), в яких було висунуто ідеї детермінованості психіки та обумовленість її розвитку зовнішніми факторами [321].

Узагальнюючи наукові погляди філософської та психологічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття, С.Л. Рубінштейн на початку минулого століття висунув основний теоретичний принцип діялісного 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 [281]. Зазначена думка 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, передусім, як діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини і не машини), точніше, суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність [321]. Розкривши психологічний зміст діяльності, С.Л. Рубінштейн [281] визначив місце суб'єкта в ній, його активну позицію, спрямовану на зміну не тільки природних і соціальних явищ, а й самого себе. О.М. Леонт'єв 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 [194].

Розглядаючи значення суб'єктно-діяльнісного підходу та категорії суб'єкта у формуванні методологічних основ психології, К.О. Абульханова-Славська [4] відзначає, що базова психологічна категорія була представлена С.Л. Рубінштейном [281] 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» [321], особливості мотивації суб'єкта навчальної, навчально-професійної та трудової діяльності.

Евристичний потенціал суб'єктно-діяльнісного підходу у межах завдань нашого дослідження полягає у тому, що він дозволяє найбільш повно: 1) висвітлити проблему губристичної мотивації суб'єкта 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» [178, 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 [389].

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» [373, с. 325].

У концепції установки Д. М. Узнадзе [325] 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» [327, с. 91-92], тому людина має вибір напрямку власної активності в залежності від власних цілей та намірів [326].

Аналіз вивчення суб'єкта природи людини спирається на постулат про єдність свідомості та діяльності. С.Л. Рубінштейном [282] 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. Таким чином, суб'єкт розглядається як джерело причин буття, оскільки саме він завдяки внутрішнім психічним умовам визначає і спрямовує свою діяльність в реальному житті [352]. 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 [194]. Зазначені думки визначили у нашому дослідженні те, що розгляд губристичної мотивації (як і будь-якої іншої мотивації) доцільно здійснювати саме через призму суб'єкта діяльності.

Б.Г. Ананьєв 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» [13]. На нашу думку, оскільки діяльність людини визначається сукупністю процесів саморегуляції, цілепокладання, реалізації мотивів, у тому числі губристичних, стає доцільним розгляд губристичної мотивації саме в контексті суб'єкта діяльності.

Продовження думки Б.Г. Ананьєва про розмежування категорій суб'єкта діяльності та особистості знайшлося у дослідженнях сучасних

психологів. Так, О.О. Сергієнко [315] розрізняє поняття особистості та суб'єкта таким чином, що перше слід розуміти як носія змісту внутрішнього світу людини, а друге – як реалізацію у заданих життєвих обставинах, умовах і завданнях. Крім того, А.В. Брушлинський наголошує на тому, що суб'єкт завжди є особистістю, однак не зводиться до неї [56]; «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» [55, с. 17].

О.Г. Асмолов [23] вважає, що відмінність між суб'єктом і особистістю полягає в активності по перетворенню нормативності зовні і в собі як продукті реалізації особистості, що і є проявом суб'єктності. Автор розглядає суб'єктність як вищу характеристику особистості, пов'язану з мотивацією. Загалом розуміння суб'єкта через прояви його суб'єктності як здатності до самодетермінації, творчої активності (О.М. Леонтьєв [194] та через зв'язок з мотивацією діяльності та вищими досягненнями у діяльності (О.Г. Асмолов [23]), уможлиблює визначення губристичної мотивації як акмеологічної процесуальної складової суб'єкта діяльності.

У зіставленні категорій особистості та суб'єкта акцент також ставиться на протиставленні процесуальної та змістовної сторонах психіки людини. Так, В.І. Моросанова [226; 227] 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.

О.М. Волкова [71] 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 (смислів і спрямованості) є не виправданим. 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. Анцифорова 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» [20, с. 29–30]. Автором наголошується, що суб'єкт проявляється як якість особистості, виражена у формі довільної і свідомої активності [21].

В.О. Татенко [320, с. 184] визначає суб'єкт як «істоту, яка самоінтегрується по «висхідній» навколо своєї сутності, самостійно, 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 [117] розуміє поняття суб'єкта як «специфічну якість», 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 124, с.18].

Н.Є. Харламенкова [356] 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 [315] 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.І. 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 [52; 53; 54; 56].

К.А. Абульхановою [2] було запропоновано сукупність загальних критеріїв суб'єкта, окремі з яких можуть бути відсутніми в реальності (або бути невираженими), зокрема здатність до досконалості, здатність розв'язувати суперечності, використовуючи психічні, особистісні, професійні та життєві можливості, оптимізація полісистемній організації, активність, відповідальність, здатність до інтеграції способів життя, реалізація принципівості, 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 [1; 123; 259; 284]; єдність зі світом, «включеність у світ», багатовимірність усвідомлення світу [123; 204; 262; 284]; здатність виробляти власні способи вирішення проблем, усвідомлюючи їх складність, нести за цей вибір відповідальність [1; 124; 204; 262]; здатність, мінімізуючи внутрішні суперечності, цілеспрямовано і оптимально використовувати свої психічні, особистісні та інші можливості та досвід для вирішення життєвих завдань і проблем [1; 72]; спрямованість на самовдосконалення, прагнення до кращого, самореалізації, множення всіх життєвих здібностей [1; 262]; розвиненість навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії [124; 262].

На думку А.М. Неверова [237], 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. Олефіром [246] 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 [198], 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» [250, 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 [246]. К.О. Абульханова [1] 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 [284].

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» [270, с. 186]. У дослідженні В.О. Олефіра [246] 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 [127; 128] 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-сислового особистісного розуміння. В. В. Знаков [123; 125], 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 як рефлексуючим, відповідальним, здатним до саморозвитку та цілеспрямованим індивідом, а відтак володарем образу себе, тобто виявити свою приховану під низкою інших спонукань якість суб'єктності як такої — бути «причиною себе», людина має взяти на себе відповідальність за здійснення дій з невизначеним результатом діяти наперекір обставинам, на свій страх і ризик [261]. На нашу думку, зазначені автором ознаки суб'єкта вказують на його спроможність самостверджуватись у соціумі завдяки саморозвитку, самовдосконаленню, самодетермінації, що дозволяє по-новому розглядати варіативність губристичних проявів суб'єкта діяльності.

В еволюційному підході до визначення суб'єкта розглядаються проблеми становлення суб'єкта у діяльності. Концептуальні ідеї Л.І. Божович [43] розкривають процес формування особистості як становлення суб'єкта. Автором визначено три стадії становлення суб'єкта в онтогенезі. Перша форма суб'єкта, по 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, домінанти 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. Отже, зміна провідних діяльностей, що супроводжує онтогенез особистості, визначає специфіку розвитку суб'єкта діяльності.

В.В. Селівановим [291] 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 [296] виділяється принцип поступового становлення здатності бути автором власного життя, що проявляється в різнорівневих можливості взаємодії з різними соціальними партнерами. Провідною формуальною силою розвитку суб'єкта є довільність [116]. З цієї думки випливає, що з мірою зростання довільності та здатності до саморегуляції забагчується потенціал суб'єкта діяльності, а відтак уможливорюються шляхи його самоствердження. Ця думка імпліцитно закладена у поглядах Л.І. Анциферовою на стадійність розвитку суб'єкта. Автором було визначено три такі 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 [19].

Д. О. Леонт'єв [199] 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 [98] 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. Анан'євим 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 [138]. Зазначений підхід до структури суб'єкта діяльності має евристичний потенціал для дослідження губристичної мотивації суб'єкта діяльності, адже він розглядає останнього в єдності власне суб'єктної (процесуальної чи функціональної - діяльнісної, мотиваційної) та особистісної (ядерної, змістовної – підструктури особистості) складових.

## **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 [157], в якій розглядається губристична мотивація як прагнення до звеличення, самоствердження та підкріплення самоповаги, що реалізується двома шляхами – через досягнення досконалості чи / та переваги. В узагальненому вигляді губристична мотивація розглядалась науковцями як прагнення до досконалості, обумовлене спрямованістю на розвиток, потребою у досягненні, самовизначенні, та прагнення до переваги, представлене реалізацією потреби у повазі, авторитеті серед інших людей, у визнанні, успіху та першості [333], як мотивацію до влади та прагнення розширити сфери своєї самореалізації [368], як завзяте прагнення до панування і обраності, бажання здобути могутність в суспільстві [70], як прагнення до самоствердження і підтвердження власної значущості [272], прояв нарцисизму [484]. Зазначені визначення губристичної мотивації звужують можливості операціоналізації

даного виду мотивації, представленого, за Ю.Козелецьким, мотивами досягнення досконалості та досягнення переваги. Питання історіогенезу та психологічного змісту понять прагнення до досконалості та переваги вимагає окремого вивчення.

Прагнення до досконалості конкретизоване А. Адлером [5] як прагнення до вдосконалення своїх здібностей, потреба перевершити самого себе. На думку К.Г. Юнга [395], 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.

Г.К. Селевко [290] 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 [131] характеризує процес самовдосконалення за наступними параметрами: невимушеність (обмеженість, природність) –

насильственність; тотальність – частковість; зовнішня – внутрішня спрямованість процесів; усвідомленість – нереклексивність 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 [131].

У дослідженні Г.М. Александрової [11] 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. Александрова показала, що прагнення до досконалості має позитивні зв'язки з альтруїзмом, честолюбством, відповідальністю та позитивним самостваренням і негативні – із відхиленням особистістю заздрості, марнославства та зла.

Серед суперечливих особливостей прагнення до досконалості є встановлені у дослідженні К.В. Бік [38] 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 [289].

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» [279, 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 [279].

А. Адлером [5] 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» [5, 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»

[400, 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 [279] 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 малоімовірно, що воно формується лише з допомогою етичних ідеалів.

А.І. Розов [279] 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» [459, с. 7-16], чи як «внутрішня тенденція індивідуума в повну міру розвинути свої здібності і прагнути до досконалості» [439, 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 відчують себе маленькими. Кожна дитина прагне високих цілей, кожен слабкий – переваги, кожен зневірений – вершин досконалості. Як окрема людина, так і маси, народи, держави й нації» [8, 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 їх 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» [6, с. 169-170]. Наявність прагнення до переваги (або, навіть, влади) вже у дітей раннього віку, на що посилається А. Адлер у своїх працях, свідчить про генетичну зумовленість цього феномена [100].

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, задрісність, зловтіха, скромність. Автор 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 [279].

На думку А.І. Розова [279], 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 [16] 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. Анікеев, 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 [16].

У Е. Фромма [349] 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 непокора приписам авторитета викликає почуття провини. 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 за [349, 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 [349]. На противагу 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 [346].

Автором також розглянуто явище суспільного нарцисизму, для якого характерним є ідеологія переваги власної групи та неповноцінності інших груп [349].

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 [349]. 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. [348, с. 95-96]. 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'юнктурою, її самоповага буде неминуче 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» [348, с. 94-95].

А.І. Розов [279] 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), владолюбство (підступність, несприйнятливність до критики, почуття вседозволеності, нерозбірливість у засобах, підозрлість, деспотизм, жорстокість); користолюбство (непомірність в споживанні, скупість, жадібність, дріб'язковість, 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) [279, с. 138].

Прагнення до переваги виявляється пов'язаним з авторитарністю особистості. Так, у теорії соціального домінування, розробленої під керівництвом Ф. Прагто, Дж. Сіданіуса [469] 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 [141; 242], які розглядали авторитарність як надмірне прагнення особистості до влади та переваги або

підкоренню. Т.В. Углова [324] 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 не обов'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 [279].

Прагнення до переваги реалізується у змагальній та конкурентній поведінці. За даними Л.Д. Кривеги та О. Александрової [171], 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. Автор робить 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 [82], 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 опонентіві свою перевагу будь якими способами.

У дослідженні Г.М. Александрової [11] 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 змагальній та конкурентній діяльності.

У дослідженні К.В. Бік [38] 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 конвенціональні норми. Інші, які прагнуть до самозвеличення, порушуючи конвенціональні 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 типологія самоствердження виявляється релевантною предмету нашого дослідження.

У психології проблема психологічної природи самоствердження була розкрита А. Адлером, який слідом за Ф. Ніцше, визнає за психологічний

стимул людини до самоствердження прагнення до особистої влади. Проте, на думку А. Адлера, 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» [5, с. 215]. Загалом почуття неповноцінності «не є психічним розладом і, навпаки, стимулює нормальні прагнення і здоровий розвиток» [5, 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 [5, 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 [362].

К. Левін [190; 191; 457] 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 справжньому положенню» [цит. за 240]. Навпаки, «індивід, що не досягає успіху, має тенденцію до однією з двох реакцій: він ставить собі дуже низьку мету, часто більш низьку, ніж його минулі досягнення, або ставить за мету такі, що перевищує 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 240, 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 невинувато їм 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 [257].

У гуманістичній психології і персонології самоствердження інтерпретується як саморозкриття особистості. К. Роджерс [277] 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, а 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 [277].

Проблема самоствердження розглядалась у дослідженнях вітчизняних філософії С. Л. Березіна [33], Ю. В. Гана [77], А.В. Грибакіна [92], В.Д. Євстратова [110], Л. Н. Когана [156], А.Ф. Крисанова [174], І.І. Кузьмінкова [186], Н. Ф. Цибри [371]. 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 [137],

самоствердження завжди предметно. Кожна психічно здорова людина стверджує себе у цілком певній, специфічній сфері людської 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 [186; 294]. Самоствердження, поряд із такими формами виявлення самосвідомості особистості як самосприйняття, самоповага, самоконтроль, на думку деяких авторів, виступає основним показником регуляції діяльності та особистісної активності [222; 311]. Самоствердження розуміється як твердження себе як особистості в світі, утвердження власного "я" у відносинах до «не Я». Феномен самоствердження включає емоційно-потребові, когнітивні, поведінково-вольові аспекти, і в цілому визначається як прагнення людини до високої оцінки та самооцінки своєї особистості і викликана цим прагненням поведінка [25].

Самоствердження особистості на думку Г.К. Сайкіної [285], є соціально обумовленою, культурно-історичною формою дозволу основної проблеми людського буття, гранично вираженою у вигляді відношення «людина - світ». Цю думку розвиває і Н.Є. Харламенкова [355], 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 цілі, скільки у процесі самої діяльності, що реалізується через обрану ціль. 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. Хто не бажає собі добра? 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. [370, с. 138-140].

О.Я. Жизномирська [114] 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 [317], 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. «Самоствердження – це прагнення індивіда до досягнення і підтримання певного соціального статусу, що часто виступає як домінуюча потреба» [17, с. 382]. 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, який 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 [317]. 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.

Самоствердження розглядається 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 [43; 107; 332; 345; 357]; як самовизначення, самовиявлення, саморозвиток, самоздійснення [23; 288]. А.П. Краковський, А.Є. Лічко, С.І. Подмазін і О.І. Сібіль процес становлення самоствердження особистості обґрунтовували у взаємозв'язку з розвитком акцентуацій характеру особистості [170; 202; 267]; як прагнення до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточуючими [114]; 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» [280]; 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 [37].

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. [114].

Г.І. Корчагіна розглядає самоствердження, як специфічний вид діяльності по ствердженню сутнісних сил в різних сферах життєдіяльності, пережитий як потреба зайняти певну позицію самоствердження для подальшої самореалізації особистості [165, с. 35]. 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 [252].

Н.В. Самоукіна характеризує самоствердження як прагнення до реалізації свого Его, сили свого «Я», як провідну потребу для обдарованих і амбітних людей в професійному та особистісному розвитку [286, с. 86]. Н.Є. Харламенкова [356] визначає самоствердження як уявлення особистості про те, що вона чогось варта, має певну цінність – її власне Я, її ідентичність.

На думку В.В. Івашковського [140], в ідеалі через самоствердження суб'єкт усвідомлює: власну унікальність і неповторність, своє призначення, «Я» у власному житті, відповідальність за життєтворчість, здатність до саморозвитку, 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 [114].

Є.П. Нікітін та Н.Є. Харламенкова [240] 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 «підійнятись 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 самоствердження поділяється авторами на зовнішнє (досягається за рахунок володіння надбаними предметами) та внутрішнє (досягається за рахунок створення предметів і явищ) самоствердження [240].

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 [316].

Другим типом самоствердження за критерієм результату самоствердження є особистісне самовизначення, яке передбачає унікальні особистісні трансформації суб'єкта [240].

За критерієм механізмів самоствердження Є.П. Нікітін та Н.Є. Харламенкова [240] 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» [137].

На думку А. Адлера, 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, актуальним прагне 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 [5].

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 [5]. Отже, проблема зіставлення між собою двох губристичних прагнень – до переваги і до досконалості – вперше була поставлена А. Адлером. Як зазначає О.Я. Жизнемірська [114], 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 [157] було визначено дві протилежні мотиваційні тенденції, що забезпечують самоствердження особистості – прагнення до переваги та досконалості.

Як зауважує І. Євченко [111], 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 [257] 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 [367].

На думку Л.С. Перевозчикової [257], 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 довільно 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 властиве почуття особистої причетності, внутрішній локус контролю, адекватні реакції на навколишнє середовище. Здатність адекватного реагувати на об'єкти і події навколишнього світу сприяє конструктивному спілкуванню з іншими людьми. У такої особистості добре помітні самотність, сила Я, вона не відокремлює себе від інших

людей, а навпаки, наближається до них, і це дозволяє їй з оптимізмом дивитися в майбутнє [257].

Р.А. Зобов та В.М. Келасьєв розглядали самоствердження як процес, тісно пов'язаний із процесом самореалізації і запропонували таку його типологію: 1) статусне самоствердження, що реалізується через досягнення соціального статусу і 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); 2) пошукове, в якому самоствердитися реалізується 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; 3) самоствердження, що реалізується через розширення меж та можливостей власної свідомості, вдосконалення духовності – розширення психологічних можливостей людини, вихід на якісно новий рівень культури, оволодіння методами самопізнання та саморозвитку, невинне особистісне зростання; самоствердження через творчість – інтегративна форма самоствердження, яка поєднує деякі інші (розширення меж власної свідомості, залучення до нових видів інформації) та забезпечує максимальну самореалізацію [129, 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» [40, 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» [180, с. 86]. С.А. Мінюрова [221] розглядає саморозвиток розглядається як активність людини з перетворення себе, як становлення суб'єкта життєдіяльності; як породження різних варіантів прояву себе у світі, що змінюється. А.О. Деркач [104] 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, досягнення успіху – це процес самореалізації особистості та її самоствердження в соціумі. Самореалізація визначається це безперервний розвиток творчого потенціалу суб'єкта, максимальна реалізація всіх його можливостей, розвиток адекватної та гнучкої професійної «Я-концепції», механізм сходження до суб'єктності професіонала [цит. за 73]; є «тим інтегруючим фактором, з яким пов'язане вирішення проблеми життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватних для самоздійснення і форсування життєвої стратегії» [154]; «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співпраці, співдіяльності з іншими людьми, соціумом та світом в цілому [164]; сукупність інструментально-стильових і мотиваційно-

сміслових характеристик, які забезпечують сталість прагнень і готовність до самовираження особистості у різних сферах життєдіяльності в процесі онтогенезу [177]. Д.О. Леонтьєв самореалізацію розглядав як процес реалізації сутнісних сил людини, під якими розумів «універсально-діяльнісні здатності, що змістовно визначені та сповнені конкретно-історичним змістом» [197, 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» [271, с. 85].

Близьким до поняття самореалізації є самоздійснення, хоча на думку С.Д. Максименка [208], проте самореалізація є лише моментом самоздійснення, а А.М. Большакова [44] під терміном «самоздійснення» узагальнюючим поняттям щодо різних категорій, які описують рух самості на життєвому шляху. В.С. Ключко [153] під життєвим само здійсненням 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 [158] 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 його 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 [158], самоздійснення може відбуватися у двох загальних формах (способах), які 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 [356], 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 [75] 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» [195, с. 227].

О. Спіркін [309] 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 [372], Ю.М. Швалб визначає самосвідомість як рефлексивне утворення самої свідомості особистості [382], В.П. Зінченко розглядає самосвідомість як усвідомлення власного «Я» як внутрішньої сутності людини [122], а Е.В. Зв'язкіна 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 [120]. К. Платоновим [266] 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 [160] 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 [219] та Л.В. Бороздіна – як відбиття у свідомості персони суб'єкта [49]. Оскільки діяльнісний підхід до особистості передбачає характеристику самосвідомості та її компонентів як похідних від особливостей діяльності та вчинків особистості, а нарцисизм у структурі самосвідомості як особистісну диспозицію, що визначається прагненням індивіда до самоствердження.

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 з'єднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім і поняття власного «Я» як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів [375].

Структура самосвідомості особистості досліджувалась В.С. Мерліним, М.Й. Боришевським, С.Л. Рубінштейном. Так, В.С. Мерлін [219] 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 [47] 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 [240]. 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 218].

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» [35, 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 [276; 278].

А.А. Налчаджян [235] у якості основних способів прояву самосвідомості розглядає самоспостереження, самоаналіз та установки, спрямовані 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 [234] складається з декількох сфер, центральною з яких є сфера «Я», що розуміється як центр особистості і її самосвідомості. «Я» має самосвідомість чи Я-концепцію, яке, 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 [409] 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 [263], в якій когнітивний компонент включає процес самопізнання та його результат – «Я-образ». І.І. Чеснокова [375] виділяє три компоненти самосвідомості: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення і саморегуляцію поведінки суб'єкта, О.Т. Соколова [303] визначає когнітивний, афективний та поведінковий компоненти, а П.Р. Чамата [372] – пізнавальну, емоційну та волюву складові, Б.О. Сосновським [306] 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 [240]. М. Розенбергом [472] 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 установках 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 [216]. В. В. Столін [312] 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 [260], 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 [309] 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.

Досліджуючи структуру самосвідомості, М. Розенберг [472] 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 [14], 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 [167] 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 [217] 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 [217].

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 до 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 [303], 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.

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» [206]. Нарцисизм може бути визначений як когнітивно-афективна захопленість особистості самою собою [цит. за 470], або як концентрація психологічного інтересу на своєму Я [цит. за 401].

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, особистості 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», «аозщеплена» і має «дворівневу» організацію: на поверхневому рівні виявляється захисно ідеалізоване, патологічно Грандіозне Я, тоді як на глибинному рівні ховається «покалічене» Реальне Я [147; 148; 300].

Вивчення нарцисизму у психології починається з психоаналітичного підходу і має досить тривалу історію. Феноменологія нарцисизму була вперше описана Е. Jones [451] і R. Waelder [487], хоча відповідний термін ними не використовувалася [401]. Термін «нарцисизм» введений в наукову

літературу англійським ученим Х.Еллісом, який описав одну з форм розладів поведінки, співвіднесеної з міфом про Нарциса [193]. 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 [193; 302].

Як зазначає А.І. Розов [279], 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 боязнь 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 [168; 169] 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 Фрейдом любов батьків для своєї дитини і своє ставлення до їхньої дитини можна розглядати як відродження і відтворення їх власного нарцисизму [435]. Дитина має всемогутність думки, що батьки стимулюють почуття, тому що в їх дитину вони бачать те, що вони так і не дійшли самі. У порівнянні з нейтральними спостереженнями, батьки схильні переоцінювати якостей своєї дитини. Коли батьки діяти в екстремальній протилежних стилі і дитини відхиляється або непослідовно посилені в залежності від настрою батьків,

самотійно потреби дитини не будуть виконані. А. Лоуен визначаючи успіх атрибутом нарцисичної культури, пов'язує його із прагненням особистості до самоствердження та самоповаги [203]. Е.П. Моррісон, характеризуючи нарцисизм як здорову рушійну силу особистості, підкреслює його роль у задоволенні особистості потреб, пов'язаних із оточенням [463], 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 [106].

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 [304], яка визначає поняття нарцисичного перфекціонізму, тобто залежності від культу досконалості.

На думку С.Є. Соколова [304], нарцисизм є універсальною і необхідною складовою здорової самосвідомості. Функції нарцисизму спрямовані на захист, заповнення та збереження структурної цілісності, тимчасової стабільності і позитивно-афективної забарвлення уявлення особистості про себе.

Надмірний особистісний нарцисизм [346; 414] 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 екзистенціальними аспектами життя, а також відчувають серйозні труднощі в побудові особистих відносин. Таким чином, нарцисизм обумовлює

становлення деяких компонентів Я-концепції. Діяльність особистостей із надмірним нарцисизмом характеризується утрудненнями у творчому процесі, у ціле покладанні та досягненні результатів [30]. В області міжособистісних стосунків нарцисичні особистості також відчують серйозні складності: роздратування збоку оточення, нездатність нарцисичних особистостей побудувати функціональні та задовільні стосунки з оточуючими, вбудуватися у соціальні групи [450].

А.Б. Дмитриєва [106] 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 відрізнитися невисокою диференційованістю і доданням статевої приналежності як себе, так і інших другорядного значення, із домінуванням традиційно маскулінних 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 [106].

Проблематика нарцисичних рис здорової особистості підіймається у дослідженні К. Шамшикової [381], 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, транситуативність, 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». 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.**

Губристична мотивація проявляється у поведінці суб'єкта діяльності, що самостверджується, в його емоційних реакціях на ситуації життя, які сприяють чи стоять на заваді досягненню самоповаги, у думках, віруваннях, переконаннях та установах стосовно процесу та результату самоствердження. Розгляд психологічної детермінації губристичної мотивації суб'єкта дозволяє операціоналізувати її феномен, виявити системні зв'язки губристичних мотивів з когнітивними, емоційними, конативними та поведінковими проявами особистості, що самостверджується. У низці психологічних досліджень імпліцитно простежується зв'язок губристичної мотивації з психічними процесами та властивостями, що визначають

саморегуляцію суб'єкта, систему його когніцій, поведінкових та емоційних проявів.

У дослідженнях саморегуляції суб'єкта діяльності [222; 226; 227; 246] фактично доводиться її позитивна роль у процесі самоствердження. Саморегуляція, виступаючи як поведінкова складова самосвідомості особистості, у нашому дослідженні розглядається як психічний процес, 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 перебігу (функціонування)» [241, с. 16], що дозволяє нам розглядати саморегуляцію у структурі суб'єкта діяльності.

Розуміючи саморегуляцію як «... універсальне узагальнююче поняття для набору процесів і поведінки, які підтримують досягнення особистісних цілей в мінливих умовах зовнішнього середовища» [461, с. 172], а також як процес ініціації, висунення та управління суб'єктом цілями активності та їх досягненням [161; 222; 250], очевидним виявляється її провідна роль у цілепокладанні, мотивації досягнення та актуалізації вольових якостей та здатностей, що у сукупності забезпечує самоствердження суб'єкта діяльності.

Крім того, А. Бандура [26] визначає саморегуляцію як багатогранне явище, що реалізується через низку допоміжних пізнавальних процесів, у тому числі само-моніторингу, стандартів, оціночних суджень, афективних реакцій самооцінки, які, на нашу думку, безпосередньо впливають на висунення цілей та орієнтирів для досягнення переваги над іншими чи досконалості у діяльності, тобто переваги над своїм актуальним станом. Автор зазначає, що сутністю здатності до саморегуляції є спроможність людини ставити цілі та оцінювати свої дії, порівнюючи їх із внутрішніми стандартами, що також вказує на визначну роль саморегуляції у становленні губристичних мотивів.

У теорії самоефективності А. Бандури [26] процеси само-моніторингу, які реалізуються через стандарти як репрезентації критеріїв бажаних результатів діяльності, забезпечують контроль розумових процесів та дій, умов, за яких вони відбуваються, та оцінку конкретного результату діяльності. Оскільки стандарти виступають як психічні репрезентації критеріїв, що визначають представлені в когнітивній сфері людини бажані або небажані результати, людина чинитиме дії у відповідності до них. У результаті дій, які відповідають стандартам суб'єкта, він відчуває задоволення і, навпаки, якщо дії не відповідають стандартам, то він стає незадоволеним і прагне здійснити дії, спрямовані на досягнення задоволеністю собою, уникаючи негативних реакцій на самого себе. Отже, емоційні реакції самооцінки служать спонукальними факторами саморегуляції [цит. за 246, с. 41-42], тому постійний само-моніторинг відповідності власної діяльності особистісним стандартам, на нашу думку, може спричиняти розвиток губристичного прагнення до досконалості.

Як зазначає А. Бандура [26], 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 смислам, 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 246, 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 [246, с. 43].

Висвітлені вище положення про саморегуляцію діяльності підкріплюються дослідженнями Ч. Карвера та М. Шейєра [411], в яких висвітлюється сутність саморегуляції людини: поведінка — саморегульоване явище з контрольованим зворотним зв'язком і спрямована на досягнення цілей, які утворюють ієрархію різного роду абстракції; 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 [246] 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» [246, с. 24]. Е. Хіггінс із колегами [447] 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 [246], 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 належних стандартів загалом вмотивовані на досягнення бажаного, але безпечним шляхом і використовують стратегії уникнення (досягти належного і забезпечити безпеку). Відповідність мотивації завданню веде до поліпшення саморегуляції [446]. Показана у дослідженні О.В. Вдовиченко [62] 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 повинен 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 [3, 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» [162, с. 12-13]. Автором визначено такі функціональні ланки саморегуляції: 1) прийнята і усвідомлена суб'єктом мету діяльності; 2) суб'єктивну модель значущих умов, що є комплексом тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, врахування яких сам суб'єкт вважає необхідним для успішної виконавчої діяльності; 3) програму виконавчих дій як інформаційне утворення, що визначає характер, послідовність, способи дій,

спрямованих на досягнення мети в тих умовах, які виділені самим суб'єктом як значимі; 4) систему суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), що виконує функцію конкретизації та уточнення вихідної форми і змісту 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 у ході діяльності в будь-яку іншу ланку регуляторного процесу [162].

У межах запропонованої О.О. Конопкіним моделі саморегуляції В. І. Моросановою [222; 226; 226] 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 246, 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. У 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 [222; 225; 226; 227] 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 [249] 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. 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 [454] є два мотиваційні стани - орієнтація на дію і орієнтація на ситуацію – які забезпечують міру саморегуляції діяльності. Саморегуляція, на думку Ю. Куля [455] 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 наших попередніх дослідженнях [184] було показано, що орієнтовані на дію студенти відрізняються більшою академічною успішністю, вищою стресостійкістю у різних умовах навчально-професійної діяльності та вищим рівнем губристичної мотивації.

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 чи самодетермінації (в переконанні, що у людини є вибір і воля щодо цілей), потреба в міжособистісних відносинах (у переживанні поваги і підтримки з боку значущих інших) [417; 419; 473]. 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. Самодетермінована людина діє на основі власного вибору, який базується на усвідомленні власних потреб і співставленні із їх із зовнішніми умовами. Таким чином, поняття самодетермінації дозволяє вивчати людину, враховуючи як середовище, так і саму особистість [422, 417, 420]. Як зазначає Т.О. Гордєєва, «потреба в самодетермінації є найважливішою у становленні внутрішньої мотивації до



будь-якої діяльності. Для підтримки і посилення внутрішньої мотивації суб'єкт повинен переживати свою поведінку як самодетерміновану. Потреба в компетентності також важлива, проте недостатня для підтримки внутрішньої мотивації. Задоволення третьої потреби - в пов'язаності з іншими людьми, встановлюючи близькі стосунки зі значущими для них дорослими є третьою важливою умовою для успішного становлення і функціонування внутрішньої мотивації [86, с. 52]. У наших попередніх дослідженнях показано зв'язок внутрішньої мотивації та губристичного мотиву досягнення досконалості [182].

Аналізуючи дослідження, присвячені регуляторним процесам діяльності суб'єкта, починаючи зі здобутків У. Джемса [цит. за 359], яким було показано залежність самоповаги від рівня успішності у діяльності та рівня домагань, нами було виділено останній як регуляторну детермінанту губристичної мотивації. 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 [217], 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 [217]. 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 [449], 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» [449, 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 супроводжуючись 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.

Губристична мотивація як прагнення до самоствердження та досягнення самоповаги безпосередньо пов'язана з мотивацією досягнення успіху [361], що ставить питання про її зв'язок із саморегуляцією діяльності та цілепокладанням суб'єкта в залежності від його реальних досягнутих успіхів чи їх втраті – ситуацій невдачі. Ф. Хоппе [449] 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 [452] 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. Отже, досвід успіхів та невдач суб'єкта діяльності позначається на його рівні домагань, визначаючи стратегію поведінки по досягненні результатів діяльності та збереженні самоповаги.

У дослідженні Дж. Френка [434] було показано, що рівень домагань є рівнем складності знайомого завдання, який індивід береться досягнути, знаючи рівень свого попереднього виконання в цьому завданні. Автором 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. Дослідження Дж. Френка вказують на те, що підтримка високого стабільного та універсального до різних видів діяльності рівня домагань є умовою самоствердження суб'єкта діяльності.

У Л. Фестінгера, К. Левіна, Т. Дембо і П. Сірса [457] 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. На нашу думку, вибір занадто легких завдань є психологічною умовою збереження самоповаги та високої самооцінки високогубристичних суб'єктів.

С. Ескалона [427] 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.

К. Левін [191] 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 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 суб'єкта: 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 добитися успіху; одиничний успіх після багаторазових невдач веде до переривання діяльності в експериментальній ситуації [457].

Під сталими детермінантами рівня домагань К. Левін розуміє чинники, які входять у тріаду: суспільні умови - соціальна група – індивід [191]. 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. Левіним 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 [191]. 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 [191].

Д. Аткинсон 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 [402]. Отже, вибір легких завдань та цілей діяльності може бути психологічною умовою самоствердження та збереження самоповаги суб'єкта, а відтак пов'язаний з губристичною мотивацією. Також Д. Аткинсоном 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 [402].

Продовження ідей про зв'язок рівня домагань та мотивації досягнення знайшло у дослідженнях Х. Хекхаузена [359], 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 [456], 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 [449] 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. Мясичева та В.С. Мерліна. Так, В.М. Мясичевим виділено в рівні домагань суб'єктивно-особисту й об'єктивно-принципову сторони [232; 233]. 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 [219]. Висновки, отримані В.С. Мерліним, підтверджують доцільність врахування рівня домагань у дослідженні психологічних особливостей губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

До когнітивних детермінант мотивації суб'єкта діяльності традиційно відносять 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. Розгляд зазначених когніцій в якості когнітивних особливостей становлення губристичної мотивації є евристично плідним, оскільки ці змінні описують систему уявлень про власну успішність, можливості, вірогідність та шляхи досягнення успіху, передусім у провідній діяльності, відзначаються на досягненні самоповаги, підвищенні самооцінки, самоствердженні особистості як суб'єкта діяльності.

Як зазначає Т.О. Гордєєва [86] теорія самоефективності, запропонована А. Бандурою [403] 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 освоїти 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 [404; 406], це «судження людей про їхні здібності організувати і виконати ланцюга дій, необхідних для досягнення встановлених заздалегідь типів результатів діяльності» [404, с. 391]. Відповідно до цієї концепції, привабливість результату і віра в позитивний результат (очікування успіху) недостатні для запуску мотивації суб'єкта, що стає можливим лише за умов наявності віри в свої здібності впоратися з даним видом діяльності. Самоефективність є суттєвим фактором як для досягнень в різних видах діяльності, так і для фізичного і психологічного благополуччя [86]. Відтак уявлення, що складають самоефективність, стають підґрунтям підтримки самоповаги особистості, пов'язаної з її губристичною мотивацією.

З точки зору А. Бандури самоефективності не є функцією навичок або здібностей людини, а залежить від того, що вона 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 86]. Таким чином, самоефективність є конструктом, пов'язаним з рівнем домагань особистості та обумовлює стратегії досягнення успіху чи уникнення невдачі, саме тому доведений у нашому попередньому дослідженні [361] негативний зв'язок губристичної мотивації з мотивацією уникнення невдачі імпліцитно вказує на позитивну роль самоефективності у становленні губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

Оскільки при вимірі самоефективності використовуються критерії майстерності і компетентності, а психологічним змістом даного конструкту є очікуваннями особистої майстерності у вирішенні майбутніх продуктивних



задач [86], стає очевидною першочергова роль самоефективності у функціонуванні губристичного мотиву досягнення досконалості.

Самоефективність як уявлення людини про власні здібності впливає на цілі, які вона вибирає і її прихильність ним [458], сприйняття власної ефективності обумовлює тип і рівень цілей: виражена самоефективність сприяє прихильності важким цілям, пов'язаним з інтересом до самої задачі [404; 406]. Самоефективність є чинником навчальних досягнень в школі [81; 89; 468; 478; 479] і в університеті [413; 471]. Студенти, які вірять, що вони здатні впоратися з академічними завданнями, також використовують більше когнітивних і метакогнітивних стратегій, ніж ті, хто не мають подібною віри. Отже, показаний дослідниками самоефективності її позитивний вплив на фактичні успіхи у діяльності та мотивацію провідної діяльності, академічну успішність та подолання труднощів та невдач дає підстави визначити її як важливу детермінанту губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

Окрім віри у власні можливості та здібності важливим когнітивно-мотиваційним чинником діяльності є вірування та переконання у можливостях саморозвитку та особистісного зростання, зокрема вдосконалення власних розумових здібностей. К. Двек [424] 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 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) [87].

Позитивна роль оптимістичного атрибутивного стилю на розвиток губристичної мотивації вбачається нами цілком очевидною, виходячи з узагальнень про призначення оптимізму, показане В.В. Левченком [192], зокрема те, що оптимісти демонструють більшу продуктивність праці. К. Муздибаєвим [231] 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 [464], які ввели поняття «захисного песимізму», що психологічний механізм подолання студентами екзаменаційного стресу: відкриті висловлювання про свої негативні очікування стосовно іспиту сприяли більшій екзаменаційній успішності. Узагальнюючи наведені вище результати, які вказують на позитивну роль оптимізму у психологічному благополуччі людини, можна стверджувати, що психологічний опір стресам та труднощам діяльності, її висока продуктивність, обумовлені оптимізмом, є умовою конструктивного самоствердження людини, пов'язаного з губристичною мотивацією.

На думку Л. Тайгера оптимізм – це придбана в ході еволюції і необхідна для успішної адаптації людська характеристика [цит. за 192]. У сучасній психології сформувалися два основні підходи до оптимізму: 1)

трактування його як системи диспозицій [475] і 2) розгляд його як стилю причинних пояснень (тобто атрибутивного стилю) [292]. 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 виходить з теорії очікуваної цінності, відповідно якої існує дві умови функціонування мотивації: 1) привабливість результату і 2) віра в його досяжність [207]. Конструкт диспозиційного оптимізму пов'язаний саме з другою умовою мотивації (вірою в досяжність результату). На нашу думку, віра у досяжність результату, що лежить в основі диспозиційного оптимізму, поряд із самофективністю та «теорією нарощуваного інтелекту», складає когнітивну основу мотивації суб'єкта діяльності, зокрема губристичної.

Згідно з атрибутивним підходом [292], стиль пояснення (атрибутивний стиль) 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). У дослідженні, проведеному разом з М.М. Кузнецовою [336] нами було доведено більшу міру взаємообумовленості губристичного прагнення до переваги з параметрами оптимістичного атрибутивного стилю у студентів.

Останнім часом концепцію, альтернативну суто когнітивному підходу до оптимізму, розвиває І.А. Джидарьян [105], визначаючи оптимізм як афективний феномен. Предметом розгляду в цієї концепції є не стільки процеси переробки інформації, властиві індивідові, 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.

Отже, до когнітивного компоненту психологічної детермінації мотивації суб'єкта діяльності є система переконань та вірувань – це, передусім, віра у власну спроможність впоратись із складним завданням у межах діяльності, віра у можливість розвитку власного розуму та здібностей, а також віра у позитивний результат майбутньої діяльності та власну роль у ній. Зазначені когнітивні особливості суб'єкта діяльності входять у характеристику позитивного мислення особистості. На думку Ж.П. Вірної [65], 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* проявів губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно виділити задрість як тип поведінки, в основі якої лежить недосягнуте прагнення бути кращим, а також перфекціоністичні репрезентації як прагнення демонструвати у поведінці та спілкуванні власну недосконалість та приховувати недоліки та недосконалість.

Як зазначає А.В. Васильченко [61], традиційно прояви задрощів 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 *зздрості* доцільно розглядати в контексті поведінкових детермінант губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

Як зазначає Т. Бескова [36], заздрість у найбільш широкому розумінні визначається як визнання переваги, успіху та більш високого благополуччя іншої людини. Заздрість виникає в результаті акту соціального порівняння. Ця ідея свого часу була висловлена ще Ф. Беконом [59], а пізніше – низкою психоаналітиків і психологів [7; 51; 134; 187; 230]. У зарубіжній психологічній науці заздрості найбільш повно розглядались у психоаналізі, зокрема у дослідженні М. Кляйн [155], яка визначила заздрість як емоційний стан гніву з приводу того, що інша людина володіє та насолоджується бажаним об'єктом. На думку М. Оссовської [251], 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 [251, с. 359]. Отже, заздрість являє собою не тільки сукупність емоційних станів, що виникають у результаті губристичного порівняння себе з іншими, а й поведінковими проявами цих почуттів.

Серед актуальних психологічних досліджень заздрості доцільно зазначити праці Л.С. Архангельської [22], Т.В. Бескової [36], А.В. Васильченко [61], К. Муздибаєва [230], Ю.М. Орлова [247] та ін. У дослідженні Л. Дьченко та М. Кандилович [109] 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. [134] визначає заздрість як почуття, що виникає, коли індивід не має того, чим володіє інший, та пристрасно бажає має цей предмет (якість, досягнення, успіх) або позбавити предмета заздрості іншу людину. У визначенні заздрості Т.В. Бескової [36] зазначено зв'язок із переживанням

смутку, роздратування, невдоволення, а іноді і ворожості до того, хто переважає. Отже, заздрість проявляється у негативних проявах поведінки та спілкування з іншими.

Розгляд поведінкових форм заздрості у контексті дослідження губристичної мотивації є доцільним ще і тому, що як було зазначено Ю.М. Орловим [247], розглядаючи природу виникнення заздрості, свідчить про те, що заздрість супроводжується ми такими схожими емоціями, як марнославство, злорадство, гордість, самоствердження. Евристично плідним виявляється встановлений Ю.М. Орловим [247] 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.

Є.П. Ільїн [134] 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 показано, що заздрості 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) заздрощів. Заздрощі – це переживання, яке формується в ситуаціях необхідності захисту самооцінки та ставлення до себе як наслідків несприятливого для особистості соціального порівняння [61].

У дослідженні А.В. Васильченко [61] показано, що за своєю семантикою поняття «заздрити» і «заздрощі» мають єдиний морфологічний корінь: «за - зрети», «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 заздять», «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.

Важливим для розуміння поведінкових проявів заздрості є показані у дослідженні В.О. Гусової [96] характеристики предмету заздрості (володіння матеріальними благами, соціальний статус, талант, розум, краса, здоров'я, вік та ін.), форми вираження заздрості (агресія, ненависть, помста, гнів та ін.), способи вираження заздрості (недоброзичливість, наклеп, інтриги, плітки і ін.), рівні прояву заздрості (свідомість, емоційне переживання, поведінку), засоби вираження (символічне, ритуальне, психологічне, біологічне). С.К. Бондиревою та В.Д. Колесовим [45] 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 малоймовірно буде задоволена чимось сповна; 5) полярність оцінок: позитивно оцінюється предмет заздрості та негативно – об'єкт.

Проте заздрість характеризується не тільки негативними поведінковими та емоційними проявами, вона також несе у собі потенціал для розвитку суб'єкта. І.М. Кучманіч та Г.Р. Отреп'євою було підкреслено позитивну роль заздрості для суб'єкта діяльності: «функція заздрості полягає у створенні конкуренції між людьми у процесі досягнення цінностей. Якщо людина досягла стану, коли вона може пишатися собою, почуття заздрості зникає» [188, с. 180]. Отже, заздрість пов'язана з губристичним почуттям гордості та самоповагою особистості. Автори діходять висновку, що «заздрість сприяє регулюванню асиметричного положення між індивідами і між групами» [188, с. 180]. З цієї думки випливає, що заздрість актуалізує губристичне прагнення до переваги над іншими, прагнення до «соціального зростання та вирівнювання».



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 необгрунтоване 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 [28].

Визначені низкою дослідників [22; 134; 189; 482] види заздрості розкривають усі можливі поведінкові форми її прояву. Так, Є.П. Ільїним визначено 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) [134]. Л.С. Архангельська [22] 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. В.А. Лабунська [189], розкриваючи особливості відносин між суб'єктами, визначає різні види заздрості: «заздрість-вимогливість», «заздрість -

прагнення до переваги (суперництво)», «зздрість-безнадійність». П. Шпільман [482] розробив класифікацію базових афектів зздрощів: 1) зздрощі-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).

Вивчення поведінкового компоненту зздрощів передбачає аналіз деструктивної, асоціальної поведінки. За К. Муздибаєвим, удаючись до девіацій (вербальної, невербальної агресії, пліток, вбивств, самогубства), зздрісники мають тенденцію розширювати межі дозволеної поведінки [230, с. 5]. К. Муздибаєвим [230] було визначено такі компоненти зздрості: 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 зздрощів шкоди; бажання або реальне позбавлення об'єкта зздрості предмета переваги. К. Муздибаєв спирається на цю дослідницьку позицію, яку розвиває М. Ткач через трьохкомпонентну структуру зздрощів та їх диференціацією за двома формами (злісні, або деструктивні, та незлісні, або конструктивні). Деструктивні зздрощі 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 зздрісника, які спрямовані на оточення і (або) на себе. Конструктивні зздрощі 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[230].

Є.П. Ільїним [134] 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 [247] 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 [247]. Зазначені функції заздрості багато у чому співпадають з призначенням губристичної мотивації – досягненням самоствердження суб'єкта у соціумі, збереженням високого

рівня самооцінки, оволодінням майстерністю у діяльності та високій її продуктивності.

На думку А.В. Васильченко [61], осмислення заздрощів має дуалістичний характер: переважно люди «бояться або почувається 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.

Сутність перфекціонного самоствердження полягає в створенні і безперестанній «шліфовці» презентуємого оточуючим людям «блискучого фасаду» з метою приховати від них жахливу 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 [301]. Витоки перфекціоністичної самопрезентації лежать в неблагополуччі ранніх дитячо-батьківських стосунків. Е. Рехардт і П. Іконен [274] (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 [274].

А. Елліс [426] описав перфекціонізм як ірраціональні переконання. За визначенням Д. Бернса [409; 410], перфекціоністами є люди, чиї 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 параметрах перфекціонізму Д. Бернс додав важливий когнітивний аспект - мислення в термінах «все або нічого» - передбачає виключно полярну оцінку діяльності: або успіх, або крах [394], виборчу концентрацію на справжніх і минулих помилках, а також схильність до генералізації стандартів у всіх областях життєдіяльності [78].

Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова та Т.Ю. Юдєєва [80], 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 делегують 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 [438] 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 [429; 432; 443; 444; 445] 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 - «перфекціонної самопрезентації» [426], пов'язані з потребою здаватися іншим людям досконалим і потребою приховати недосконалість, з використанням спеціально розробленої для цих цілей «Шкали перфекціонної самопрезентації» [432].

Особливого значення у дослідження перфекціонізму набуває проблема його конструктивного чи дезадаптивного значення для суб'єкта діяльності. У теорії «Перфекціонізм / прийняття» (perfectionism / acceptance theory) [460] показано, що високі особисті стандарти є адаптивними, якщо поєднуються з

прийняттям недосконалості (невдач, помилок і недоліків), і дезадаптивними, коли поєднуються з нездатністю їх прийняти [460].

У перфекціоністів при висуванні стандартів і постановці цілей проявляється дихотомічне або поляризоване мислення [465; 480; 425; 394]: нездатність перфекціоністів визнати наявність «золотої середини», існування в їх сприйнятті лише крайнощів континууму. У поєднанні з такими описаними А.Еллісом [426] когнітивними спотвореннями, як сфокусоване мислення (*focused thinking*) і упереджене зверхузагальнення (*prejudiced overgeneralization*), змушує людину нав'язливо фокусувати увагу на єдиному варіанті вибору і ігнорувати всі альтернативи, дихотомічне мислення призводить до того, що стандарти формулюються у вигляді правил, які можна або повністю виконати, або повністю порушити. А. Бек і Г. Браун [408] описують переважні в мисленні перфекціоністів правила виду «якщо - то», що встановлюють ригідні причинно-наслідкові зв'язки («Якщо я не успішний, то моє життя беззмистовне»); і само-примушують 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 [448] називає цю особливість селективною увагою, визначає її як постійну готовність людини виявити, що щось не в порядку. Аналогічний механізм описується А.Бессером і колегами [407] як когнітивна схильність деяких перфекціоністів до виборчої обробки негативної інформації, що відбиває невідповідність перфекціонним стандартам і ідеалам, а також Т.Ю.Юдеевою [394] і Н.Г.Гараняном [79] як негативне селектування - виборча концентрація на невдачі і помилки.

Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдеева [80] 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 [68] 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 особливостей суб'єкта діяльності, пов'язаних з губристичною мотивацією, доцільно визначити функціональні системи психоемоційних станів, що виникають у ситуаціях успіху та невдачі. Це можуть бути емоційні стани позитивної чи негативної валентності, стенічного або астеничного характеру, утвореними активаційними, тензійними, тонічними, суто емоційними, або вольовими, мотиваційними, когнітивними паттернами емоцій, пов'язаними з переживанням почуттів гордості, успіху, тріумфу, переваги над іншими тощо. Оскільки емоції, не будучи мотивами, являють собою важливий компонент мотиваційних систем [64; 350; 379; 380], тому, переживання емоцій внутрішньо пов'язане з процесом формування та актуалізації мотивів діяльності [64; 108; 132], особливо – виражають мотивацію досягнення [41; 95; 275; 295; 310; 318; 323; 330].



Грунтуючись на методології діяльнісного і системного підходів, зокрема на тезі О. М. Леонтьєва та С. Л. Рубінштейна про внутрішньо емоційну регуляцію діяльності [195; 201; 282], ідеї О. О. Конопкіна про продуктивне функціонування емоцій в усвідомленій регуляції цілеспрямованої активності людини [162], теорії О. В. Запорожця про афективно-когнітивну функціональну систему, яка здійснює емоційне передбачення результатів діяльності та емоційну корекцію дій [118], 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 [208; 209], а також дослідженнях інших авторів, доцільним виявляється розгляд емоційних проявів суб'єкта діяльності, що виступають віддзеркаленням його мотивації та реакцією на міру успішності самоствердження. Ситуації успіху та невдачі у діяльності актуалізують специфічні функціональні системи психоемоційних станів, які, в свою чергу, виступають емоційними проявами губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

### **Висновки до 1 розділу**

1. Розгляд проблеми губристичної мотивації та самоствердження людини виявляється найбільш доцільним через суб'єктний і, передусім, суб'єктно-діяльнісний та суб'єктно-функціональний підходи. Суб'єктний підхід у найбільш широкому плані відштовхується від поняття «суб'єкта діяльності», що розуміється як причина, джерело духовного життя та причин буття, інтегруючий початок психологічних властивостей людини; як певний етап розвитку людини, пов'язаний з формуванням психічних властивостей у процесі діяльності; всеохоплююче, найбільш широке поняття людини, яке узагальнено розкриває нерозривну єдність всіх його якостей, що розвивається; як здатність людини бути початком ініціювання, першопричиною своїх взаємодій зі світом, суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; як вершина розвитку особистості.

У межах суб'єктно-функціонального підходу структура суб'єкта діяльності розглядається в єдності власне суб'єктного (процесуального чи функціонального - діяльнісного, мотиваційного) та особистісного (ядерного, змістовного) компонентів.

2. Традиційно губристична мотивація визначається як прагнення до самоствердження, звеличення себе та підкріплення самоповаги, що реалізується двома шляхами – через досягнення досконалості чи / та переваги. Теоретичний аналіз психологічних корелят губристичної мотивації особистості, показаних у наших дослідженнях та наукових розвідках інших авторів, дозволяє констатувати високу значущість губристичних мотивів у розгляді таких особистісних властивостей, як перфекціонізм, авторитарність, оптимізм почуття честі та гідності як моральні властивості тощо.

3. Психологічною сутністю губристичної мотивації ми вбачаємо прагнення суб'єкта до самоствердження, що розуміється, як подолання почуття неповноцінності і зростаюче на його основі прагнення до переваги; як потреба суспільного визнання, що виявляється у бажанні стати об'єктом захоплення з боку інших; як потреба у захопленні собою, прагнення до марнославства, бездоганності та неподоланності; як динамічні сили, що стимулюють розвиток особистості та пов'язані з рівнем домагань; як саморозкриття особистості, у результаті якого формується впевненість в собі, конструктивне ствердження свого Я в соціумі і в самому собі; як поєднання самоідентичності та спрямованості на здійснення Я через реалізацію потреби у самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим, у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визнанні, у досягненні результатів діяльності, а також потреби у самовияву; як прагнення до отримання підтвердження про власну цінність, підтримання певного соціального статусу; як специфічний вид діяльності по ствердженню сутнісних сил в різних сферах життєдіяльності, пережитий як потреба зайняти певну позицію самоствердження для подальшої самореалізації особистості. Чисельність поглядів на самоствердження як процес та результат діяльності, або потребу

чи здатність її суб'єкта, породжує у психологічній науці варіативність конструктивних та деструктивних форм цього феномену, які за змістом більш-менш відповідають губристичним мотивам досягнення досконалості та переваги.

4. Губристична мотивація як прагнення особистості до підтвердження власної самоцінності та підтримки самооцінки чинить вплив на Я-концепцію особистості та сама виявляється обумовлена її компонентами – самооцінкою та рівнем домагань, а також нарцисичними проявами Я.

5. Губристична мотивація проявляється у поведінці суб'єкта діяльності, що самостверджується, в його емоційних реакціях на ситуації життя, які сприяють чи стоять на заваді досягненню самоповаги – зокрема у ситуаціях успіху та невдачі у діяльності. Губристичні мотиви пов'язані з системою переконань, уявлень та вірувань стосовно процесу та результату самоствердження, своєї ролі в успішності діяльності, оволодінні майстерністю та досягненні переваги над іншими. Розгляд психологічної детермінації губристичної мотивації суб'єкта діяльності дозволяє операціоналізувати її феномен, виявити системні зв'язки губристичних мотивів з когнітивними, емоційними, конативними та поведінковими проявами особистості, що самостверджується. У низці психологічних досліджень мотивації діяльності імпліцитно простежується зв'язок губристичної мотивації з психічними процесами та властивостями, що визначають саморегуляцію суб'єкта, систему його когніцій, поведінкових та емоційних проявів.

## РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ.

### 2.1. Концептуальні засади дослідження губристичної мотивації суб'єкта діяльності.

У своїй роботі ми виходили з такого розуміння *суб'єкта діяльності*, яке було запропоновано представниками структурно-функціонального підходу, в межах якого він визначається як *сукупність суб'єктних (функціональних) та особистісних характеристик людини, що визначають особливості її провідної діяльності*. До власне суб'єктних характеристик відносять психологічні особливості реалізації діяльності та особливості її мотивації, а особистісні особливості виступають векторами розвитку якостей суб'єкта діяльності.

На рис. 2.1 показано структурно-функціональну модель суб'єкта діяльності та місце губристичної мотивації у ній.

*Суб'єкт діяльності* – це психологічний конструкт, що описує індивідуальність людини як систему функціональних характеристик, пов'язаних з діяльністю, що проявляється в інтегративності якостей, які обумовлюють активність людини та змістовні характеристики її Я-концепції.

На відміну від «особистості», включеною, передусім, у систему суспільних відносин, людина як «суб'єкт» включається у діяльність, конкретизація змісту і завдань якої потребує окремого розгляду. У представленому дослідженні психологічний зміст діяльності розглядається у декількох напрямках, виділених В.І. Слободчиковим:

- 1) діяльність як процес подолання труднощів її суб'єктом, як вирішення задач та проблем, як засіб їх вирішення, тобто діяльність як праця;
- 2) діяльність як процес самозміни її суб'єкта у ході змін обставин життя, тобто діяльність як самодіяльність;

3) діяльність як сукупність результатів та наслідків (продуктів, досягнень, творів), тобто діяльність як виробництво;

4) діяльність поза результативністю як спосіб ставлення її суб'єкта до умов життя, як діяння, тобто діяльність як практика [297].

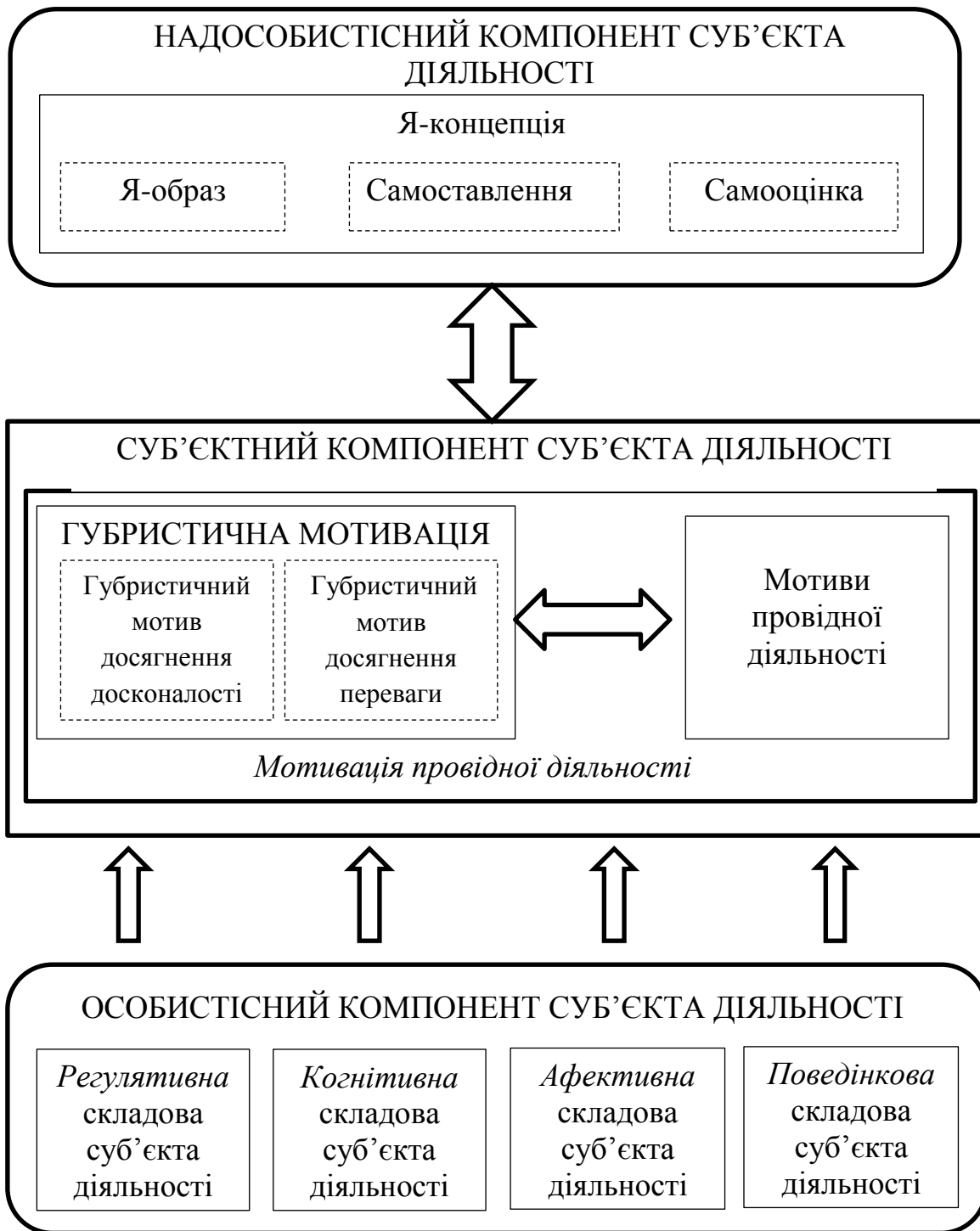


Рис. 2.1. Губристична мотивація у структурно-функціональній моделі суб'єкта діяльності.

А.В. Брушлинський визначає діяльність як атрибут суб'єкта, і таку що має ознаки предметності, творчості та самостійності [56]. Визначення діяльності, запропоноване Р. С. Немовим, робить акцент на суб'єктній активності. Діяльність характеризується як специфічний вид активності людини як її *суб'єкта*, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування [239]. Отже, в діяльності виділяються суб'єктно орієнтовані характеристики:

- трансгресивний характер діяльності, який передбачає здатність суб'єкта виходити за грані та межі, забезпечується передусім губристичною мотивацією і дозволяє створювати матеріальні і духовні цінності, які сприяють історичному прогресу та саморозвитку її суб'єкта;

- продуктивний характер діяльності: суб'єкт використовує діяльність для створення нових способів задоволення потреб, вдосконалюючи умови власного життя;

- потребовий характер: породжуючи нові способи задоволення потреб, суб'єкт розвиває, ускладнює свою мотиваційно-потребову сферу, вдосконалюючи тим самим самого себе.

Розгляд губристичної мотивації суб'єкта в контексті здійснення ним саме провідної діяльності обумовлений такими причинами. Провідна діяльність передбачає спрямованість зусиль людини та ступінь її свідомих перетворюючих впливів на об'єктивну реальність, що дозволяє розглядати її як таку, виконання якої визначає виникнення і формування основних психічних новоутворень людини на даному ступені розвитку її особистості. Згідно з О.М. Леонтьєвим, провідною називається діяльність, яка характеризується наступними трьома властивостями: 1) всередині цієї діяльності виникають і розвиваються інші (нові) види діяльності; 2) в провідній діяльності, передусім, формуються або перебудовуються психічні процеси людини; 3) завдяки провідній діяльності виникають основні психологічні зміни особистості на певному етапі онтогенезу. Зміна провідних типів діяльності пов'язана з виникненням нових мотивів, які

формується всередині провідної діяльності, що передує даній стадії розвитку [цит. за 196, С. 514-515]. Нові мотиви спонукають суб'єкта до зміни свого положення в системі відносин з іншими людьми [390]. Навчальна діяльність школяра, навчально-професійна діяльність студента та трудова діяльність фахівця як види провідної діяльності мають подібну структуру, відповідають основним етапам соціалізації та соціальним умовам існування людини, що дозволяє визначити губристичну специфіку мотивації у межах цих видів провідної діяльності.

Виходячи з того, що навчальна діяльність є спеціально організованим різновидом процесу навчання з метою самовдосконалення та саморозвитку суб'єкта, засвоєння системних знань, відпрацювання узагальнених способів дій і їх застосування в різних ситуаціях, *навчальна мотивація* визначається як вид мотивації, включений в навчальну діяльність [245; 253]. Навчальна діяльність збуджується безліччю різних, менш або більш значущих, мотивів, в зв'язку з чим виникла необхідність їх класифікації: на внутрішні та зовнішні (О.М. Леонт'єв, Т.О. Гордєєва, В.В. Гіжицький, Е. Десі, Р. Райан, С.А. Пакуліна); пізнавальні мотиви (прагнення до досягнення високих результатів і до розвитку власних здібностей) та соціальні мотиви (Л.І. Божович); мотивацію, пов'язану з самим процесом навчальної діяльності, мотивацію, що лежить позанавчальною діяльністю і «негативною мотивацію» (П.М. Якобсон); мотиви, що відносяться безпосередньо до навчальної діяльності, мотиви, пов'язані з її процесом і результатом та мотиви, що лежать поза навчальною діяльністю, а також «негативні» мотиви, пов'язані з прагненням уникнути неприємностей (М.В. Матюхіна); широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти (А.К. Маркова); пізнавальні мотиви, мотиви, пов'язані з навчанням та змагальні мотиви (П.Я. Гальперін).

У найбільш узагальненому підході до класифікації навчальних мотивів доцільно розрізняти групу внутрішніх та зовнішніх мотивів навчання. С.А. Пакуліна [253] під внутрішнім мотивом навчання розуміє мотив,

сформований під впливом чинників, пов'язаних з навчальною діяльністю, а під зовнішнім мотивом навчання – мотив, сформований під впливом збудників, безпосередньо не пов'язаних з навчальною діяльністю.

Т.О Гордєєва і спів. [88] вказують, що за умови внутрішньої мотивації діяльність сама по собі представляє для індивіда інтерес і цінність, супроводжується переживаннями радісної захопленості її змістом і процесом виконання, а в разі зовнішньої мотивації виконувана діяльність є засобом досягнення інших, зовнішніх по відношенню до її змісту результатів, до яких прагне суб'єкт діяльності. На думку Х. Хекхаузена [359], внутрішня мотивація забезпечує здійснення поведінки заради себе самої або заради тісно пов'язаних з нею цільових станів, а не просто як засобу досягнення чужорідної по відношенню до такої поведінки мети. У теорії Е. Десі та Р. Райана внутрішня мотивація – це вроджена характеристика людини, заснована на застосуванні своїх інтересів і тренуванні своїх здібностей, що включає в себе прагнення до пошуку і виконання завдань оптимального рівня складності [422, с. 43].

Внутрішня мотивація навчальної діяльності складається з трьох типів мотивів – пізнавальних, мотивів досягнення і мотивів саморозвитку, які забезпечують її успішність [88], що дозволяє нам розглядати її у зв'язку з губристичним прагненням до самоствердження та підкріплення власної значущості через досягнення досконалості. Пізнавальні мотиви спрямовані на процес пізнання і розуміння світу, мотиви досягнення - на творення і виконання найкращим чином певного справи і мотиви саморозвитку - на набуття компетентності, майстерності, вдосконалення своїх умінь, себе. До зовнішніх мотивів навчальної діяльності слідом за В.В. Гіжинським [81] доцільно відносити мотиви особистісні (мотиви самоповаги та подолання сорому) і міжособистісні (мотив поваги і визнання і мотив подолання зовнішнього контролю). Цілком очевидним виявляється зв'язок внутрішньої мотивації та губристичного прагнення до переваги над іншими.



*Мотиваційна сфера* особистості суб'єкта *навчально-професійної діяльності* представлена власне мотивами початку у вищій школі, які так само як і для суб'єкта навчальної діяльності представлені групами внутрішніх та зовнішніх мотивів, та іншими функціональними мотивами діяльності – досягнення успіху, домінування, влади та афіліації (О.М. Білецький [41], А.М. Губіна [95], С.М. Кетько [149], М.В. Овчинников [245], С.А. Пакуліна [256], К.І. Фоменко і Т.Б. Хомуленко [361]).

М.Л. Кубишкіна [176], розглядаючи поняття мотиву соціального успіху, включає до нього такі компоненти: 1) прагнення до визнання, популярності, престижу, авторитету та поваги; 2) прагнення до досягнень у значущій для індивіда діяльності; 3) прагнення до суперництва, бажання перевершити інших, бути першим. М.В. Овчинников [245] мотив досягнення характеризує через установку на результативність і успіх, упевненість студента в собі, усвідомлення цінності навчання у вищій школі, наполегливість в досягненні навчальних цілей, самокритичність і самостійність студента, а мотив домінування студента розкриває в його умінні та здатності швидко переконувати інших, в отриманні задоволення від участі в прийнятті важливих рішень, в прямоті вислову своєї незгоди, в прагненні до старшинства, першості і відповідальності, в легкості виступу перед великою аудиторією. У наших попередніх дослідженнях [361] було показано інтегративну роль мотивації досягнення та мотивації успіху в успішності навчально-професійної діяльності та становленні конструктивної форми губристичної мотивації студентів.

Внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності включає в себе внутрішні мотиви вступу до вищої школи, широкі навчально-пізнавальні мотиви і мотиви самоосвіти, релевантні професійні мотиви, зокрема широкі навчально-пізнавальні мотиви закладені в самому процесі навчання і представлені інтересом до професії, потребою успішно вчитися, здобувати глибокі знання, отримувати інтелектуальне задоволення, прагнення до самореалізації і самовдосконалення. Зовнішня мотивація навчально-

професійної діяльності включає в себе зовнішні мотиви вступу до вищої школи, пізнавальні мотиви, іррелевантні професійні мотиви і має такі характеристики: мотиви не пов'язані з самим процесом навчання, знаходяться поза навчальної діяльності (не відставати від однокурсників, досягти поваги викладачів, домогтися схвалення оточуючих, уникнути осуду і покарання тощо). У теорії Е. Десі і Р. Райана [420] зовнішня мотивація представлена такими типами регуляції активності: екстернальна (зовнішня), інтроектована (мотивація уникнення почуття провини та сорому), ідентифікована (мотивація діяльності через усвідомлення її важливості та цінності) та інтегрована регуляція (сукупний вплив перерахованих мотивів).

*Мотивація професійної діяльності суб'єкта трудової діяльності* обумовлена специфікою зв'язку професійних та кар'єрних мотивів, обумовленою спрямованістю на цілі та вимоги конкретної трудової діяльності, особистісною їх значущістю, зв'язком мотивів з актуальними потребами, життєвою та професійною ситуацією, іншими характеристиками мотиваційної сфери суб'єкта трудової діяльності. У широкому розумінні професійна мотивація – це дія конкретних спонукань, які обумовлюють вибір професії та тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією [387].

У психологічних дослідженнях, присвячених мотивації професійної діяльності [10; 60; 99; 115] визначено кілька груп мотивів вибору професії: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, утилітарні мотиви і мотив престижу - прагнення, що дозволяють досягти солідного положення в суспільстві, обрання професії, що забезпечує швидке просування по службі, професії, що «цінується серед друзів і знайомих»). Систематизуючи зміст професійної мотивації суб'єкта А.К. Маркова [214] розрізняє такі групи мотивів трудової діяльності: мотиви розуміння призначення професії; мотиви професійної діяльності (діяльнісно-процесуальні і діяльнісно-результативні); мотиви професійного спілкування (мотиви престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці в професії, міжособистісного спілкування в професії); мотиви прояву особистості в

професії (мотиви розвитку і самореалізації в професії). На думку Є.П. Ільїна [135], професійна діяльність обумовлюється трьома групами мотивів: власне мотивами трудової діяльності, мотивами вибору професії і мотивами вибору місця роботи.

На нашу думку, враховуючи сучасні реалії та вимоги суспільного розвитку, що ставляться до суб'єкта трудової діяльності, до мотивації трудової діяльності доцільно вносити кар'єрні мотиви, які разом із суто професійними становлять вже традиційні для суб'єкта навчальної та навчально-професійної діяльності групи внутрішніх та зовнішніх мотивів провідної діяльності.

Психологічна структура суб'єкта діяльності включає Я-концепцію особистості, причому остання розглядається нами в аспекті функціонування в якості суб'єкта діяльності. Особистість як суб'єкт діяльності ми розглядаємо в контексті реалізації провідної діяльності, а саме навчальної, навчально-професійної і трудової.

*Я-концепція суб'єкта діяльності* – результат пізнання та оцінки суб'єктом самого себе, тобто сукупність усіх його уявлень про себе, пов'язана з їх оцінкою та ставленням до себе. Відповідно до такого розуміння Я-концепції у її структурі виділяється когнітивна складова у вигляді Я-образу, а також самоствавлення та самооцінка як емоційно-ціннісна складова, що є результатом самопізнання та рефлексії суб'єкта, що відображає ставлення до різних аспектів та образів свого «Я» і проявляється в переживанні власної успішності, самоприйнятті, самоповазі.

*Я-образ*, виступаючи когнітивною складовою Я-концепції, є системою уявлень суб'єкта про самого себе, набором характеристик, якими, як йому здається, він володіє. Аналізуючи змістовні характеристик Я-образу суб'єкта діяльності, поряд з їх класифікацією за сферами («Я соціальне», «Я діяльнісне», «Я фізичне» тощо) чи характером («Я позитивне», «Я негативне») прояву людини, доцільним виявляється конкретизація усвідомлення суб'єктом власних особистісних рис, поведінкових проявів,

установок та переконань, пов'язаних з його ставленням до самовдосконалення та досягнення ідеального Я, які вказують на амбівалентність самооцінки у континуумі «Я-нікчемне – Я-грандіозне», поляризацію самосвідомості у межах «співвіднесеності з іншими» та «пошуком себе», яка виявляється можливою через введення поняття «Нарцисичного Я». Висока міра розвитку «Нарцисичного Я» в межах Я-образу вказує на занепокоєність суб'єкта діяльності своєю зовнішністю, іміджем, виглядом в очах інших, усвідомлення власних тенденцій до самозамилування, самовдоволення, самозакоханості, а також страху чи побоювання опинитися в положенні, що дає іншим беззаперечну перевагу над суб'єктом.

*Самоставлення* виступає системою емоційно-ціннісних установок по відношенню до власного «Я», які виражаються в специфічних внутрішніх оцінках [173, с. 81], і виконує функцію віддзеркалення себе, збереження внутрішньої стабільності «Я», формування самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, що утворюють «емоційний простір, в якому розгортаються дії» суб'єкта [358, с. 10-12), що забезпечують успішність діяльності.

*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. Психологічна природа самооцінки та самоставлення є соціальною, оскільки їх становлення й розвиток обумовлені пізнанням суб'єкта зовнішнього світу та активною взаємодією з ним. У нашому дослідженні ми виходили з думки Г.С. Костюка [167] про те, що розвиток самооцінки можливий тільки через виконання певної діяльності, усвідомлення своїх досягнень в цій діяльності, порівняння власних досягнень з досягненнями інших людей.

Зазначені характеристики Я-концепції виступають в якості надбудови особистості суб'єкта діяльності.

Результатом позитивного самоствалення, диференційованості, цілостності та інтегративності Я-образа, високої і адекватної самооцінки виступає самоповага, яка є продуктом самоствалення і вектором реалізації губристичної мотивації суб'єкта діяльності. Самоствалення постає як проміжна ланка між Я-концепцією суб'єкта діяльності та процесом його здійснення, тобто, реалізуючись через потребу у самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим, потреби у самореалізації, статусно-рольовому визнанні, у досягненні результатів діяльності та самовияву (І.І. Кузьмінков, Н. Ситнікова). Самоствалення, поряд із такими формами виявлення самосвідомості особистості як самосприйняття, самоповага, самоконтроль виступає основним показником регуляції діяльності та особистісної активності (Л.М. Мітіна, В.І. Степанський). Оскільки самоствалення суб'єкта реалізується переважно у провідній діяльності, то губристичні мотиви як реалізація прагнення до самоствалення виступає компонентом мотивації провідної діяльності. Саме таке розуміння самоствалення дає підстави розглядати губристичну мотивацію, що забезпечує самоствалення та досягнення самоповаги, як чинник становлення та розвитку Я-концепції суб'єкта діяльності.

*Губристична мотивація* – це мотивація, яка супроводжує і забезпечує процес самоствалення, спрямований на досягнення самоповаги і включає мотив досягнення досконалості та мотив досягнення переваги.

*Губристичний мотив досягнення досконалості* – це прагнення до самоствалення через вдосконалення результатів своїх досягнень, орієнтацію на саморозвиток, здатність розширення сфери своєї самореалізації, оволодіння майстерністю у діяльності.

*Губристичний мотив досягнення переваги* – це прагнення до самоствалення через досягнення першості чи авторитету серед інших завдяки міжособистісному суперництву, обумовлене результатами соціального порівняння і залежністю від зовнішніх оцінок.

Поряд із власне суб'єктивним компонентом структурно-функціональної організації суб'єкта діяльності доцільно виділити його регулятивні, когнітивні, афективні та поведінкові особистісні характеристики, що виступають детермінантами становлення губристичної мотивації суб'єкта. Отже, розгляд психологічної детермінації губристичної мотивації суб'єкта діяльності доцільно здійснювати через систематизацію її чинників, які складають особистісний компонент суб'єкта діяльності, і 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.

Аналіз психологічних досліджень, присвячених регуляторним особливостям особистості та суб'єкта діяльності, дозволив визначити *регулятивну складову* особистісного компоненту суб'єкта діяльності як комплекс психологічних характеристик, які включають, передусім, рівень домагань та саморегуляцію діяльності, що обумовлюють губристичну специфіку самоствердження суб'єкта діяльності.

*Саморегуляція* є психічним процесом, за допомогою якого людина управляє своїми думками, почуттями і поведінкою, доволіно впливає на перебіг психічних процесів і станів, здійснювану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або зміни їх характеру [241, с. 16]. Завдяки саморегуляції можливим стає досягнення особистісних цілей в мінливих умовах зовнішнього середовища [162; 411; 461], само-моніторинг, самоконтроль поведінки та діяльності [26; 161; 222; 250]. Орієнтація процесу саморегуляції на стандарти поведінки і діяльності імпліцитно вказує на її зв'язок з губристичними мотивами, які спонукають особистість до реалізації та корегування діяльності завдяки порівнянню її результатів з еталонними для суб'єкта. Саморегуляція в контексті губристичної мотивації суб'єкта діяльності є субстратом для усвідомлення ним міри відповідності результату власної діяльності стандартам досконалості чи вірогідності досягнення переваги над іншими, регулювання та корекції власних дій досягнення

губристичної мети діяльності. Поняття індивідуального стилю саморегуляції, запропоноване І.В. Моросановою [222], передбачає не стільки пристосувальну активність, але й активність людини, що перетворює навколишній світ і себе як суб'єкта цієї активності, а відтак, на нашу думку, спрямоване на вирішення завдання губристичного самоствердження суб'єкта діяльності.

*Рівень домагань* як стале особистісне утворення, що обумовлює тактику цілепокладання, звичний спосіб вибору цілей, передусім рівня їх складності забезпечує активність і динаміку вибору цілей, детермінує значну кількість афективних та когнітивних процесів, визначає поведінку людини [217], а відтак розглядається нами як змінна, що обумовлює становлення губристичної мотивації суб'єкта діяльності, співвідношення прагнення до переваги та досконалості у її структурі. Згідно з В.С. Мерліним [219], рівень домагань відображає той ступінь оцінки, в якому має потребу людина, щоб відчувати задоволення, є синтезом мотивів досягнення та продуктивності діяльності та мотиву соціального престижу [219]. Результати, отримані у класичних дослідженнях рівня домагань (Т. Дембо, К. Левін, Г.І. Медінкова, П. Сірс, Л. Фестінгер, Ф. Хоппе, Х. Хекхаузен), дозволяють стверджувати, що у зв'язку з орієнтаціями суб'єкта на досягнення успіху чи уникнення невдачі рівень домагань розкриває губристичну природу суб'єкта діяльності: висока самоповага та почуття власної значущості досягаються (зберігаються) у суб'єкта за умови високої мотивації успіху, прийняття високих стандартів діяльності та вибору її складних цілей, або за умови орієнтації на уникнення невдачі при виборі або дуже легких, або за дуже складних завдань.

За результатами теоретичного аналізу мотиваційних концепцій, виконаних у межах когнітивного підходу (А. Бандура, Т.О. Гордєєва, К. Двек, М. Селігман та ін..) було визначено *когнітивну складову* особистісного компоненту суб'єкта діяльності як комплексу психологічних характеристик, які включають систему когніцій (уявлень, переконань та вірувань) про здатність власних інтелектуальних здібностей до

розвитку, уявлення про свої здібності засвоїти або виконати певну діяльність, про власну здатність контролювати діяльність та уявлення про причини власних успіхів та невдач. Зміст когнітивної складової суб'єкта діяльності визначає губристичну специфіку його самоствердження.

У нашому дослідженні *самоефективність* визначається як система уявлень суб'єкта діяльності про власну продуктивність, ефективність та спроможність виконувати діяльність. Психологічний конструкт самоефективності [403] є одним з найбільш сильних предикторів академічних досягнень суб'єкта навчальної та навчально-професійної діяльності, виступає предиктором мотивації досягнення, фізичного та психологічного благополуччя [86]. Можливість розгляду самоефективності у змісті когнітивної складової особистісного компоненту, пов'язаного з губристичною мотивацією суб'єкта діяльності, нами була виявлена на засадах того, що у становленні суджень самоефективності суб'єкт користується критеріями майстерності і компетентності. Позитивний вплив самоефективності на мотивацію провідної діяльності, академічну успішність та подолання труднощів та невдач дає підстави для розгляду її у зв'язку з губристичним прагненням до самоствердження суб'єкта діяльності.

Специфіка когнітивної саморегуляції діяльності знаходить відображення у варіантах *імпліцитних теорій інтелекту* – переконаності у тому, що інтелект практично не змінюється протягом життя і являє собою стабільну структуру, або в тому, що власний інтелект можна активно розвивати за допомогою докладання зусиль. «Імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту» або «прибуткова теорія» визначає прагнення суб'єкта діяльності збільшити свою компетентність, обирати більш важкі, нові і різноманітні завдання, оволодіти новими знаннями і вміннями, компетентністю. Саме ці обставини дають підстави розглядати переконаність у можливостях зміни і розвитку власних інтелектуальних можливостей як змінної когнітивної складової особистісного компоненту суб'єкта діяльності,



пов'язаної з губристичними мотивами досягнення досконалості та переваги над іншими.

Розглядаючи *оптимізм* з позицій атрибутивного підходу (М. Селігман, Т.О. Гордєєва В.А. Кривова, Є.М. Осін) як сукупність характеристик атрибутивного стилю особистості, представлених мірою переконаності у стабільності, глобальності та контрольованості причин виникнення успіху та невдачі у діяльності, ми вважаємо за доцільне віднести його до змісту когнітивної складової особистісного компоненту суб'єкта діяльності. Оптимістичний атрибутивний стиль є одним з факторів когнітивного розвитку молодших школярів [172], фактором становлення суджень про власну продуктивність та одним, поряд із самоповагою, із впливових чинників академічних досягнень школярів та студентів [86]. Отже, результуючий вплив самоповаги та оптимізму на досягнення фактичних успіхів у діяльності розглядається нами як вагомий аргумент на користь зв'язку між самоповагою як результатом та вектором губристичного самоствердження, оптимізмом та губристичним досягненням досконалості та майстерності у діяльності.

За результатами теоретичного аналізу поведінкових проявів прагнення до досконалості та переваги у межах досліджень перфекціонізму (Н.Г. Гаранян, А.А. Золотарьова, Дж. Флетт, Г. Хьюїтт та ін..) та заздрості (А.В. Васильченко, Є.П. Ільїн, К. Муздибаєв, Ю.М. Орлов та ін..) до змісту *поведінкової складової* особистісного компоненту суб'єкта діяльності, що релевантна актуалізації губристичної мотивації, доцільно віднести заздрість як тип поведінки, в основі якого лежить недосягнуте прагнення бути кращим, перфекціоністичні репрезентації як прагнення демонструвати у поведінці та спілкуванні власну недосконалість та приховувати недоліки та недосконалість.

Фрустрованість потреби у самоповазі та переваги над іншими може актуалізувати почуття *заздрості* та заздрісну поведінку, що виникає по відношенню до тих, хто домагається явних переваг, проявляється у

конкуренції та змаганні, ревному бажання зрівнятися у досягненнях з іншою людиною, недоброзичливості по відношенню до інших людей, які мають вдачу та досягли благополуччя і є наслідком соціального порівняння. Ворожість до тих, хто переважає [36], марнославство, злорадство, гордість [247], соціальне порівняння та 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 задрощів шкоди, позбавлення його предмета переваги [230], псевдо-пояснення результативності («нерезультативності») власного життя, перенесення відповідальності з себе на інших суб'єктів або об'єкти [61] як атрибути задрості свідчать на користь її розгляду в межах поведінкової складової особистісного компоненту суб'єкта діяльності, релевантної актуалізації його губристичних мотивів, зокрема губристичному мотиву прагнення до переваги.

Психологічний конструкт *перфекціоністичної самопрезентації* є поведінковим проявом особистісного перфекціонізму і виступає реакцією на неспроможність продемонструвати власну бездоганність та досконалість, отримати схвалення та прийняття значущих інших (Е. Рехардт і П. Іконен), у створенні і безперестанній «шліфовці» презентуємого оточуючим людям «блискучого фасаду» з метою приховати від них жахливу внутрішню порожнечу, злидні і порочність Я, продемонструвати бездоганний імідж соціального Я [301]. Поведінкові прояви перфекціонізму розкриваються у стратегіях уникнення, станах «паралічу», неможливості почати діяти (прокрастинація, зволікання, відкладання значущих справ), зниженні продуктивності і хронічній перевтомі в силу генералізації високих стандартів на всі види діяльності, конфліктності і розривах стосунків через надмірні вимоги і очікувань на адресу оточуючих, конкурентних стосунках з людьми через порівняння себе з ними, задрості, ревнощах, недоліку близьких і довірливих стосунків [80]. Коріння перфекціоністичної самопрезентації як поведінкового прояву перфекціонізму пов'язані з потребою здаватися іншим

людям досконалим і потребою приховати недосконалість [444]. 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, пов'язана з губристичним прагненням до самоствердження через досягнення переваги над іншими та досконалості у діяльності і входить до змісту поведінкової складової особистісного компоненту суб'єкта діяльності.

Відповідно до ситуаційного підходу до мотивації (М.А. Кузнецов, Х. Хекхаузен) *афективна складова* особистісного компоненту суб'єкта діяльності представлена функціональними системами психоемоційних станів, що виникають у ситуаціях успіху та невдачі. На відміну від сталих емоційних властивостей особистості, більш динамічні емоції та психоемоційні стани більш виражено проявляються у ситуаціях успіху та невдачі, що виступають результатом губристичного прагнення до самоствердження суб'єкта діяльності. Емоції, не будучи мотивами, являють собою важливий компонент мотиваційних систем (В.К. Вілюнас, Р. Френкін, В.Л. Шадріков), перебіг психоемоційних станів внутрішньо пов'язаний з процесом формування та актуалізації мотивів діяльності (В.К. Вілюнас, О.К. Дусавицький, К. Ізард), позначаються на мотивації досягнення (О.М. Білецький, А.М. Губіна, А.В. Колчигіна, О.І. Кузнецов, О.Ф. Рибалко, Є.Л. Скворчевська, Н.В. Старинська, М.В. Сурякова, В.Є. Турянська, О.Є. Фальова та ін.). Ситуації успіху та невдачі у діяльності актуалізують специфічні функціональні системи психоемоційних станів, які, в свою чергу, виступають афективною складовою особистісного компоненту суб'єкта діяльності та детермінують розвиток його губристичної мотивації.

Отже, у нашому дослідженні структура суб'єкта діяльності представлена в єдності функціонального (суб'єктного) та змістовного (особистісного та над особистісного) компонентів. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження, спрямоване на досягнення самоповаги,

представлене мотивом досягнення досконалості та мотивом досягнення переваги, поряд з мотивами провідної діяльності, входить до структури мотивації провідної діяльності суб'єкта, і пов'язана з Я-концепцією як змістом надособистісного компонента суб'єкта діяльності, представленого, передусім, Я-образом, самоствавленням та самооцінкою. Особистісний компонент суб'єкта діяльності, що розкривається в єдності регулятивної, когнітивної, поведінкової та афективної складових-детермінант, обумовлює становлення та розвиток мотивації провідної діяльності загалом, та губристичної мотивації суб'єкта діяльності – зокрема.

## **2.2. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації у молодшому шкільному віці та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності.**

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 (однокласниками) чи самовдосконаленням вмінь та навичок, оволодіння майстерністю у навчальній та ігровій діяльності пов'язана з мотивами навчально-пізнавальної діяльності, формами академічної саморегуляції, мотивацією досягнення успіху та академічною успішністю учнів початкової школи.

2. Губристична мотивація молодших школярів представлена типами в залежності від домінування однієї чи обидвох мотиваційних диспозицій (губристичні прагнення до переваги та 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 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 молодших 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 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 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 вплив психологічних (когнітивних, афективних, регулятивних та поведінкових) чинників 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  $\chi^2$ -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 (H 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. Різноманіття 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 и 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) [374]. 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 свідчить про прагнення до переваги над іншими.

Статус царевича – найвищий (після Царя) [374], 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 небезпечну 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 Василіси Прекрасної і Василіси Премудрої. Василіса 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, Василіса 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 [374]. 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.1) 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 (рис. 2.2 додатку А.1).

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 шабель карток, на якому розташовані Царівни та Царевичі, вказує на перевагу його персонажів над персонажами третього, нижнього шаблю.

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.

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 ( $0,348$ ,  $p<0,001$ ) (за результатами кореляційного аналізу з показниками за методикою М.Р. Гінзбурга, спрямованої на визначення мотивів навчання у дітей 6-7 років [97]). 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 проективним тестом К. Колакоглоу (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 [205]. 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 А.2.

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 А.3.

*3. Методика діагностики екстеріоризації-інтеріоризації успіху у молодшому шкільному віці.* У створенні цієї методики ми виходили з уявлень С.О. Пакуліної [253] 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) [74, 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 [360], 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 [253] 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 вдача 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 [253] 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-вдачею) 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. додаток А.4):

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

2) Молодший школяр дзвонить другові: «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 який 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 залишились». Процедура повторюється доки учень не обере останню з восьми карток.

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 додатку А.4 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.

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 [97]. 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 начальної діяльності згідно теорії самодетермінації Е. Десі, Р. Райана, Дж. Коннелла [474]. Розглянуто рівні екстринсивної (зовнішньої) мотивації, запропоновані авторами цієї теорії. Найнижчий рівень інтерналізації – рівні 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. Гордєєва, 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 [87].

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 [474] 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 самодетемінованого функціонування індивіда.

Внутрішня мотивація (самоспонування, інтринсивна саморегуляція) на противагу 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 [423] 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-Коннелла 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. Всі твердження є прямими, повна згода з якими свідчить про наявність відповідної мотивації. Для кожного твердження досліджуваним 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 випробовуваних 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 інтроєктовану 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 додатку А.5 представлені описові статистики «Опитувальника академічної саморегуляції молодших школярів». Спираючись на ці дані, побудовано вибіркочну нормативну шкалу для опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника мотивів саморегуляції становлять 2-4 бали.

*Конвергентна валідність опитувальника академічної саморегуляції молодших школярів* перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків її показників з методикою О.К. Дусавицького «Вибір задачі-способу» [27]. 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 А.5.

У результаті теоретичного аналізу психологічних особливостей розвитку губристичної мотивації було сформовано комплекс методів психодіагностики суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі, представлений регулятивним, когнітивним, поведінковим та емоційним блоками.

Регулятивний блок представлений комплексом психодіагностики самооцінки та рівня домагань молодших школярів.

*Методика «Який Я?»* впроваджувалась нами як україномовна модифікація методики О.С.Богданової [42]. 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 - «забіякуватий», «злий», «ледачий», «впертий», «неуважний», «неохайний», «грубий», «жадібний», «заздрісливий», «нечесний». Зміст методики наведено у додатку А.6.

*Методика «Лабіринти»* (автор – М.С. Курек, у модифікації Ф. Хоппе-М. Юкнат) [365]. 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, ранжируваних 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 розклалися картки розміром 12x7 см із написаними номерами завдань: від 1 до 10 у першому, від 1a до 10a у другому третьому рядках.

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 1a, 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 [449; 452].

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 [50], а також Г.І. Меднікової [217]. 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. Зміст методики наведено у додатку А.7.

Когнітивний блок методик представлений засобами психодіагностики академічного самоконтролю та самоефективності, імпліцитних теорій здібностей та атрибутивного стилю пояснення успіхів та невдач для молодших школярів.

*Шкала діагностики імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю та само ефективності молодших школярів.* 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 прийняту величину, яка дорівнює 0,7. Показники альфа Кронбаха для кожного пункту, а також результати факторизації пунктів опитувальника показані у таблиці 2.4 додатку А.8.

*Конструктна 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»). 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 «Імпліцитні 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 — *«імпліцитна теорія нарощуваного 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 2.5 додатку А.8 представлені описові статистики «Опитувальника імпліцитних теорій інтелекту, академічного контролю та самоефективності молодшого школяра». Спираючись на ці дані, побудовано вибіркочну нормативну шкалу для опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників становлять 4-6 балів.

*Конвергентна та дискримінативна валідність опитувальника* перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків її показників з методикою Н.Г. Лусканової для вивчення мотивації навчання у школі [205]. Встановлено статистично значущі зв'язки між імпліцитними теоріями нарощуваного інтелекту, академічним контролем та академічною самоефективністю у молодших школярів із рівнем навчальної мотивації ( $r=0,24$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,20$  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. Зміст методики наведено у додатку А.8.

У межах розробленого комплексу нами було здійснено україномовну адаптацію *методики діагностики типу атрибуції успіхів та невдач для учнів початкової школи* В.А. Кривової [172]. 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 у бік вибору того чи іншого варіанту відповіді у пункті, він видалявся з кінцевої версії опитувальника (див. таблицю 2.11, додатку А.9). 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 2.6 додатку А.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 [172]. 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. Кривої, є дещо нижчими за високий рівень [172].

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 [172].

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 [172].

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 [172].

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 [172].

7. Екстернальний стабільний тип атрибуції невдачі властивий дітям, які пояснюють власні невдачі власною оцінкою складності завдання, яке запропонував учитель. Дитина з цим типом атрибуції 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 [172].

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. Кривової, рівень самооцінки таких дітей перевищує їх когнітивний розвиток, а нестабільна екстернальність у ситуаціях успіху допомагає зберегти достатньо високий рівень самооцінки [172]. Зміст методики наведено у додатку А.10.

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 [86]. 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 2.7 додатку А.11, 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. Зміст методики наведено у додатку А.11.

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 2.8).

Таблиця 2.8

**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. Мета досліджуванні при тестування – 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?». Приклад правильного варіанту розкладки наведено у додатку А.12.

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-обовязки (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 [181; 185], 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.

### **2.3. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності.**

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 2018 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 на 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.

Організаційні етапи дослідження суб'єкта навчальної діяльності в основній школі аналогічні тим, що були втілені для дослідження молодших школярів.

Емпіричну вибірку досліджуваних досліджуваних склали 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. Тестування проходило як у груповій, так і в індивідуальній формі.

Методи математико-статистичної обробки даних включали первинну описову статистику, частотний аналіз із застосуванням коефіцієнту хі-квадрат Пірсона, кореляційний аналіз, 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), кластерний аналіз методом k-середніх (k-means), агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, експлораторний факторний аналіз. Крім того, було застосовано 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.

З урахуванням теоретичних узагальнень і на основі власного пілотажного дослідження було сформовано пакет психодіагностичних інструментів, до якого увійшли наступні методики.

Для вивчення навчальної мотивації учнів використовувалася *методика діагностики структури навчальної мотивації школяра* М.В. Матюхіної (додаток Б.1). 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.

*Методика психодіагностики академічної саморегуляції учнів основної школи О.О. Щербакової [477].* 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 Б.2.

*Методика діагностики мотивації досягнення успіху С.А. Пакуліної [253].* 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.

Комплекс методів дослідження Я-концепції суб'єкта навчальної діяльності включав методики, спрямовані на вивчення самооцінки, образу Я та його нарцисичних ознак. Розглянемо більш детально зміст методик цього блоку.

*Кольоровий тест ставлень (КТС) О.М. Еткінда для дослідження рівня загальної самооцінки* [393]. 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 [142]. 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 досліджуваним розклалися 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 досліджуваним 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 [46; 217; 283; 393]. 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) [298].* Опитувальник присвячений для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості. 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 Б.3). 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 (додаток Б.4). 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 відрізнятись 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 здаюся 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 лють, 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 V.Hilgenstock) і характеризує усвідомлення особистістю власної беспорядності, 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 безглуздості, 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 можливість 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 В.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, невитриманість 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 2.9 додатку Б.4 показано психометричні показники опитувальника нарцисичного Я, враховуючи нормативні значення для кожної шкали. Перевірка тест-ретестової надійності у результаті повторного тестування однієї вибірки (n=60) через 2 місяці показала високе значення для усіх показників за 8 шкалами ( $r_1=0,765$ ,  $r_2=0,733$ ,  $r_3=0,766$ ,  $r_4=0,735$ ,  $r_5=0,665$ ,  $r_6=0,861$ ,  $r_7=0,681$ ,  $r_8=0,667$ ).

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* 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*» [223], яка може використовуватись і для студентів вищої школи, проте більшою мірою відповідає особливостям саморегуляції школярів. Методика 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* [121]. 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)* [388].

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 [86] 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 цілі 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 Б.5.

Когнітивний блок методик психодіагностики психологічних предикторів 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) [467; 86], 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) [86; 466]. 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) [86]. 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 [85].

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 [85].

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 [85].

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 [85].

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 слідують за відповіддю, обвести кружечком цифру від 1 до 6, яка означає відповідь учня [85].

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 [85].

Поведінкою блок методик психодіагностики психологічних предикторів губристичної мотивації основної школи представлений опитувальниками, спрямованими на виявлення стратегій самоствердження, заздрості та перфекціонізму як поведінкових проявів суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

*Методика діагностики типу самоствердження підлітків [150].* Методика складається з 18 тверджень, що відображають різні життєві ситуації, що стосуються відносин 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, невибрані 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, продуктивної діяльності, креативності, завдяки яким людина 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 людини відчуття задоволення, але, як правило, негативно оцінюється оточуючими, спонукаючи людини 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, самознищення, самозаперечення, пасивно-байдуже поведінці, у втраті сенсу життя [150].

*Шкала перфекціоністичної самопрезентації* П.Хьюїтта (в адаптації А.А. Золотарьової). Методика містить 27 тверджень, міру згоди з якими респондент має оцінити за 7-бальною шкалою Лайкерта. Методика має достатні показники валідності та надійності ( $\alpha$ -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 [130].

*Методика діагностики видів заздрості* (автор – М.А. Кузнєцов) [181]. 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 любови 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 [181].

До методик емоційного блоку дослідження було віднесено скорочений список емоцій, запропонований М.А. Кузнецовим [181].

*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 [181; 185], лише 45 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 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 школярів [185].

#### **2.4. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності та її ролі у навчальній мотивації та академічній успішності.**

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 (одного групами) 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.

4. Губристична мотивація має відповідність з рівнем самооцінки, самоповаги та ставлення до себе у студентів. Конструктивна форма губристичної мотивації відповідає адекватній самооцінці та більш позитивному само ставленню у студентів.

5. 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 доволі 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.

6. Серед когнітивних детермінант губристичної мотивації суб'єкта навчальної 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, причому з мірою зростання їх конструктивних форм збільшуються губристичні прагнення студентів. Перфекціоністичні репрезентації та поведінкові прояви заздрості позначаються на типі губристичної мотивації студентів.

7. 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.

8. Специфіка навчально-професійної діяльності обумовлює становлення губристичної мотивації її суб'єкта: включення суб'єкта до діяльності, що вимагає високих досягнень пов'язана з високим рівнем губристичної мотивації.

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.

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.

Методи математико-статистичної обробки даних включали: первинну описову статистику, частотний аналіз із застосуванням коефіцієнту хі-квадрат Пірсона, 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), кластерний аналіз методом k-середніх (k-means), агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, експлораторний факторний аналіз, множинний регресійний аналіз. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

#### Комплекс методів дослідження мотивів провідної діяльності студентів.

*Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів* А. О. Реана, В. О. Якуніна [273]. 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-балльною 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 [24]. 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 [90]. 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 інтроєктований мотив), а також амотивацію.

*Опитувальник «Академічна саморегуляція»* Р. М. Райана, Д. Р. Коннелла, адаптований М. В. Яцюк [399]. 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-больною 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. інтроєктоване 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 спонування (ВС) – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності [399].

*Методика діагностики мотивації досягнення успіху С.А. Пакуліної* [253]. 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». Більш детальний зміст шкал описаний у третьому розділі.

Комплекс методів дослідження Я-концепції суб'єкта навчально-професійної діяльності включав методику дослідження самоставлення В.В. Століна і С.Р. Пантілеєва [313], використану і описану раніше методику діагностики «Нарцисичного Я» і методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан [268].

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 – ССС-2011*» [223], 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 [121; 293], 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 [481], адаптованою Є.М. Осіним [248] 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 самоефективності* Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації В. Ромека [383]. Шкала містить 10 висловлювань щодо спроможності людини до успішного здійснення діяльності, які пропонується оцінити за 4-бальною шкалою. Сумарний бал за усіма пунктами є показником загальної самоефективності.

*Шкала академічного контролю* (Р. Перрі, в адаптації Т.О. Гордєєвої) [467; 86], 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) [466; 86]. 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).

Для оцінки *імпліцитних теорій інтелекту й особистості* був використаний опитувальник К. Двек, адаптований Т.В. Корніловою із співробітниками [163]. З його допомогою фіксувалися показник ступеню прийняття імпліцитної теорії «інтелекту, що нарощується» (тобто наявність у

досліджуваного переконань про те, що інтелект – пластична структура, що піддається розвиваючим впливам).

*Опитувальник СТОУН-К* [85] 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* [150]. 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) [130], спрямована на визначення рівня демонстрації досконалості, поведінкового прояву недосконалості та вербального прояву недосконалості.

*Методика вивчення заздрісності особистості* (автор - Т. Бескова) [36], спрямована на визначення міри розвитку трьох форм поведінкової схильності до заздрості: заздрості-неприятності, заздрості-смутку та маскуванню заздрості.

До методик емоційного блоку дослідження було віднесено повний список емоцій, запропонований М.А. Кузнецовим [181].

*Список емоцій* (автор – М.А. Кузнецов). 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 (дозвіллевій) діяльності студентів [185].

Блок психодіагностики суб'єкта діяльності досягнень включав методику психодіагностики саморегуляції спортивної діяльності [343] та методику психодіагностики саморегуляції творчої діяльності.

*Методика психодіагностики саморегуляції спортивної діяльності* [343]. Концептуальна ідея опитувальника виходить з теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, яка передбачає існування чотирьох типів регулювання діяльності – інтринсивне, екстринсивне, інтроектоване та ідентифіковане. Подібна до нашої розробки методика була запропонована авторами у 2008 році і має назву «Саморегуляція у виконанні фізичних вправ» («Exercise Self-Regulation Questionnaire (SRQ-E)») і містить 43 питання, що стосуються мотивів регулярного виконання фізичних вправ, практикування гімнастики та фізичної активності взагалі [420]. На відміну від оригінальної розробки, наша версія опитувальника містить 24 пункти, зміст яких відображає не мотиви фізичної активності взагалі, а мотивацію спортивної діяльності.

Представлена у цьому дослідженні методика передбачає таку інструкцію: «Шановний респонденте, оцініть будь ласка, причини за яких Ви займаєтесь фізичною активністю (спортом) за такою шкалою: 1 – повністю не згодний, 5 – повністю згодний».

У психометричну вибірку увійшли 361 чоловік, серед них — 224 жіночої статі та 137 — чоловічої. Вік випробовуваних варіював від 14 до 35 років.

*Надійність опитувальника.* Для перевірки надійності розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 24 пункти (таблиця 2.10 додатку В.1). Величина альфа Кронбаха для шкали із 24 запитань склала 0,705, що є достатнім. Пункти опитувальника з розрахованими для них величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, представлені у таблиці 5. Виходячи із значень останнього стовпчика та описових статистик можна бачити, що пункти 6, 9, 12 та 21 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Зазначені пункти не володіють високою диференційною силою і їх можна виключити із кінцевої версії опитувальника. Видалення цих пунктів привело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,713 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника задоволеності потреб у фізичній активності.

*Конструктна валідність опитувальника.* Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз для 20 пунктів опитувальника. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням було виділено три фактори, які не корелюють один з одним (0,013-0,22).

*Перший фактор* (інформативність 21,41%) утворили пункти: 9, 3, 11, 16, 6 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 9 з найбільшим факторним навантаженням (0,814) «Мені подобається виконувати складні фізичні вправи») вказує на те, що він може бути позначений як фактор мотивів *власного спонукання*, або внутрішня (інтринсивна) мотивація.

*Другий фактор* (інформативність 19,15%) об'єднав наступні пункти: 13, 2, 14, 20, 17 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор



(показовим є пункт 13 із найбільшим навантаженням (0,771) «Мені хотілось би, щоб тренер мене похвалив», полягає в тому, що він відображає зовнішню мотивацію, тобто *зовнішнє регулювання* спортивної діяльності.

*Третій фактор* (інформативність 14,18%) об'єднав наступні пункти: 4, 1, 8, 15, 19 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 4 із найбільшим навантаженням (0,683) «Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що має зробити», полягає в тому, що він відображає *інтроектоване регулювання*.

*Четвертий фактор* (інформативність 9,43%) утворили пункти: 12, 5, 7, 10, 18 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 12 з найбільшим факторним навантаженням (0,604) «Для мене важливо пробувати виконувати складні фізичні вправи») вказує на те, що він може бути позначений як фактор *ідентифікованої регуляції*.

Таким чином, кінцева версія опитувальника «Саморегуляція спортивної діяльності» представлена такими шкалами — внутрішнє спонукання, зовнішня, інтроектована та ідентифікована регуляція, кожні по 5 пунктів. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

*Ретестова надійність опитувальника.* Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (90 чоловік) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,733$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

*Побудова нормативної шкали.* В таблиці 2.11 додатку В.1 представлені описові статистики опитувальника «Саморегуляція спортивної діяльності». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників за усіма шкалами опитувальника становить 10-20 балів.

Перевірка *конвергентної валідності* передбачала вивчення кореляційних зв'язків між показниками спортивної саморегуляції та губристичної мотивації. Встановлено позитивний зв'язок внутрішньої регуляції спортивної діяльності та прагнення до досконалості (0,39), прагнення до переваги ( $r=0,40$ ,  $p<0,0001$ ), мотивацією досягнення за методикою А. Реана ( $r=0,32$ ,  $p<0,0001$ ), а також негативні зв'язки інтроектованого регулювання та зовнішнього регулювання з прагненням до досконалості ( $r=-0,23$  та  $r=-0,28$ ,  $p<0,0001$ ) та прагненням до переваги ( $r=-0,33$  і  $r=-0,40$ ,  $p<0,0001$ ).

З метою перевірки *дискримінантної валідності* було проведено кореляційний аналіз показників спортивної саморегуляції та академічної саморегуляції за методикою М.В. Яцюк [399]. Статистично значущих зв'язків становлено не було.

*Методика психодіагностики саморегуляції творчої діяльності.* Зміст методики відповідає концептуальній ідеї Е. Десі та Р. Райана про існування внутрішньої, ідентифікованої, інтроектованої та зовнішньої регуляції діяльності. На відміну від попередньої методики та методики діагностики академічної саморегуляції М.В. Яцюк, версія опитувальника для дослідження саморегуляції творчої діяльності є скороченою і містить 16 пунктів, зміст яких відображає мотивацію творчої діяльності.

Представлена у цьому дослідженні методика передбачає таку інструкцію: «Шановний респонденте, оцініть будь ласка, причини за яких Ви займаєтесь творчою діяльністю за такою шкалою: 1 – не важлива причина, 4 – дуже важлива причина».

*Надійність опитувальника.* Для перевірки надійності розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 16 пункти (таблиця 2.12 додатку В.2). Величина альфа Кронбаха для шкали із 16 запитань склала 0,646, що є дещо нижчим за загальноприйнятий показник альфа 0,7, проте достатнім для вирішення наших дослідницьких завдань.

*Конструктна валідність опитувальника.* Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз для 16 пунктів опитувальника. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням було виділено три фактори, які не корелюють один з одним (0,011-0,14).

*Перший фактор* (інформативність 21,78%) утворили пункти: 16, 2, 6, 12 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 16 з найбільшим факторним навантаженням (0,811) «Мені хотілося б, щоб викладач (режисер і т.п.) мене похвалив») вказує на те, що він може бути позначений як фактор мотивів зовнішнього спонукання.

*Другий фактор* (інформативність 16,87%) об'єднав наступні пункти: 7, 14, 11, 3 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 7 із найбільшим навантаженням (0,845) «Мені подобається працювати над твором (роллю)», полягає в тому, що він відображає внутрішню мотивацію, тобто *внутрішнє регулювання* творчої діяльності.

*Третій фактор* (інформативність 12,51%) об'єднав наступні пункти: 15, 13, 8, 5 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 15 із найбільшим навантаженням (0,707) «Для мене важливо пробувати грати по-новому, вдосконалюватися», полягає в тому, що він відображає *ідентифіковане регулювання*.

*Четвертий фактор* (інформативність 10,53%) утворили пункти: 4, 9, 10, 1 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 9 з найбільшим факторним навантаженням (0,720) «Я хотів би, щоб мої колеги, глядачі і викладач (режисер, концертмейстер і т.п.) сприймали мене як талановитого артиста») вказує на те, що він може бути позначений як фактор *інтроектованої регуляції*.

Таким чином, кінцева версія опитувальника «Саморегуляція творчої діяльності» представлена такими шкалами — внутрішнє спонукання, зовнішня, інтроектована та ідентифікована регуляція, кожні по 4 пунктів. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

*Побудова нормативної шкали.* В таблиці 2.13 додатку В.2 представлені описові статистики опитувальника «Саморегуляція творчої діяльності». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників за усіма шкалами становить 7-12 балів.

*Ретестова надійність опитувальника.* Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (50 чоловік) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,693$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

З метою перевірки *дискримінантної валідності* було проведено кореляційний аналіз показників творчої саморегуляції та академічної саморегуляції за методикою М.В. Яцюк [399]. Статистично значущих зв'язків становлено не було, крім позитивної кореляції між зовнішньою академічною та творчою регуляцією ( $r=0,34$ ,  $p<0,0001$ ).

## **2.5. Методологія та організація дослідження губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності та її ролі у кар'єрному становленні фахівця.**

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. Експериментальну вибірку склали 603 респондентів (421 жінка та 182

чоловіка), віком від 18 до 62 років, працевлаштовані і зайняті трудовою діяльністю: 304 слухачі Інституту післядипломної освіти, що навчаються за спеціальностями «Психологія» та «Англійська мова і література», «Менеджмент», 279 студенти заочної форми навчання спеціальності Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, 20 учителів КЗ «Харківська гімназія № 169».

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 навчально-професійної діяльності має свою специфіку у досліджуваних з різними типами 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.

4. 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 високому рівню самоактуалізації суб'єкта трудової 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 та презентації даних ідентичні використаним для вибірок суб'єкта навчальної діяльності в основній та вищій школах.

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 мотивації суб'єкта трудової діяльності.

*Опитувальник мотивації професійної діяльності* Т.М. Францевої [344] 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 і 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 достоїнств, 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 [344].

*Методика діагностики кар'єрних орієнтацій Е. Шейна [376; 385; 476].* 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) [34].*

*Методика діагностики мотивації досягнення успіху С.А. Пакуліної [253],* описана у попередніх розділах.

*Методика діагностики саморегуляції трудової діяльності* [433]. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [418; 473] 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 прийнятного 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 начальний 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 *інтроєктовану 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 2.14 додатку В.3 показано описову статистику опитувальника саморегуляції трудової активності. 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 «Анкети саморегуляції 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 ( $r=0,20$ ,  $p<0,0001$ ). 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  $r=0,39$ ,  $p<0,0001$ ). 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 ( $r=0,42$ ,  $p<0,0001$ ). 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  $r=0,19$ ,  $p<0,0001$ ). 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  $r=0,33$ ,  $p<0,0001$ ). Крім того, існує позитивний зв'язок між ідентифікацією та кар'єрною стабільністю ( $r=0,21$ ,  $p<0,0001$ ). Інтроєктоване 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 ( $r=-0,15$ ,  $p<0,001$ ).

Статистично значущих зв'язків між інтроєктованим 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 ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,0001$ ). Зміст методики представлений у додатку В.3.

Комплекс методів дослідження Я-концепції суб'єкта трудової діяльності включав методику дослідження самоствавлення В.В. Століна і С.Р. Пантисєва [313], використану і описану раніше методику діагностики «Нарцисичного Я» і методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан [268].

Дослідження психологічних предикторів губристичної мотивації суб'єкта трудової 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.

Методики регуляторного блоку спрямовані на вивчення саморегуляції трудової діяльності, рівня домагань та цілеспрямованості. З метою діагностики саморегуляції особистості було використано опитувальник «*Стиль саморегуляції особистості – ССП-98*» [222], представлена 46 пунктами за шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності, надійності. Також у цьому блоці застосовано методику діагностики рівня домагань Ф. Хоппе [121; 293] та шкалу цілеспрямованості (Ч. Снайдер, адаптація Є.М. Осіна) [248].

Когнітивний блок методик психодіагностики психологічних детермінант губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності представлена опитувальниками, спрямованими на виявлення рівня оптимізму у ситуаціях невдачі та успіху, самоефективності, імпліцитних теорій

інтелекту за допомогою шкали самооефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації В. Ромека [383], опитувальника К. Двек, адаптований Т.В. Корніловою із співробітниками [163], опитувальника СТОУН-К [84].

Поведінковий блок методик спрямований на вивчення стратегій самоствердження, перфекціоністичних репрезентацій та поведінкових проявів заздрості у студентів.

*Опитувальник «Стратегії самоствердження»* [240]. Методика складається з 36 тверджень, що відображають різні життєві ситуації, що стосуються ставлення до себе, інших людей, до любові, до дружби, до сім'ї тощо. Методика одношкальна: низькі бали свідчать про стратегію відмови від самоствердження та самоподавлення, середні – про конструктивне самоствердження, високі – про агресивну стратегію самоствердження.

*Шкала перфекціоністичної самопрезентації* П.Хьюїтта (в адаптації А.А. Золотарьової) [130].

*Методика вивчення заздрісності особистості* (автор - Т. Бескова) [36].

До методик емоційного блоку дослідження було віднесено повний список емоцій, запропонований М.А. Кузнєцовим [185].

*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 за результатами відбору кандидатів на кар'єрне просування отримуєш бажану вакансію; 2) коли ви не отримали бажано очікуване підвищення.

## **Висновки до 2 розділу**

1. Виходячи зі структурно-функціонального підходу до суб'єкта діяльності доцільним виявляється визначати його як сукупність власне суб'єктних чи функціональних (індивідуально-стильові психологічні особливості реалізації діяльності та особливості її мотивації) та особистісних

характеристик людини, що визначають особливості її провідної діяльності. Отже, суб'єкт діяльності – це психологічний конструкт, що описує індивідуальність людини як систему функціональних характеристик, пов'язаних з діяльністю, що проявляється в інтегративності якостей, які обумовлюють активність людини та змістовні характеристики її Я-концепції.

2. У представленій у дослідженні концептуальній моделі суб'єкта діяльності його власне суб'єктний компонент представлений мотивацією провідної діяльності, пов'язаною з губристичними мотивами, особистісний – сукупністю регулятивних, когнітивних, поведінкових та афективних особистісних особливостей, що обумовлюють становлення губристичних мотивів, а над особистісний – Я-концепцією суб'єкта діяльності як результатом пізнання та оцінки суб'єкта самого себе, тобто сукупність усіх його уявлень про себе, пов'язана з їх оцінкою та ставленням до себе.

3. Визначено, що губристична мотивація 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.

4. Розроблено комплекс психодіагностики функціональних (губристичні мотиви, мотиви провідної діяльності), надособистісних (Я-образ, самоствавлення та самооцінка як складові Я-концепції) компонентів суб'єкта діяльності, а також регулятивних, когнітивних, поведінкових та афективних складових особистісного компоненту суб'єкта навчальної, навчально-професійної та трудової діяльності.

### РОЗДІЛ 3. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ

#### 3.1. Губристична мотивація 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. 3.1).

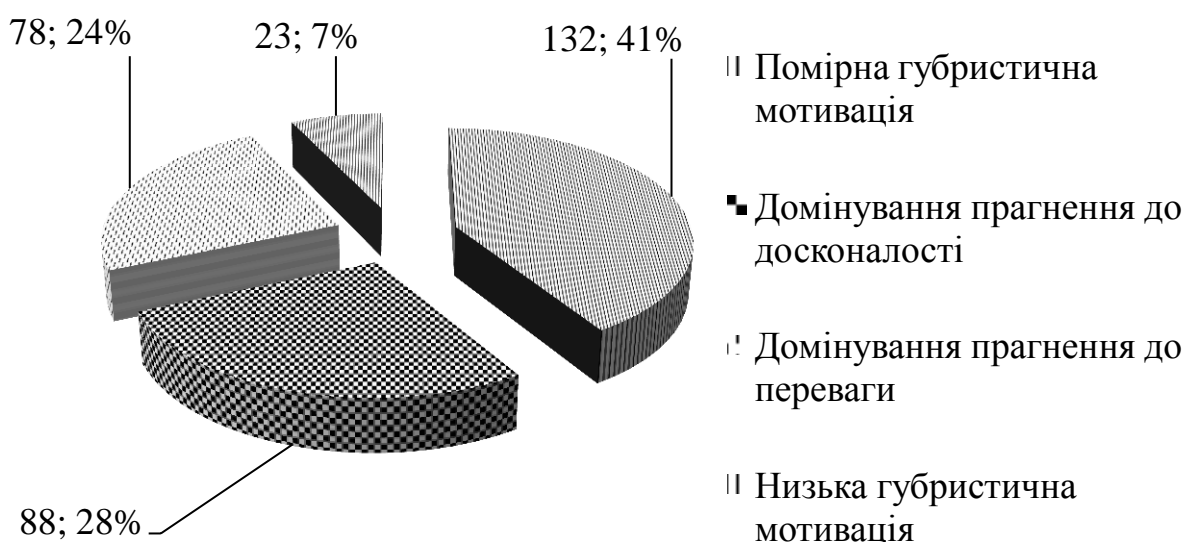


Рис. 3.1 Розподіл молодших школярів за типами губристичної мотивації.

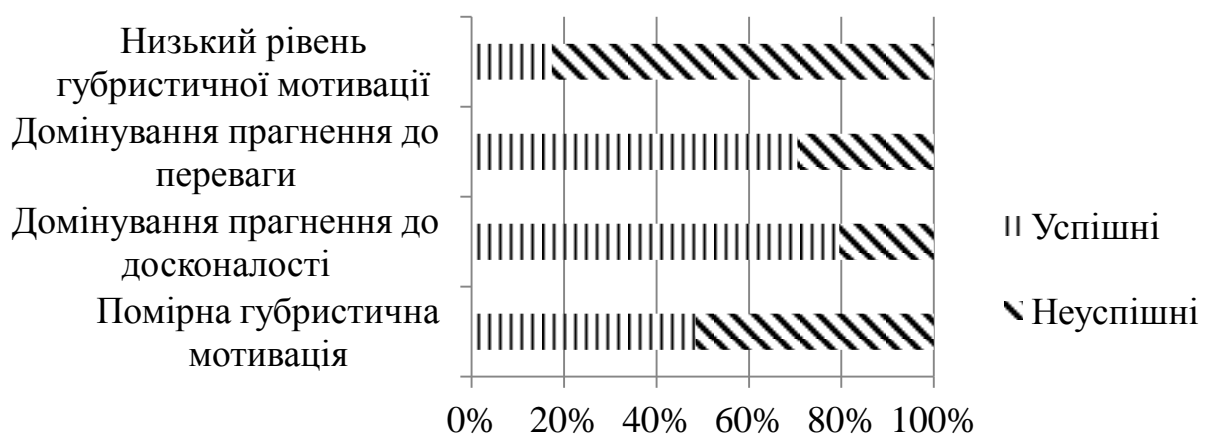
Другу групу молодших школярів за типом губристичної мотивації склали досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» (28%

вибірки), які обирали ролі мешканців «Казкового царства», які володіють специфічними виключними здібностями та талантами (ковалю, 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.

У таблиці 3.1 додатку Д.1 показано відмінності у типологічних особливостях губристичної мотивації у молодших школярів в залежності від рівня їх академічної успішності. Загалом розподіл більш та менш успішних школярів за типами губристичної 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. 3.2).



**Рис. 3.2 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 3.2 додатку Д.2). 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.

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. 3.2 додатку Д.3).

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 позиційним 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.

У таблиці 3.2 додатку Д.3 і на рис. 3.3 показано співвідношення учнів початкової школи за типами губристичної мотивації та навчальної мотивації. 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 ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 36,88, p < 0,0001$ ).

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. 3.4 додатку Д.3 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.

Домінування прагнення до переваги при високій соціальній навчальній мотивації обумовлює вищий рівень загальної навчальної мотивації, у той час як інші типологічні профілі губристичної мотивації у поєднанні за умови домінування соціального мотиву навчання обумовлюють нижчий рівень навчальної мотивації.

У таблиці 3.4 додатку Д.4 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 ( $t_{1-4}=2,15$ ,  $p<0,05$ ).

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 «потому» М. Чіксентміхайі [377; 378], 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 [361], в яких показано зв'язок прагнення до переваги та мотивації влади.

У таблиці 3.5 додатку Д.4 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.

Досліджуваним 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 відчути 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 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 [415]. 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.

### **3.2. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі.**

#### **3.2.1 Самооцінка та рівень домагань молодших школярів в залежності від типологічних особливостей губристичної мотивації**

Дослідження особливостей самосвідомості молодших школярів як детермінанти становлення їх губристичної мотивації виявляється можливим через вивчення особливостей самооцінки та рівня домагань.

У таблиці 3.6 додатку Д.5 показано особливості становлення самооцінки та рівня домагань в учнів початкової школи з різними типами губристичної мотивації. Виявлено, що показники самооцінки є найвищими



для групи досліджуваних з домінуванням прагнення до переваги ( $t_{3-1}=6,74$  і  $t_{3-4}=10,42$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{3-2}=3,12$ ,  $p<0,01$ ). Отже, прагнення до переваги є такою мотиваційною 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.

У таблиці 3.7 додатку Д.6 показано особливості розподілу учнів початкової школи з різними типами губристичної мотивації за типами рівня домагань. 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 поступаються за представленістю адекватного рівня домагань (25,6%) досліджуваним з двома попередніми типами губристичної мотивації. Отже, найбільш нереалістичними домаганнями характеризуються досліджувані з домінуванням 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.

3.2.2. 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 3.8 додатку Д.7).

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 «нарощуваного» 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 нарощуваного 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 розвиткові за умови докладання власних зусиль у навчанні, слідування порадам та вказівкам вчителя і батьків, постійному тренуванні інтелектуальних здібностей.

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 саме 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 [26] 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 можливість 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 «зadanість» інтелектуальних здібностей та неможливість їх вдосконалення, у той же час усвідомлення контрольованості навчальної діяльності та переконаності у здатності подолати труднощі навчально-пізнавальної діяльності знижується.

3.2.3. 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 3.9 додатку Д.7).

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 помірно 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 беспорядності» та песимізму. Стабільна інтернальність у поясненні успіхів у дослідженні В.А. Кривої 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 початкової діяльності у початковій школі також характеризується високою самооцінкою та уявленням про високий потенціал саморозвитку та вдосконалення інтелектуальних можливостей.

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 [87], Дж. Ювонен і Т. Мердок [453].

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 інфернальна 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 не підконтрольності суб'єкта навчальній діяльності у початковій школі.

3.2.4. Наполегливість, самодисципліна та планомірність діяльності молодших школярів з різним типом губристичної мотивації.

Дослідження показників наполегливості та планомірності 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 планомірності у діяльності та наполегливості у виконанні навчальних завдань (таблиця 3.10 додатку Д.8). 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 планомірності 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 визначеною вимогами діяльності більшою мірою властиві молодшим школярам з вищим рівнем губристичних прагнень.

3.2.5. Емоційні стани 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 3.5 додатку Д.9 показано кластерну структуру емоційних станів молодших школярів у ситуації, коли їх хвалить учитель за добру роботу (ситуація успіху навчальної діяльності). Структура емоційних станів

представлена двома кластерами, кожний з яких містить по два підкластери. 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», «зздрості» та «нудьги».

Дослідження факторної структури психоемоційних станів вказує на існування трьох факторів (таблиця 3.11 додатку Д.9).

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 3.12 додатку Д.9 показано відмінності у прояві емоційних станів у ситуації похвали учителя в учнів з різним рівнем губристичної мотивації. Учні з помірним типом 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 стеничні 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 перелік емоційних станів.

На рисунку 3.6 додатку Д.9 показано структуру емоційних станів молодших школярів у ситуації невдачі в ігровій діяльності, а саме програшу у грі, в якій раніше учень мав успіхи. 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». Розповсюдженим 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 3.13 додатку Д.9). 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.

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 3.14 додатку Д.14). 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 3.7 додатку Д.9 показано структуру психоемоційних станів школярів у ситуації отримання нижчої ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу, яка представлена двома кластерами. 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 кластера містить впевненість та інтерес.

У таблиці 3.15 додатку Д.9 показано психоемоційні стани школярів з різними типами губристичної мотивації у ситуації отримання нижчої, ніж очікувалось оцінки за контрольну роботу. 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 3.16 додатку Д.9). 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 3.8 додатку Д.9 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.

У таблиці 3.17 додатку Д.9 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.

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 3.18 додатку Д.9).

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.

3.2.6 Система психологічних предикторів губристичної мотивації у молодшому шкільному віці.

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 таблиці 3.19 додатку Д.10), лямбди ( $\lambda$ ) Уїлкса – для оцінки якості дискримінації чотирьох груп молодших школярів за типами губристичної мотивації, часткової лямбди (partial)  $\lambda$  – 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.

Дана модель утворилася на основі прийнятих до розгляду 23 показників, причому 15 з них увійшли в остаточну модель. Лямбда ( $\lambda$ ) 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  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень часткової  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі: 1) оптимізм у ситуації успіху; 2) планування; 3) «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі»; 4) Наполегливість; 6) «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя»; 7) «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі»; 8) «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя»; 9) «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» 10) «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» 11) «Гордість у ситуації програшу»; 12) Академічний самоконтроль 13) «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя»; 14) Рівень домагань.

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 у ситуації успіху* як характеристикою атрибутивного стилю суб'єкта навчальної діяльності, що відображає уявлення про міру власного контролю успіхів, стабільність причин їх виникнення;

- *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*;

- *академічним контролем* як вірою молодшого школяра у те, що власні навчальні досягнення підлягають самоконтролю

- *психоемоційними станами у ситуації програшу*, зокрема почуттям *гордості*;

- *рівнем домагань* як мірою складності поставлених до себе завдань молодшого школяра.

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»** = 0,155 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 0,050 «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 0,679 «Гордість у ситуації програшу» + 1,031 «Злість і задрість у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,500 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,414 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,521 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,741 Рівень домагань + 1,419 Академічний самоконтроль + 1,432 Наполегливість + 0,397 Оптимізм у ситуації успіху + 1,588 Планування – 18,902.

**«Домінування прагнення до досконалості»** = 0,356 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 0,245 «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 1,049 «Гордість у ситуації програшу» - + 1,603 «Злість і задрість у ситуації перемоги у конкурсі» - 1,083 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,787 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,377 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,849 Рівень домагань + 2,433 Академічний самоконтроль + 1,753 Наполегливість + 1,516 Оптимізм у ситуації успіху + 2,248 Планування – 36,489.

**«Домінування прагнення до переваги»** = 0,153 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» - 0,295 «Негативні емоційні стани у

ситуації похвали учителя» + 1,012 «Гордість у ситуації програшу» + 1,053 «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,425 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» - 0,275 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,015 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,747 Рівень домагань + 1,349 Академічний самоконтроль + 2,013 Наполегливість + 1,708 Оптимізм у ситуації успіху + 0,988 Планування – 29,784.

**«Низький рівень губристичної мотивації»** = -0,750 «Позитивні емоційні стани у ситуації похвали учителя» + 1,038 «Негативні емоційні стани у ситуації похвали учителя» - 0,134 «Гордість у ситуації програшу» - 0,060 «Злість і заздрість у ситуації перемоги у конкурсі» -1,316 «Гордість у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,476 «Спокій і у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,658 «Захват у ситуації перемоги у конкурсі» + 0,402 Рівень домагань + 0,968 Академічний самоконтроль + 1,466 Наполегливість – 0,292 Оптимізм у ситуації успіху + 1,138 Планування – 18,185.

### **3.3. Губристична мотивація учнів основної школи та її роль у навчальній мотивації та академічній успішності.**

3.3.1. Губристична мотивація у структурі мотиваційної сфери учнів основної школи.

В 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 3.20), визначено типологічні профілі губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі (рис. 3.9), показано зв'язок та вплив губристичних мотивів у навчально-пізнавальній мотивації (таблиці 3.21-3.22), академічній саморегуляції (таблиці 3.23-3.24), мотивації досягнення успіху (3.25-3.26).

У таблиці 3.20 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.

Таблиця 3.20

**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*

\* $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$

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.

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. 3.9.

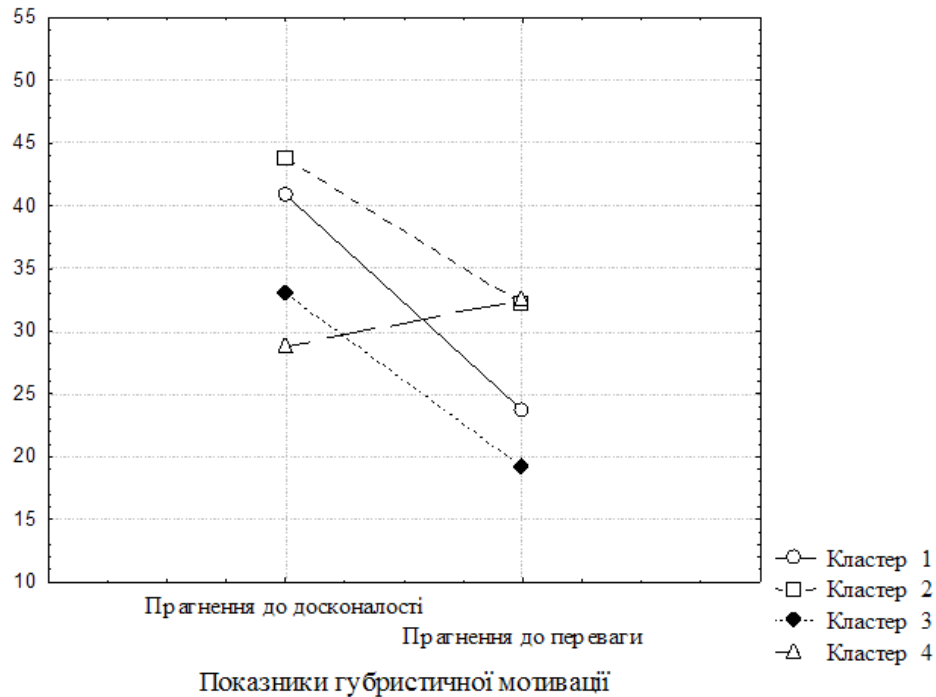
Відповідно до отриманих кластерних профілів було визначено чотири групи досліджуваних:

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. 3.9. Кластерні профілі губристичної мотивації учнів основної школи.**

Розподіл досліджуваних з різними типами губристичної мотивації за рівнем академічної успішності подано на рисунку 2.13.

У таблиці 3.21 додатку Е.1 показано кореляційні зв'язки між показникам навчальної мотивації школярів та губристичної мотивації. Визначено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до досконалості та мотивації саморозвитку (0,59,  $p < 0,0001$ ), мотивації досягнення (0,53,  $p < 0,0001$ ) та пізнавальної мотивації (0,45,  $p < 0,0001$ ). 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 вмій 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 ( $-0,36, p < 0,0001$ ), 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 ( $0,23, p < 0,0001$ ) і негативно – з показниками зовнішньої ( $-0,23, p < 0,0001$ ) та емоційної мотивації ( $0,17, p < 0,001$ ). 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, домогтися 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 3.22 додатку Е.1 показано особливості навчальної мотивації школярів в залежності від типу губристичної мотивації. 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 [377; 378], 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 підтримку 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 уможлиблює 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 3.23 додатку Е.2 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації учнів основної школи та академічної саморегуляції. Визначено позитивні зв'язки між показниками прагнення до досконалості та автономною саморегуляцією, представленою інтринсивним мотивом навчальної діяльності (внутрішньої саморегуляцією) (0,26,  $p<0,0001$ ) та ідентифікованим регулюванням (0,20,  $p<0,0001$ ). 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 3.24 додатку Е.2 показано відмінності у показниках академічної саморегуляції учнів основної школи з різними типами 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 різнорідних 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 іншим у навчання, мати нижчі оцінки

актуалізує у суб'єкта навчальної діяльності, що прагне до переваги, активність у подоланні навчальних труднощів.

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 їх 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 3.25 додатку Е.3 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 (0,27,  $p<0,0001$ ), успіху-результату (0,22,  $p<0,0001$ ), успіху-стану (0,20,  $p<0,0001$ ), особистому успіху (0,13,  $p<0,001$ ). 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. 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 (0,48,  $p < 0,0001$ ), особистого успіху (0,35,  $p < 0,0001$ ), успіху-покликання (0,29,  $p < 0,0001$ ), успіху-визнання (0,27,  $p < 0,0001$ ), успіху-результату (0,16,  $p < 0,001$ ) та успіху-подолання (0,13,  $p < 0,001$ ), тобто як з інтеріоризовною, так і з інтеріоризованою 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 3.26 додатку Е.4 показано відмінності у показниках мотивації досягнення успіху у досліджуваних з різними типами губристичної мотивації. 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 успіху), 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.

3.3.2. Зв'язок губристичної мотивації та Я-концепції 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, як нарцисичне Я. У таблиці 3.27 додатку Е.5 показано особливості самооцінки у школярів з різним типом губристичної мотивації. 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 самоствавленням, 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 мас твердження 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 нарцисизму, 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 само прийняття, почуття та усвідомлення своєї виключної цінності, нереалістично високою оцінкою власних якостей та здатностей.

У таблиці 3.28 додатку Е.6 показано результати дослідження зв'язку між показниками Я-концепції та губристичної мотивації, які доповнюють аналіз самооцінки та ставлення до себе школярів з різними типами губристичної мотивації.

Визначено позитивні зв'язки між показниками прагнення до досконалості та рефлексивним (0,16,  $p < 0,01$ ) і позитивним Я (0,21,  $p < 0,0001$ ). 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 само ставлення 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 школярів 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.

Натомість, прагнення до переваги позитивно пов'язане з ототожненням себе з соціальною групою, наділенням соціально-груповими характеристиками образу себе ( $0,32, p < 0,0001$ ), високою значущістю комунікативних характеристик в образі себе у суб'єкта навчальної діяльності ( $0,20, p < 0,0001$ ). 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 3.29 додатку Е.6 показано відмінності у рівні розвитку складових Я-концепції у школярів з різним типом губристичної мотивації. 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 само ставлення. 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 самоствавлення ( $t_{2-1}=4,57$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{2-3}=12,89$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{2-4}=3,61$ ,  $p<0,0001$ ). 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 найнижчими ( $t_{3-1}=-13,05$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{3-2}=-18,48$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{3-4}=-17,51$ ,  $p<0,0001$ ), а негативного самоствавлення – 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 самоствавлення 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 самоствавлення ( $t_{4-3}=8,06$ ,  $p<0,0001$ ). 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 самоствавленням, запереченням власних недоліків, труднощами у визначенні перспектив життєдіяльності.

У таблиці 3.30 додатку Е.7 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та нарцисизму суб'єкта навчальної діяльності в основній школі. Визначено низку зв'язків між показниками прагнення до досконалості та нарцисизмом, а саме: негативні кореляції з показниками Я-нікчемного (-0,20,  $p < 0,0001$ ) та поглиненості у фантазії (-0,16,  $p < 0,01$ ), позитивний зв'язок з показниками Я-демонстративного (0,15,  $p < 0,01$ ). 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. 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 (0,33,  $p < 0,0001$ ), Я-демонстративного (0,32,  $p < 0,0001$ ), очікування особливого ставлення (0,40,  $p < 0,0001$ ), поглиненості у фантазії (0,36,  $p < 0,0001$ ), зайнятості почуттям заздрості – «Я-заздрісним» (0,28,  $p < 0,0001$ ), а також загальним показником нарцисизму. 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 можливість 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, дратівливість та невитриманість у ситуаціях ілюзорної втрати контролю над іншими властиве школярам з вираженим прагненням до переваги.

У таблиці 3.31 додатку Е.7 показано особливості прояву нарцисизму у школярів з різними типами 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.

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 шани, 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.

### **3.4. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.**

3.4.1. Регулятивні особливості учнів основної школи з різним типом 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 3.32 додатку Е.8 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та навчальними цілями школярів.

Губристичне прагнення до досконалості в учнів основної школи має зв'язок з цілями вдосконалення навчання (0,36,  $p < 0,0001$ ) та певною мірою з цілями переваги над однокласниками (0,11,  $p < 0,05$ ). 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 (0,47,  $p < 0,0001$ ). 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 [62], в яких доведено прямий зв'язок між страхом невдачі та прагненням до переваги у підлітків з високим рівнем ризиковості.

У таблиці 3.33 додатку Е.8 показано відмінності показників цілей навчання у школярів з різними типами губристичної мотивації.

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



досконалість та страхом невдачі (мотивацією уникнення невдачі було доведено у дослідженні О.В. Вдовиченко на вибірці підлітків [62]).

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 3.34 додатку Е.9 показано кореляційні зв'язки між стильовими особливостями саморегуляції суб'єкта навчальної діяльності та губристичною мотивацією. Високому рівню прагнення до досконалість відповідає високий загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності, усвідомленість та

взаємообумовленість у загальній структурі індивідуальної регуляції навчальної діяльності усіх регуляційних компонентів (коефіцієнти кореляції  $r$  сягають 0,23-0,49). 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 ставить 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.

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 3.35 додатку Е.9 показано відмінності у рівні розвитку стилевих особливостей саморегуляції навчальної діяльності у школярів з різними типами губрситичної мотивації (усі відмінності встановлені на рівні  $p < 0,0001$ ). Учні з «Домінуванням прагнення до досконалості» відрізняються помірними показниками 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 ( $t_{2-1} = 3,06$ ,  $t_{2-3} = 12,35$  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.

У таблиці 3.36 додатку Е.10 вказано абсолютні значення та частоти розподілу школярів за типом рівня домагань, які також представлені графічно на рисунку 3.10. 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 невиправданого 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 3.11 додатку Е.10 показано результати двофакторного дисперсійного аналізу показників прагнення до досконалості у досліджуваних школярів з різним рівнем самооцінки та типами рівня домагань. 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 сили 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 3.12 додатку Е.10 показано результати двофакторного дисперсійного аналізу показників прагнення до переваги у досліджуваних школярів з різним рівнем самооцінки та типами рівня домагань. 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 2.37-2.38 додатку Е.11 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості та

переваги школярів. 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 регулятивних предикторів прагнення до переваги школярів відносяться цілі переваги над однокласниками ( $\beta = 0,49$ ;  $t = 9,45$ ;  $p < 0,00001$ ), планування як характеристика саморегуляції навчання ( $\beta = 0,23$ ;  $t = 2,05$ ;  $p < 0,05$ ) і цілі досягнення досконалості у навчанні з негативним значенням ( $\beta = -0,11$ ;  $t = -2,18$ ;  $p < 0,05$ ).

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 губи стичної 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.

### 3.4.2. Когнітивні предиктори губристичної мотивації учнів основної школи.

Дослідження когнітивних особливостей губристичної мотивації учнів основної школи передбачало вивчення особливостей академічного самоконтролю та самоефективності суб'єкта навчальної діяльності (таблиці 3.39-3.40 додатку Е.12). Виявлено позитивний зв'язок показників прагнення до переваги з показниками академічного самоконтролю (0,45,  $p < 0,0001$ ). 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 навчальній діяльності контролюються самим суб'єктом навчальної діяльності. Прагнення до досконалості більшою мірою пов'язане з уявленнями про контрольованість (0,12,  $p < 0,05$ ) та продуктивність навчальної діяльності (0,64,  $p < 0,0001$ ). Впевнені у тому, що навчальні завдання є посильними та успіхи навчальної діяльності є вірогідними, школярі прагнуть до досконалості.

У таблиці 3.40 додатку Е.12 показано відмінності у рівні розвитку академічного самоконтролю та само ефективності суб'єкта навчальної діяльності в основній школі, встановлені на рівні  $p < 0,0001$ . 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 низьку 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 3.41 додатку Е.13 показано результати кореляційного аналізу показників теорії нарощуваного інтелекту та теорії заданого інтелекту у школярів з різними типами губристичної мотивації. Виявлено позитивний зв'язок показників прагнення до досконалості з домінуванням ролі зусиль у розвитку інтелектуальних здібностей у ситсемі когніцій школярів ( $0,34$ ,  $p<0,0001$ ). Отже, спрямованість на вдосконалення власних якостей та здібностей властива школярам, які схильні розглядати власний інтелект як гнучкий інструмент, що піддається розвивальному впливу, які переконані, 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 3.42 додатку Е.13 показано відмінності в імпліцитних теоріях інтелекту школярів з різними типами губристичної мотивації. Імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту більшою мірою властиві 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. 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.

У таблиці 3.43 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 ( $0,64$ ,  $p<0,0001$ ) та у сфері досягнень ( $0,63$ ,  $p<0,0001$ ). Прагнення до переваги також передбачає високий рівень оптимізму у школярів, проте більшою мірою позначається на оптимізмі у міжособистісному спілкуванні ( $0,58$ ,  $p<0,0001$ ). 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. 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 Я-концепції 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 3.44 додатку Е.14 показано відмінності у показниках атрибутивного стилю школярів з різними типами губристичної мотивації, які відповідають рівню значущості  $p < 0,0001$ . 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 співвідноситься 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 [84; 86] 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 3.45-3.46 додатка Е.15). 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. Позитивною 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 ( $\beta = -0,10$ ;  $t = -2,8$ ;  $p < 0,01$ ).

Встановлено внесок когнітивних предикторів у розвитку прагнення до переваги у школярів (таблиця ). 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 контрольованості 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.

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.

### 3.4.3 Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

З метою вивчення поведінкових проявів школярів з різними типами губристичної мотивації було досліджено особливості стратегій їх самоствердження (таблиця 3.47-3.48 додатку Е.16). 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 ( $-0,33$ ,  $p < 0,0001$ ), так і з прагненням до досконалості ( $-0,40$ ,  $p < 0,0001$ ), які, в свою чергу, характеризуються позитивними зв'язками з конструктивною формою самоствердження ( $0,54$  і  $0,27$ ,  $p < 0,0001$  відповідно), що передбачає схильність допомогати 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, унеможлиблює відмову від самоствердження суб'єкта навчальної діяльності в основній школі.

У таблиці 3.48 додатку Е.16 показано відмінності у показниках стратегій самоствердження школярів з різними типами 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.

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.

Наполегливість при виконанні домашніх завдань та самодисципліна як характеристики вольової сфери суб'єкта навчальної діяльності виявляються позитивно пов'язаними з губристичними мотивами (таблиця 3.46) і мають свою специфіку у школярів з різними типами губристичної мотивації (таблиця 3.49 додатку Е.17). Прагнення до досконалості більшою мірою позначається на наполегливості школярів у навчанні, що показано через високу міру зв'язку між цими показниками (0,42,  $p < 0,0001$ ). Наполегливі у вирішенні складних навчальних завдань школярі більшою мірою прагнуть до досконалості. З іншого боку, прагнення до переваги, зокрема над однокласниками (0,12,  $p < 0,05$ ), 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.

У таблиці 3.50 додатку Е.17 показано відмінності у показниках наполегливості школярів з різними типами губристичної мотивації. Школярів 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 [86] 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 губрситчиної мотивації можна віднести до цього переліку, крім того нами було доведено, що оптимістичний атрибутивний стиль у школярів також на пряму співвідноситься з губристичними прагненнями. У теорії самодетермінації [422] 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 [361] 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 3.51 додатку Е.18 показано зв'язок показників прагнення до досконалості та переваги з поведінковими проявами перфекціонізму школярів. 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 (0,10,  $p < 0,05$ ) 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 бездоганним 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 (0,41,  $p < 0,0001$ ) і досконалості (0,23,  $p < 0,0001$ ). 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 (0,51,  $p < 0,0001$ ) та досконалості (0,24,  $p < 0,0001$ ).

У таблиці 3.52 додатку Е.18 показано перфекціоністичні прагнення школярів з різними типами губристичної мотивації. 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 [340], 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.

Дослідження поведінкових характеристик суб'єкта навчальної діяльності в контексті проявів губристичної мотивації передбачало вивчення особливостей заздрості (таблиці 3.53-3.54 додаток Е.19). Виявлено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до переваги та заздрості до статусу, популярності (0,61,  $p < 0,0001$ ), багатства (0,16,  $p < 0,01$ ) та краси (0,12,  $p < 0,05$ ) 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 ( $-0,21$ ,  $p < 0,0001$ ). Отже, чим вищим виявляється прагнення до досконалості у суб'єкта навчальної діяльності, тим вищою є міра прояву декларування відсутності заздрості (заперечення) до здібності 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 3.54 додатку Е.19 показано особливості прояву заздрості у школярів з різними типами 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.

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 ( $t_{4-1}=15,43$ ,  $t_{4-2}=4,47$ ,  $t_{4-3}=21,99$ ,  $p<0,0001$ ) 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'єкта 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.

Досліджуваним 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 в інших епохах.

У таблиці 3.55 додатку Е.20 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 «», 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».

У таблиці 3.56 додатку Е.20 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 (0,46,  $p < 0,0001$  і 0,14,  $p < 0,01$ ). Крім того, прагнення до переваги позитивно корелює з показниками заздрості до любові інших (0,18,  $p < 0,001$ ). Прагнення до досконалості негативно корелює з показниками заздрості-регресії (-0,15,  $p < 0,01$ ), 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.

У таблицях 3.57 і 3.58 додатку Е.21 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. 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.

У таблиці подано результати регресійного аналізу поведінкових предикторів прагнення до переваги школярів. Показано 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 ( $\beta = -0,13$ ;  $t = -3,8$ ;  $p < 0,001$ )

**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.

3.4.4. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі школярів з різним типом губристичної мотивації.

З метою вивчення особливостей прояву психоемоційних станів школярів з різними типами 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 групі 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 3.13 додатку Е.22 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.

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 3.59 додатку Е.22 показано структуру психоемоційних станів учнів основної школи у ситуації похвали учителя за хорошу роботу на уроці. 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 3.60 додатку Е.22 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та функціональними системами психоемоційних станів школярів у ситуації похвали учителя за хорошу роботу на уроці. Прагнення до досконалості характеризується позитивними зв'язками з функціональними системами станів «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» (0,10,  $p < 0,05$ ) та «Впевненість у ситуації похвали учителя» (0,24,  $p < 0,0001$ ). Прагнення до переваги має більшу кількість зв'язків з функціональними станами у ситуації похвали учителя - «Азарт і наснага у ситуації похвали учителя» (0,45,  $p < 0,0001$ ), «Почуття переваги і успіху у ситуації похвали учителя» (0,24,  $p < 0,0001$ ) та «Впевненість у ситуації похвали учителя» (0,23,  $p < 0,0001$ ). Отже, високий рівень губристичної мотивації сприяє актуалізації у школярів низку позитивних активізаційних, тензійних психоемоційних станів у ситуації успіху у навчальній діяльності.

У таблиці 3.61 додатку Е.23 показано відмінності у прояві психоемоційних станів у школярів з різними типами губристичної мотивації. Тип губристичної мотивації у школярів впливає на 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 дані підтверджують отримані нами результати попередніх дослідженнях [184; 339], 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 емоційний 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 школярів цього типу губристичної мотивації виявляються 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 3.14 додатку Е.24 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 під кластерами – «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».

На відміну від реагування на подібну ситуації 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 (конкурсі, грі, олімпіаді) 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 3.62 додатку Е.24).

Перший фактор – «Тривога і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» (16,9% дисперсії, факторна вага становить 4,75) характеризується станами неспокою, заклопотаності, 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. 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 станам 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 станам заздрості та ненависті, а останній восьмий фактор був названий за двома станам, 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 3.63 додатку Е.25 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.

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 ( $t_{4-1}=4,85$ ,  $t_{4-2}=2,13$ ,  $t_{4-3}=11,54$ ,  $p<0,0001$ ).

$t_3=6,24$ ,  $p<0,0001$ ), 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 3.64 додатку Е.24 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів учнів у ситуації невдачі у змаганні. Прагнення до досконалості у школярів характеризується низкою негативних зв'язків з функціональними системами станів «Безнадії і пригніченості у ситуації невдачі у змаганні» ( $-0,14$ ,  $p<0,001$ ), «Тривоги і збентеження у ситуації невдачі у змаганні» ( $-0,35$ ,  $p<0,0001$ ) та «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні» ( $-0,21$ ,  $p<0,0001$ ), 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 3.15 додатку Е.26 показано таксономічні групи психоемоційних станів суб'єкта навчальної діяльності в основній школі 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 кластера 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 підкласстерів «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 підкласстер цього класстеру містить позитивні стани емоційно-когнітивного змісту, що забезпечують високі результати змагальної діяльності школярів. Другий підкласстер 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 3.65 додатку Е.26 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 «Заклопотанність 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.

У таблиці 3.66 додатку Е.26 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.

У таблиці 3.67 додатку Е.27 показано відмінності у показниках психоемоційних станів школярів з різними типами губристичної мотивації. Для школярів типологічних профілів «Домінуванням 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.

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, реалізуючись 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 різними типами губристичної мотивації, стосувалась невдачі у навчальній діяльності (коли отримав нижчу оцінку за контрольну роботу, ніж очікував).

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 (рис. 3.16 додатку Е.28).

У таблиці 3.68 додатку Е.28 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. 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 3.69 додатку Е.28 показано кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів у ситуації невдачі у навчанні. Визначено негативні зв'язків 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» (-0,20,  $p < 0,0001$ ) і «Злість у ситуації невдачі у навчанні» (-0,24,  $p < 0,0001$ ). 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» (0,23,  $p < 0,0001$ ), «Злість у ситуації невдачі у навчанні» (0,24,  $p < 0,001$ ) та «Образа і сумнів у ситуації невдачі у навчанні» (0,43,  $p < 0,0001$ ).

У таблиці 3.70 додатку Е.29 показано відмінності у показниках психоемоційних станів школярів у ситуації навчальної невдачі з різними типами губристичної мотивації. Загалом з мірою зростання показників губристичної мотивації школярів у межах їх типологічних профілів збільшується прояв негативної дії станів безнадії, гніву, обурення, сумнію, 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 ( $t_{2-3}=3,60$ ,  $p<0,001$ ). 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 ( $t_{4-1}=5,39$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{4-2}=2,50$ ,  $p<0,05$ ,  $t_{4-3}=13,32$ ,  $p<0,0001$ ).

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 3.71 і 3.72 додатку Е.30). 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 розвиткові 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 ( $\beta = -0,332$ ;  $t = -3,8$ ;  $p < 0,00001$ ). «Заздрість у ситуації невдачі у змаганні» спричиняє невдоволення 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 емоцій, 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 навчання.

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 стенічних 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 очевидно 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».

### Висновки до 3 розділу

1. Молодші школярі за типами губристичної мотивації поділяються на групи з домінуванням прагнення до досконалості, переваги, а також з помірним та низьким рівнем губристичної мотивації. Встановлено, що для

молодших школярів більшою мірою властивий помірний рівень губристичної мотивації, найменшою мірою – низький рівень губристичної мотивації. Домінування як губристичного мотиву досягнення досконалості, так і досягнення переваги пов'язане з більшою академічною успішністю молодших школярів. В учнів основної школи з високою академічною успішністю показники губристичної мотивації є вищими.

2. Мотивація провідної діяльності у початковій школі має специфіку в залежності від провідного типу губристичної мотивації: найвищий рівень мотивації навчання у школі спостерігається у молодших школярів з домінуванням прагнення до досконалості, а найнижчий – у досліджуваних з низьким рівнем мотивації навчання. Домінування прагнення до досконалості у молодших школярів характеризується перевагою внутрішніх мотивів навчання та інтеріоризованої мотивації досягнення успіху, а домінування прагнення до переваги – перевагою соціальних мотивів навчання. Орієнтація на отримання нагород та уникнення покарань за погане навчання, актуалізація почуття сорому у результаті невідповідності власних досягнень і зусиль нормам та стандартам навчання у школі, відповідає низькому рівню губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі. У суб'єкта навчальної діяльності в основній школі показники внутрішньої академічної саморегуляції, пізнавальної мотивації та мотивації саморозвитку і досягнення виявились найвищими. Інтеріоризація успіху набуває більшої ваги з мірою зростання показників губристичної мотивації учнів основної школи.

3. Молодші школярі з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками самооцінки, а з низьким рівнем губристичної мотивації – найнижчими. В учнів основної школи завищена самооцінка пов'язана з високим рівнем губристичної мотивації. Учні основної школи з домінуванням прагнення до досконалості та з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються високими показниками діяльнісного, рефлексивного та позитивного та демонстартивного Я, а з

домінуванням прагнення до переваги – найвищі серед учнів основної школи показники Я-грандіозного, Я-нікчемного, прагнення до ідеалізації Self-об'єкта та поглиненості у фантазії.

4. Домінування прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі передбачає адекватний рівень домагань, а домінування прагнення до переваги – завищений та занижений рівень домагань. Домінування прагнення до досконалості в учнів основної школи пов'язане з адекватним рівнем домагань, а низький рівень губристичної мотивації – з заниженим. Учні основної школи з домінуванням прагнення до переваги обирають як складні, так і надто легкі цілі. Високий рівень губристичної мотивації суб'єкта навчальної діяльності в основній школі характеризується найвищими показниками цілей переваги над однокласниками та цілей уникнення невдачі, планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності, надійності, відповідальності та загального показника саморегуляції. Досліджувані школярі з домінуванням прагнення до досконалості відрізняються високими показниками цілей вдосконалення навчання, а з домінуванням прагнення до переваги – цілями переваги над однокласниками. Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у школярів найбільш впливовим виявилось моделювання, гнучкості та оцінки результатів у саморегуляції навчання, а також цілі досягнення досконалості у навчанні. До регулятивних предикторів прагнення до переваги учнів основної школи відносяться цілі переваги над однокласниками, планування як характеристика саморегуляції навчання і цілі досягнення досконалості у навчанні з негативним значенням.

5. Суб'єкт навчальної діяльності характеризується відмінностями в уявленнях про власні зусилля у навчальній діяльності та про міру власного контролю за академічними успіхами, можливості власного інтелектуального розвитку в залежності від губристичної мотивації. Імплицитні теорії нарощуваного інтелекту та високий академічний самоконтроль та

самоефективність більшою мірою властиві школярам з домінуванням прагнення до досконалості. Домінування прагнення до досконалості в учнів основної школи більшою мірою пов'язане з академічною самоефективністю, а домінування прагнення до переваги відповідає за розвиток уявлень про здатність контролювати академічні досягнення. Молодшим школярам з домінуванням прагнення до досконалості властива стабільність у поясненні успіхів внутрішніми причинами та нестабільність в поясненні невдач як внутрішньо чи зовнішньо обумовлених, а учням з домінуванням прагнення до переваги – стабільна інтернальність у поясненні успіхів та стабільна екстернальність у поясненні невдач. Низький рівень губристичної мотивації молодших школярів пов'язаний з песимістичним атрибутивним стилем. Учні основної школи з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищими показниками оптимізму у ситуації успіху, невдачі та сфері досягнень. 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.

6. 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. Учні основної школи з домінуванням прагнення до досконалості характеризуються переважно конструктивними стратегіями самоствердження, з низьким рівнем губристичної мотивації – деструктивними стратегіями самоствердження, з домінуванням прагнення до переваги – низьким рівнем відмови від самоствердження. Школярі з домінуванням прагнення до досконалості та з високим рівнем губристичної мотивації мають найвищі показники наполегливості та самодисципліни. Учні основної школи з високим рівнем губристичної мотивації у більшій мірі



схильні демонструвати іншим власну досконалість, уникати поведінкових а вербальних проявів недосконалості, заздрити багатству та незалежності інших людей, а учні з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками демонстрації досконалості, заздрості до матеріальних придбань інших, до незалежності, популярності та статусу, а також здібностей та краси інших. Поведінковими предикторами розвитку губристичного прагнення до досконалості суб'єкта навчальної діяльності в основній школі є наполегливість і самодисципліна, статусна заздрість, конструктивне самоствердження та уникнення поведінкових проявів недосконалості, а губристичного прагнення до переваги - конструктивне самоствердження, статусна заздрість, демонстрація досконалості, уникнення поведінкових проявів недосконалості, матеріальна заздрість.

7. Домінування прагнення до переваги чи досконалості актуалізує у молодших школярів сукупність психоемоційних станів, які сприяють досягненню мети навчальної діяльності, як у ситуаціях успіху, так і невдачі у навчанні. Найбільш вираженими є переживання у ситуації невдачі та успіху в ігровій діяльності в учнів як початкової, так і основної школи, з домінуванням прагнення до переваги, а в учнів основної школи. Значущими предикторами актуалізації прагнення до досконалості в учнів основної школи є функціональні системи психоемоційних станів «безнадії і пригніченості» «тривоги і збентеження», «заздрості» у ситуації невдачі у змаганні, «засмучення і зневіри» у ситуації невдачі у навчанні, «впевненості» у ситуації похвали учителя, «радості і задоволення» у ситуації перемоги у змаганні. Виділено низку предикторів прагнення до переваги у суб'єкта навчальної діяльності в основній школі: «азарт і наснага», «почуття переваги і успіху», «впевненість» у ситуації похвали учителя, «заздрість» та «тривога» у ситуації невдачі у змаганні, «злість» і «невдоволення» у ситуації невдачі у навчанні.

8. Аналіз предикторів розподілу молодших школярів за типами губристичної мотивації показав, що переваги тих чи інших губристичних

мотивів суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі залежить від оптимізму у ситуації успіху як характеристики атрибутивного стилю, що відображає уявлення про міру власного контролю успіхів, стабільність причин їх виникнення, здатності до планування діяльності як міри довільності самоконтролю та регуляції поведінки, психоемоційних станів у ситуації перемоги та програшу у конкурсі, зокрема почуття гордості, наполегливості як вольової якості, що забезпечує успішну реалізацію навчальної діяльності молодших школярів, психоемоційних станів у ситуації похвали учителя, академічного контролю як віри у те, що власні навчальні досягнення підлягають самоконтролю, рівня домагань як міри складності поставлених до себе завдань молодшого школяра.

## РОЗДІЛ 4. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ

### 4.1. Губристична мотивація студентів та її роль у їх навчально-професійній мотивації та академічній успішності.

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.

Таблиця 4.1

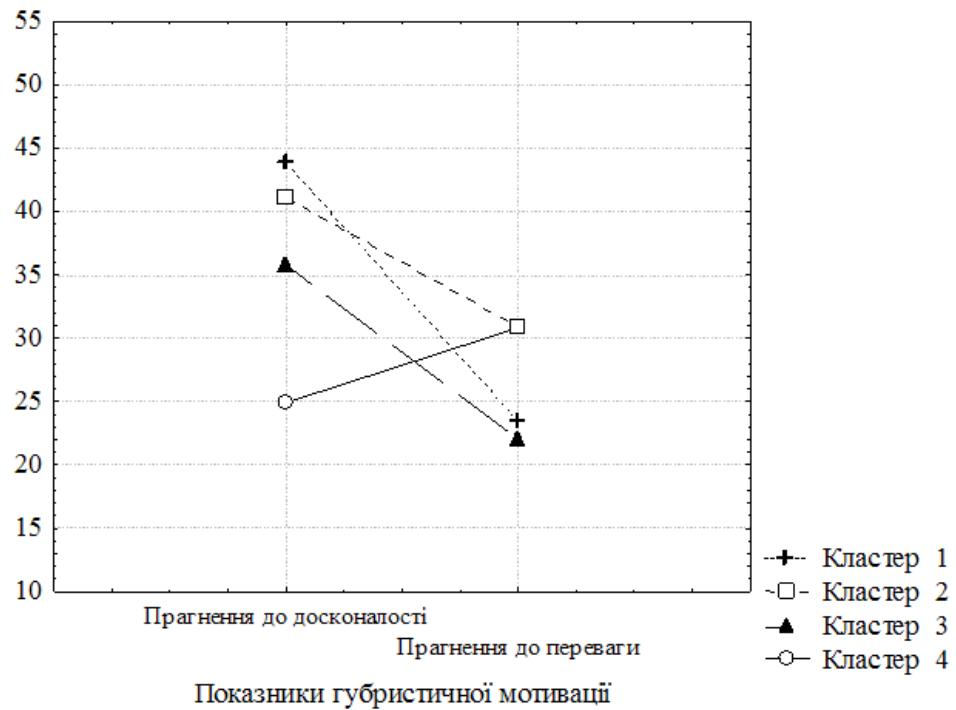
#### Показники губристичної мотивації студентів з різною академічною успішністю.

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*

\* $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,0001$

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.

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. 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 різними типами губристичної мотивації за рівнем академічної успішності подано на рисунку 4.2.

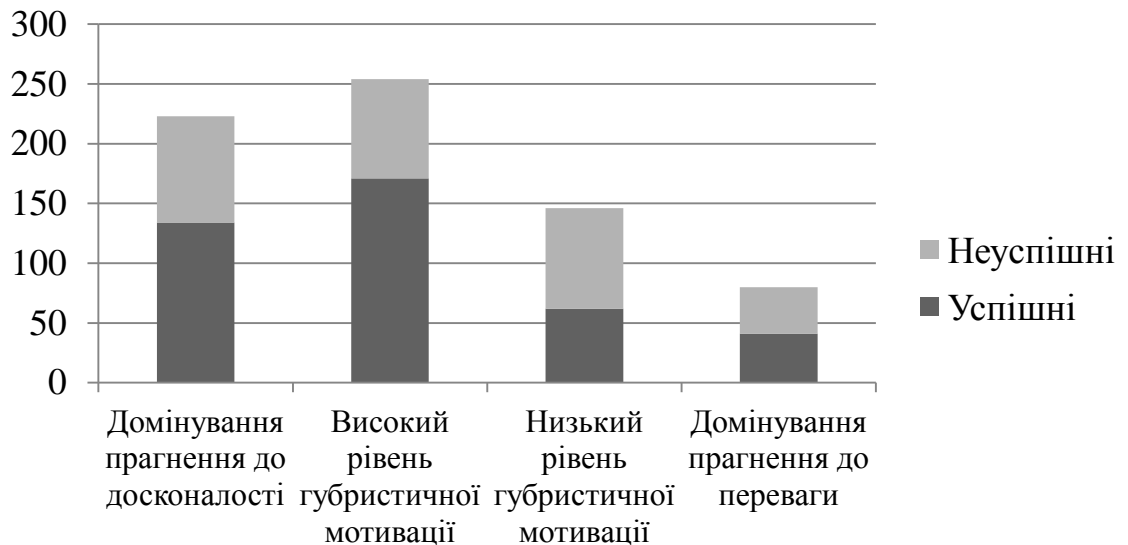


Рис. 4.2. Розподіл студентів з різними типами губристичної мотивації за рівнем академічної успішності.

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.

З метою вивчення ролі губристичної мотивації у студентів було досліджено кореляційні зв'язки показників мотивів навчання у вищій та губристичної мотивації (таблиця 4.2 додаток Ж.1).

Виявлено позитивні зв'язки 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. Негативні зв'язки прагнення до досконалості з такими мотивами навчання у вищій школі, як «успішно продовжити навчання на наступних курсах», «дбати про задачу предметів навчального циклу», «не відставати від однокурсників», «виконувати педагогічні вимоги», «досягти поваги викладачів», «бути прикладом одногрупникам», «досягти схвалення батьків та інших», свідчать про те, що прагнення до досконалості передбачає низький рівень інтроектованого регулювання, як було показано у наших попередніх дослідженнях [335; 338; 337; 339] та доведено в актуальній роботі.

Інтроектоване 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 додатку Ж.2 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.

У таблиці 4.3 додатку Ж.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». 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 додатку Ж.4 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та мотивації навчання у вищій школі у суб'єкта навчально-професійної діяльності. Встановлено позитивний зв'язок між прагненням до досконалості та мотивацією навчальних досягнень (0,44,  $p < 0,0001$ ) у вищій школі, що вказує на високу міру орієнтації на відмінне навчання у виші 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 поза навчальній 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 (0,10,  $p < 0,05$ ) 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 (-0,15,  $p < 0,01$ ) та мотивації соціального схвалення у процесі навчання у вищій школі (-0,15,  $p < 0,01$ ) вказує на те, що інтроектовані 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 (0,36,  $p < 0,0001$ ). 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 додатку Ж.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 мотивації їх навчально-професійної діяльності: навчально-пізнавальними (0,43,  $p < 0,0001$ ), професійними мотивами (0,39,  $p < 0,0001$ ) та мотивами творчості (0,32,  $p < 0,0001$ ). Отже, навчально-професійна діяльність студентів з високим рівнем прагнення до досконалості забезпечується спрямованістю на оволодіння професійною компетентністю у виші, 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.

Прагнення до переваги передбачає у студентів високу вмотивованість на отримання престижної професії (0,40,  $p < 0,0001$ ), 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 (0,20,  $p < 0,0001$ ), що забезпечують сталий інтерес до оволодіння професією та високу академічну успішність.

У таблиці 4.6 додатку Ж.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  $t_{1-4}=-4,63$ ,  $p < 0,0001$ ). Отже, високе 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 к 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 додатку Ж.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 (0,62,  $p < 0,0001$ ), мотивами саморозвитку (0,31,  $p < 0,0001$ ), досягнення (0,29,  $p < 0,0001$ ) та самоповаги (0,17,  $p < 0,001$ ). 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 інтроектованою 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.

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 – інтроектовані 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 (0,46,  $p < 0,0001$ ), екстернальної мотивації (0,34,  $p < 0,0001$ ), мотивації саморозвитку (0,29,  $p < 0,0001$ ) та мотивації досягнення (0,23,  $p < 0,0001$ ). Отже, губристичне прагнення до переваги більшою мірою пов'язане із зовнішньої 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 додатку Ж.8 показано особливості академічної мотивації у студентів з різними типами 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.

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 інтроектованої ( $t_{3-1}=8,64$ ,  $t_{3-2}=7,21$ ,  $p < 0,0001$ ) 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 додатку Ж.9 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та академічної саморегуляції студентів. Визначено позитивні зв'язки між прагнення до досконалості та автономною академічною саморегуляцією, що включає внутрішнє ( $0,36$ ,  $p<0,0001$ ) та ідентифіковане ( $0,25$ ,  $p<0,0001$ ) 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 інтроектованим 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 ( $0,23$ ,  $p<0,0001$ ). Отже, страх покарань та невдачі в академічному регулюванні властивий студентам, які прагнуть бути кращими за інших. Залежність від зовнішніх заохочень та надія уникнути покарання чи невдачі властиві студентам, які орієнтуються на досягнення переваги над іншими. Такі формальні ознаки академічної успішності студента, як наявність чи збереження стипендії, закриття сесії, переведення на наступний курс

навчання розглядаються як нагорода і виступають як регулятор навчально-професійної діяльності тими студентами, які скоріше прагнуть не відставати від інших (завуальоване прагнення до переваги), ніж підвищити власну компетентність як вираження прагнення до досконалості.

У таблиці 4.10 додатку Ж.10 показано відмінності у показниках академічної регуляції студентів з різними типами губристичної мотивації. 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 полі мотивованим, 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 інтроектованого ( $t_{3-1}=4,70$ ,  $t_{3-2}=4,76$ ,  $p<0,0001$ ) 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-професійної діяльності.

У таблиці 4.11 додатку Ж.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 ( $0,36$ ,  $p<0,0001$ ), успіху-покликання ( $0,21$ ,  $p<0,0001$ ) та успіху-стану ( $0,11$ ,  $p<0,01$ ), та показниками прагнення до досконалості.

З таблиці 4.12 додатку Ж.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.

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.

Наступним завданням нашого дослідження було визначити особливості прояву губристичної мотивації студентів в залежності від специфіки навчально-професійної діяльності, в яку вони включені. Ми виходили з припущення про те, що у випадку коли навчально-професійна діяльність має ознаки діяльності досягнень, вона позитивно впливатиме на розвиток губристичної мотивації її суб'єкта. На наш погляд, ознаками діяльності досягнень відзначається навчально-професійна діяльність студентів, що оволодівають творчим та спортивним фахом. Студенти творчих та спортивних напрямків навчання включені у змагальні ситуації (конкурси, змагання, ігри тощо) протягом навчання у виші, крім того успішність навчання у них напряду залежить від постійного вдосконалення власних вмінь та навичок. Отже, провідна діяльність висуває перед цими категоріями студентів екстеріоризовані (зовнішні еталони діяльності) та інтеріоризовані (внутрішні еталони діяльності) стандарти, що актуалізують губристичні мотиви. У таблиці 4.13 додатку Ж.13 показано відмінності у показниках губристичної мотивації студентів, що навчають за різними спеціальностями.

Визначено відмінності у показниках губристичного мотиву досягнення досконалості у студентів за творчим напрямком підготовки (майбутні артисти і художники) та іншими спеціальностями ( $t=10,53$ ,  $p<0,0001$ ), а також спортивними спеціальностями ( $t=2,93$ ,  $p<0,01$ ). Отже, включення до творчої діяльності, яка на етапі навчання у виші стає провідною та має ознаки діяльності досягнень (вимагає професійного самовдосконалення та участі у конкурсах-змаганнях) передбачає найвищий рівень розвитку губристичного прагнення до досконалості.

У студентів за спортивним напрямком підготовки визначено найвищі показники губристичного прагнення до переваги: у порівнянні зі студентами творчих спеціальностей ( $t=5,98$ ,  $p<0,0001$ ) та інших спеціальностей ( $t=8,74$ ,  $p<0,0001$ ). Отже, більш жорстка регламентованість спортивної діяльності (чітко сформульовані критерії успішності, об'єктивні критерії перемоги у спортивному змаганні) обумовлюють орієнтованість суб'єкта спортивної діяльності на перевагу над іншими.

Вивчення особливостей зв'язку спортивної саморегуляції та губристичних мотивів суб'єкта навчально-професійної діяльності показало наявність низки статистично значущих кореляцій: між губристичним прагненням до досконалості та внутрішнім мотивом спортивної діяльності ( $0,46$ ,  $p<0,0001$ ), ідентифікованим регулюванням ( $0,21$ ,  $p<0,05$ ) та інтроектованим регулюванням ( $-0,56$ ,  $p<0,0001$ ). Таким чином, мотивація та регуляція діяльності студента-спортсмена має свою губристичну специфіку. На відміну від суто навчально-професійної діяльності, спортивна діяльність студента як провідна має ознаки полівмотивованості, тобто обумовлена не тільки внутрішніми стандартами діяльності та бажаннями і потягами до неї, а й присвоєними зовнішніми вимогами, оскільки студент-спортсмен є більш залежним від тренера, ніж студенти інших спеціальностей від викладачів. За умови високого прагнення до досконалості у суб'єкта спортивної діяльності така мотивація активізується більш повно. Губристичне прагнення до переваги, у свою чергу, пов'язане у майбутніх спортсменів з показниками внутрішнього ( $0,26$ ,  $p<0,01$ ) та ідентифікованого ( $0,30$ ,  $p<0,001$ ) регулювання. Отже, інтерес до спортивної діяльності та усвідомлення себе спортсменом актуалізуються у студентів з високим рівнем прагнення до переваги. На відміну від студентів інших спеціальностей, зовнішнє академічне регулювання яких позитивно корелює з прагненням до переваги, відповідного зв'язку для студентів-спортсменів встановлено не було. Отже, неможна стверджувати про те, що спортсмен, орієнтований на перемогу та перевагу над іншими керується зовнішніми мотивами діяльності, навпаки –

його змагальна діяльність обумовлена мотивами, пов'язаними з інтересом до спорту та усвідомленням його значущості у своєму житті.

Показники губристичної мотивації у суб'єкта творчої діяльності характеризуються такими зв'язками: прагнення до досконалості має позитивний зв'язок з внутрішнім спонуканням до творчої діяльності (0,64,  $p < 0,0001$ ) та негативний зв'язок з інтроектованим (-0,48,  $p < 0,0001$ ) регулюванням. Отже, висока міра вмотивованості на володіння майстерністю, зокрема у творчій діяльності, передбачає інтерес до творчої діяльності та заперечення формального ставлення до майбутньої професії у студентів творчих напрямків навчання. Губристичне прагнення до переваги виявилось негативно пов'язаним з показниками зовнішнього регулювання (-0,17,  $p < 0,05$ ), що загалом протиставляється встановленому у нашому дослідженні позитивному зв'язку прагнення до переваги і зовнішнім академічним регулюванням. Творча діяльність як провідна у межах навчально-професійної відрізняється низкою ознак від академічної діяльності студентів інших, «звичайних», напрямків підготовки, оскільки має меншу регламентованість у процесі здійснення та критеріях оцінки результату, більшу суб'єктивність в оцінці її успішності, саме тому страх відрахування та можливість отримати погану оцінку за іспит втрачають регулюючу силу у студентів-митців, а у випадку високого прагнення до досконалості стоять на заваді оволодінню майстерністю артиста, музиканта чи художника.

#### **4.2. Зв'язок губристичної мотивації та Я-концепції 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 різними типами губристичної мотивації, кореляційний 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 різними типами губристичної мотивації. Згідно з першим завданням даного емпіричного дослідження було показано розподіл студентів з різними типами губристичної мотивації за якими самооцінки (рис. 4.4 додатку Ж.14).

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 студента (навіть якщо його самооцінка є надмірно завищеною), тим більшою мірою йому властиве прагнення перевершувати самого себе у високих результатах діяльності.

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 самоствавлення 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 мотивації 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, 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 самоствавлення (таблиця 4.14 додатку Ж.15). Визначено низку позитивних зв'язків між прагненням до досконалості та модальностями самоствавлення: показниками відображеного ставлення (0,35,  $p < 0,0001$ ), самовпевненості (0,18,  $p < 0,001$ ) і самоцінності (0,31,  $p < 0,0001$ ). Прагнення до досконалості позитивно корелює з показниками самоприйняття (0,29,  $p < 0,0001$ ) і характеризується негативними зв'язками з показниками самозвинувачення (-0,47,  $p < 0,0001$ ), внутрішнього конфлікту (-0,40,  $p < 0,0001$ ), закритості (-0,38,  $p < 0,0001$ ). 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. Леонтєва та Є.М. Осіна [200], 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 (0,11,  $p < 0,05$ ), самокерування (0,14,  $p < 0,01$ ) та само прийняття (0,10,  $p < 0,05$ ) і негативно – з показниками закритості (-0,08,  $p < 0,05$ ), внутрішнього конфлікту (-0,18,  $p < 0,001$ ) та самозвинувачення (-0,12,  $p < 0,01$ ). 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 4.15 додатку Ж.15 показано відмінності у показниках самоставлення у студентів з різними типами губристичної мотивації. 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 і Є.М. Осінім [200]. 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 4.16 додатку Ж.16 показано статистично значущі зв'язки між показниками губристичної мотивації та нарцисичного Я суб'єкта навчально-професійної діяльності. Показники прагнення до досконалості позитивно пов'язані з Я-грандіозним та негативно – з показниками Я-нікчемного ( $-0,17$ ,  $p<0,001$ ) та очікування особливого ставлення ( $-0,16$ ,  $p<0,001$ ). 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 (0,28,  $p < 0,0001$ ), Я-грандіозним (0,27,  $p < 0,0001$ ), прагнення до ідеалізованого Self-об'єкта (0,24,  $p < 0,0001$ ), Я-демонстративного (0,36,  $p < 0,0001$ ), очікування особливого ставлення (0,25,  $p < 0,0001$ ), поглиненості у фантазії (0,49,  $p < 0,0001$ ), нарцисичної агресії (0,10,  $p < 0,05$ ), зайнятстю почуттям заздрості (0,24,  $p < 0,0001$ ) та загальним показником нарцисизму (0,38,  $p < 0,0001$ ). 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 можливість 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, заздрісністю та переконаністю, що усі інші заздять.

У таблиці 4.17 додатку Ж.16 показано відмінності у показниках нарцисичного Я у студентів з різними типами 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, зажуреність у фантазії з приводу власної значущості.

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 можливість 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, занепокоєністю 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'язливість, 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.

#### **4.3. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності у вищій школі.**

#### 4.3.1. 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 досліджуваним з «Домінуванням прагнення до досконалості» та «Високим рівнем губристичної мотивації» властивий здебільшого адекватний рівень домагань, у той час як досліджуваним з «Низьким рівнем губристичної мотивації» властивий занижений рівень домагань, а з «Домінуванням прагнення до переваги» - завищений та занижений рівень домагань ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 63,63, p < 0,0001$ ) (рис. 4.5 у додатку Ж.17).

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 досліджуваним 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.

У таблиці 4.18 додатку Ж.17 показано взаємозв'язки між показниками гнучкості мотивації та саморегуляції студентів. 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 4.19 додатку Ж.18 показано відмінності у показниках саморегуляції у навчально-професійній діяльності у студентів з різними типами 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.

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 4.20 додатку Ж.19 показано відмінності у цілеспрямованості у навчанні студентів з різними типами губристичної мотивації.

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 4.21-4.22 додатку Ж.20 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.



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 виші ( $\beta = 0,10$ ;  $t = 2,60$ ;  $p < 0,001$ ) і планування у саморегуляції ( $\beta = 0,10$ ;  $t = 2,35$ ;  $p < 0,05$ ).

Регресійне рівняння для показників прагнення до переваги у студентів має такий вигляд:

**Прагнення до переваги** =  $15,51 + 0,10$  Планування +  $0,13$  Самостійність +  $0,10$  Програмування.

Отже, найбільш потужними регулятивними 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.

4.3.2. Когнітивні предиктори 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 4.23 додатку Ж.21 показано особливості зв'язку між показниками губристичної мотивації та когнітивних особливостей мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Визначено низку позитивних зв'язків між показниками прагнення до досконалості та такими когнітивними детермінантами, як академічний самоконтроль (0,42,  $p < 0,0001$ ), імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту (0,24,  $p < 0,001$ ), академічна (0,12,  $p < 0,05$ ) та загальна само ефективність (0,20,  $p < 0,001$ ), оптимізмом у ситуації успіху (0,13,  $p < 0,05$ ). 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 4.24 додатку Ж.22 показано особливості прояву когнітивних детермінант вмотивованості на здійснення провідної діяльності студентів з різними типами 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 прагнення до досконалості властиві найвищі показники прибуткової імпліцитної теорії інтелекту ( $t_{1-3}=12,47$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{1-4}=2,82$ ,  $p<0,01$ ).

Студентам з «Високим рівнем губристичної мотивації» властиві найвищі значення за показниками академічного самоконтролю ( $t_{2-1}=2,98$ ,  $p<0,01$ ,  $t_{2-3}=23,22$ ,  $t_{2-4}=4,43$ ,  $p<0,0001$ ), загальної особистісної самоефективності ( $t_{2-1}=2,54$ ,  $p<0,05$ ,  $t_{2-3}=15,43$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{2-4}=2,36$ ,  $p<0,05$ ). 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.

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 4.25-4.26 додатку Ж.23 подано результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта навчально-професійної діяльності.

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 нарощуваного 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 ( $\beta = 0,08$ ;  $t = 2,07$ ;  $p < 0,05$ ).

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.

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.

4.3.3. Поведінкові предиктори губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності.

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 (таблиці 4.27-4.28 додатку Ж..24). Виявлено статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками стратегій самоствердження та губристичними прагненнями студентів.

Прагнення до досконалості виявляється позитивно пов'язаним з показниками деструктивного та конструктивного самоствердження (0,19 і 0,12,  $p < 0,001$ ), 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 (0,32,  $p < 0,0001$ ), 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 додатку Ж.24 показано відмінності у показниках стратегій самоствердження школярів з різними типами губристичної мотивації (усі відмінності встановлені на рівні  $p < 0,0001$ ). 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 4.29 додатку Ж.25 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 (0,24,  $p < 0,0001$ ) 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.

Прагнення до переваги представлено зв'язками з усіма показниками перфекціоністичних репрезентацій, проте більшою мірою розкривається у поведінкових проявах недосконалості (0,22,  $p < 0,0001$ ) 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 4.30 додатку Ж.26 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 ( $t_{1-3} = 13,29$ ,  $p < 0,0001$ ), 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.

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 спілкування 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 4.31 додатку Ж.27). Визначено негативні зв'язки між показниками губристичної мотивації та заздрощами, що проявляються у формі засмучення ( $-0,32$ ,  $p<0,0001$ ). Отже, незважаючи студенти з високими показниками прагнення до переваги та досконалості не схильні засмучуватись у ситуаціях, в яких актуалізується об'єкт заздрості, усвідомлюється факто недосяжності, відсутності чогось значущого, чим володіє інший. Низький рівень прагнення до самоствердження більшою

мірою пов'язаний з проявами печалі і засмучення у ситуаціях актуалізації заздрості.

Поведінка студентів з вираженим прагненням до переваги характеризується агресивністю, вербальними проявами агресії та невдоволення у ситуаціях актуалізації заздрості ( $-0,37$ ,  $p < 0,0001$ ). 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 ( $-0,19$ ,  $p < 0,0001$ ), 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 неприйнятне 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 4.32 додатку Ж.28 показано відмінності у показниках поведінкових проявів заздрості у студентів з різними типами губристичної мотивації. Визначено, що досліджувані з «Домінуванням прагнення до досконалості» мають помірні показники заздрості-засмучення та заздрості-агресії, а також низькі показники маскування 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.

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 маскуванню заздрості, вибором соціально прийнятої 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 невідного порівняння себе з іншими і більшу агресивність та ворожість у таких ситуаціях.

У таблицях 4.33-4.34 додатку Ж.29 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 ( $\beta = 0,24$ ;  $t = 5,37$ ;  $p < 0,00001$ ), маскування 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 ( $\beta = -0,09$ ;  $t = -2,05$ ;  $p < 0,05$ ). 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.

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 маскуванню заздрості у поведінці, виявлення агресії до об'єктів заздрості, агресивні стратегії поведінки, спрямованої на самоствердження серед інших, поведінкові прояви перфекціонізму.

4.3.4. Функціональні системи психоемоційних станів у ситуаціях успіху та невдачі студентів з різним типом губристичної мотивації.

З метою вивчення особливостей прояву психоемоційних станів студентів з різними типами губристичної мотивації було досліджено структуру емоційних станів у ситуаціях успіху і невдачі в межах провідної (навчально-професійної) діяльності та змагальної поза навчальної чи дозвілленої 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 додатку Ж.30-39). 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 студентів у всіх ситуаціях успіху та невдачі навчально-професійної та змагальної діяльності увійшли від 13 до 25 категорій. В якості міри відстані (близькості) використана Евклідова дистанція.

На рисунку 4.6 додатку Ж.30 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації отримання вищої оцінки на іспиті, тобто у ситуації успіху у провідній діяльності. 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 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 4.35 додатку Ж.30 показано факторну структуру психоемоційних станів у ситуації успіху у навчально-професійній діяльності студентів. 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 «потоковості» 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.

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 (таблиця 4.36 додатку Ж.31). 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 4.37 додатку Ж.32 показано відмінності у прояві психоемоційних станів у студентів з різними типами губристичної мотивації. Тип губристичної мотивації у студентів впливає на перебіг психоемоційних станів у ситуації навчального успіху, відзначаючись, передусім, на станах азарту, захвату і гордості, почуття переваги. 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 ( $t_{2-1}=19,79$ ,  $t_{2-3}=16,32$ ,  $t_{2-4}=13,82$ ,  $p<0,0001$ ), радості ( $t_{2-3}=4,69$ ,  $p<0,0001$ ), захоплення ( $t_{2-2}=2,44$ ,  $p<0,05$ ,  $t_{2-3}=7,87$ ,  $p<0,0001$ ) та почуття успіху ( $t_{2-3}=7,22$ ,  $p<0,0001$ ). 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 стеничні 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 ( $t_{4-1}=13,93$ ,  $t_{4-2}=5,35$ ,  $t_{4-3}=20,82$ ,  $p<0,0001$ ), 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 додатку Ж.33 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.

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 астеничні негативні стани, що актуалізуються у ситуації змагальної невдачі.

У таблиці 4.38 додатку Ж.33 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 облегує переживання програшу. 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 4.39 додатку Ж.34 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та функціональних систем психоемоційних станів у ситуації програшу у змаганні.

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 4.40 додатку Ж.35 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 ( $t_{3-1}=6,42$ ,  $t_{3-2}=2,69$ ,  $p<0,001$ ,  $t_{3-4}=4,95$ ,  $p<0,0001$ ). 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.

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 додатку Ж.36 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). 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 тріумфу, успіху, задоволення та інтересу.

У таблиці 3.41 додату Ж.36 показано факторну структуру функціональних систем психоемоційних станів студентів у ситуації перемоги у змаганні. 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 тріумфу, 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 дозвілльєвого 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 4.42 додатку Ж.37 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.

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 розвинутих у них є прагнення до досконалості.

У таблиці 4.43 додатку Ж.38 показано відмінності у показниках психоемоційних станів студентів з різними типами 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.

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 тріумфу у результаті перемоги у змаганні, що доводить переваги суб'єкта над іншими.

На рисунку 4.9 додатку Ж.39 показано структуру психоемоційних станів студентів у ситуації, коли вони отримали нижчу ніж очікувалось оцінку 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 4.44 додатку Ж.39 показано факторну структуру функціональних систем психоемоційних станів студентів у ситуації невдачі у навчанні у вищій школі. 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 4.45 додатку Ж.40 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.

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 4.46 додатку Ж.41 показано відмінності у показниках психоемоційних станів студентів з різними типами 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 посильна, 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.

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 4.47 і 4.48 додатку Ж.42).

Виділено низку предикторів прагнення до досконалості у суб'єкта навчально-професійної діяльності. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Образа 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 ( $\beta = -0,278$ ;  $t = -4,06$ ;  $p < 0,00001$ ).

«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.

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 студенти, 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 розвиткові 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** =  $37,81 + 0,30$  «Образа 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 студентів 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 досконалості 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 честоловства та самозначущості студентів. Прагнення до переваги обумовлене, передусім, актуалізацією позитивних станів гордості, інтересу, задоволення та почуття переваги у ситуації навчального успіху.

#### **Висновки до 4 розділу**

1. Суб'єкт навчально-професійної діяльності з високою академічною успішністю відрізняється вищими показниками губристичного мотиву досягнення досконалості. Встановлено типологічні особливості губристичної мотивації суб'єкта навчально-професійної діяльності: студенти поділяються на групи з високим та низьким рівнями губристичної мотивації, а також на типи з домінуванням прагнення до досконалості та переваги.

2. Специфіка навчально-професійної діяльності обумовлює рівень розвитку губристичної мотивації: маючи ознаки діяльності досягнень навчально-професійна діяльність студентів-спортсменів позитивно впливає на розвиток губристичного прагнення до переваги, а діяльність студентів творчих спеціальностей – губристичного прагнення до досконалості.

3. Мотивація провідної діяльності у студентів має специфіку в залежності від провідного типу губристичної мотивації. Домінуванням прагнення до досконалості у студентів характеризуються високими показниками навчально-пізнавальних та професійних мотивів, а також мотивації саморозвитку, а також найнижчі показники екстернальної



мотивації та амотивації, внутрішньої саморегуляції, інтеріоризованої мотивації досягнення успіху. Студенти з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищим рівнем розвитку професійних та навчально-пізнавальних мотивів, мотивів творчості та досягнення, поєднанням екстеріоризованих та інтеріоризованих мотивів досягнення успіху. Низький рівень губристичної мотивації у студентів характеризується найвищими показниками мотиву уникнення, інтроектованої та екстернальної мотивації. Студенти з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками комунікативних та соціальних мотивів, мотиву престижу, мотивації саморозвитку та мотивації самоповаги.

4. Студенти з домінуванням прагнення до досконалості та з високим рівнем губристичної мотивації характеризуються адекватністю самооцінки, а з домінуванням прагнення до переваги – низькою неадекватною самооцінкою. У студентів з домінуванням прагнення до досконалості виявлено найнижчі показники закритості і найвищі показники самовпевненості, відображеного ставлення, самоприйняття і самоцінності, а у студентів з високим рівнем губристичної мотивації – найнижчі показники самопривязаності, внутрішнього конфлікту та самозвинувачення.

5. Студентам з домінуванням прагнення досконалості та високим рівнем губристичної мотивації властивий здебільшого адекватний рівень домагань, у той час як досліджуваним з низьким рівнем губристичної мотивації властивий занижений рівень домагань, а з домінуванням прагнення до переваги – завищений та занижений рівень домагань. Домінування прагнення до досконалості передбачає високі показники здатності до оцінки результату навчально-професійної діяльності та самостійності, надійності, планування і моделювання саморегуляції. Студенти з високим рівнем губристичної мотивації відрізняються найвищими показниками усіх показників саморегуляції у навчально-професійній діяльності, а з низьким рівнем губристичної мотивації – найнижчими показниками саморегуляції навчально-професійної діяльності. Студенти з низьким рівнем губристичної

мотивації мають найнижчі показники цілеспрямованості і активності у навчально-професійній діяльності. Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів найбільш впливовим виявилася оцінка результатів як характеристика саморегуляції навчання. Також було встановлено позитивну роль показників моделювання, гнучкості саморегуляції навчання, самостійності та планування. До регулятивних предикторів прагнення до переваги студентів відносяться самостійність саморегуляції, програмування як характеристика саморегуляції навчання у виші та планування у саморегуляції.

6. Студентам з домінуванням прагнення до досконалості та високим рівнем губристичної мотивації властиві високий рівень академічної самоефективності та самоконтролю, вираженість прибуткової імпліцитної теорії інтелекту. Студенти з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками оптимізму як у ситуації успіху, так і у випадку невдачі. Серед когнітивних предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів впливовими виявилися академічний самоконтроль та ролі зусиль як показника теорію нарощуваного інтелекту, а когнітивних предикторів прагнення до переваги у студентів відносяться оптимізм у ситуації успіху, академічний самоконтроль, академічна і особистісна само ефективність, а також оптимізм у ситуації невдачі.

7. Студенти з домінуванням прагнення до досконалості характеризуються переважно конструктивними стратегіями самоствердження демонстрацією досконалості як характеристикою перфекціоністичних репрезентацій, а студенти з високим рівнем губристичної мотивації – низькими показниками заздрості-засмучення, деструктивного самоствердження та відмови від самоствердження, найвищими показниками демонстрації досконалості, високими показниками уникнення поведінкових та вербальних проявів недосконалості. Суб'єкт навчально-професійної діяльності з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками заздрості-агресії, а також уникнення поведінкових

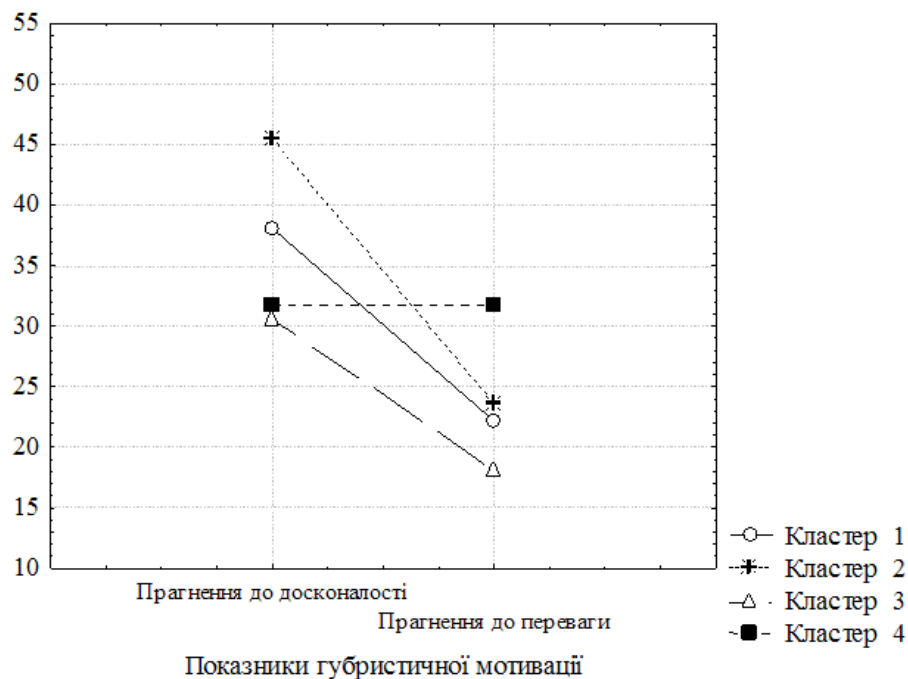
та вербальних проявів недосконалості, найнижчим рівнем відмови від самоствердження. Студенти з низьким рівнем губристичної мотивації характеризуються найвищими показниками заздрості-засмучення та маскування заздрості. Серед поведінкових предикторів розвитку прагнення до досконалості у студентів впливовими виявилися демонстрація досконалості (позитивно), маскування заздрості, поведінковий прояв заздрості-засмучення та заздрості-агресії, уникнення вербальних проявів недосконалості (негативно). До поведінкових предикторів прагнення до переваги студентів відносяться позитивні значення маскування заздрості, заздрості-агресії, деструктивного самоствердження, уникнення поведінкового прояву недосконалості, та негативні – заздрості-засмучення.

8. Значущими предикторами актуалізації прагнення до досконалості у студентів є функціональні системи психоемоційних станів «образи і презирства», «роздратування і невдоволення» (з позитивними значеннями) та «збентеження і неспокою», «смутку», «зневіри і безнадії» у ситуації програшу у змаганні – з негативним значенням. Розвиток губристичного мотиву досягнення досконалості позитивно обумовлено «інтересом і задоволенням», «радістю і почуттям успіху», «почуттям переваги та гордості» у ситуації високої оцінки за іспит, «піднесеністю», «задоволенням і наснагою» у ситуації перемоги у змаганні, «тривогою і збентеженням» у ситуації низької оцінки за іспит, а також негативно обумовлено станами «ворожості та злості», «роздратування та невдоволення» у ситуації низької оцінки за іспит», «зневіри і безнадії у ситуації програшу у змаганні. Губристичне прагнення до переваги у студентів позитивно обумовлено «інтересом і задоволенням», «почуття переваги та гордості» у ситуації високої оцінки за іспит», «задоволенням і наснагою» у ситуації перемоги у змаганні», «соромом і сумнівом» у ситуації програшу у змаганні, і негативно – «збентеженням і неспокоєм» у ситуації програшу у змаганні.

## РОЗДІЛ 5. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ СУБ'ЄКТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ

### 5.1. Губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності та її ролі у професійній мотивації.

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 (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 досконалості» (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. Було отримано низку зв'язків, значущих на рівні  $p < 0,0001$  (таблиця 5.1 додатку 3.1). Визначено, що прагнення до досконалості позитивно пов'язане з внутрішніми професійними мотивами, а саме: з пізнавальним мотивом (0,44,  $p < 0,0001$ ), мотивами самореалізації (0,41,  $p < 0,0001$ ) та активності (0,32,  $p < 0,0001$ ). 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 (-0,44,  $p < 0,0001$ ),

взаємодії з іншими на роботі (-0.16,  $p < 0,01$ ) та отримання поваги, шани і визнання внаслідок виконання престижної професійної діяльності (-0,60,  $p < 0,0001$ ).

Прагнення до переваги більшою мірою передбачає виражене бажання отримувати повагу та вшанування (0,27,  $p < 0,0001$ ), бути активним у професійній діяльності (0,20,  $p < 0,0001$ ), реалізовувати власні здатності бути (0,36,  $p < 0,0001$ ).

У таблиці 5.2 додатку 3.1 показано відмінності у показниках професійних мотивів досліджуваних з різними типами губристичної мотивації. 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 досконалість, 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 ( $t_{3-}$

$t_{1-2}=7,56$ ,  $t_{3-2}=16,36$ , 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 з боку 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 з боку інших.

У таблиці 5.3 додатку 3.2 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 ( $p<0,0001$ ).

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.

Прагнення до переваги передбачає високу кар'єрну мотивацію, яка виражається у стійкості до змін обставин, що можуть заважати у кар'єрному просуванні, 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 5.4 додатку 3.2 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 «Вираженим 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.

У таблиці 5.5 додатку 3.3 показано кореляційні зв'язки показників кар'єрних орієнтацій та губристичної мотивації.

Визначено, що губристичне прагнення до досконалості пов'язане з кар'єрними орієнтаціями на оволодіння професійною компетентністю (0,40,  $p<0,0001$ ), орієнтаціями на стабільність у роботі (0,26,  $p<0,0001$ ), працевлаштуванні та постійному місці проживання (0,19,  $p<0,0001$ ). Такі дані свідчать на користь позитивної ролі прагнення до досконалості у стабільності шляхів і стратегій професійного зростання, збереженні та розвитку накопиченого позитивного досвіду. Негативні зв'язки губристичного прагнення до досконалості з орієнтаціями на менеджмент (-0,17,  $p<0,0001$ ),



підприємництво (-0,21,  $p < 0,0001$ ), виклики у професії (-0,20,  $p < 0,0001$ ) та автономність (-0,55,  $p < 0,0001$ ) підтверджують те, що прагнення до досконалості не може бути взаємообумовлено з мотиваційними тенденціями до ризику у професійній діяльності та схильності до влади і переваги над іншими – колегами, підлеглими тощо.

Прагнення до переваги позитивно корелює з показниками орієнтації на служіння професійним цілям та завданням, іншим людям (клієнтам, організації) (0,42,  $p < 0,0001$ ), орієнтацією на професійні виклики (0,18,  $p < 0,0001$ ) як прагнення вирішувати складні завдання трудової діяльності, орієнтаціями на побудову власного бізнесу та управління іншими, на оволодіння професійною компетентністю (0,29,  $p < 0,0001$ ) та орієнтацією на автономність у діяльності (0,33,  $p < 0,0001$ ). Отже, прагнення до переваги над іншими передбачає вмотивованість суб'єкта трудової діяльності на управління іншими, орієнтацією на незалежність 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 5.6 додатку 3.3 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.

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 5.7 додатку 3.4 показано особливості зв'язку показників губристичної мотивації та саморегуляції трудової діяльності суб'єкта. Визначено позитивні зв'язки обох форм губристичної мотивації з провідним показником автономної саморегуляції трудової діяльності – внутрішньою

(інтринсивною) саморегуляцією (0,23,  $p < 0,0001$ ). Так, прагнення до досконалості та переваги позитивно корелюють з інтересом до роботи, що вмотивовує суб'єкта на професійні досягнення. Отже, чим більшим є прагнення до самоствердження та підтвердження власної значущості через досягнення досконалості та переваги, тим більшим є інтерес до трудової діяльності. Позитивний зв'язок прагнення до переваги пов'язаний з ідентифікованим регулюванням (0,34,  $p < 0,0001$ ), отже чим більше прагнення перевершити інших, тим у більшій мірі відбулася інтеріоризація норм і правил професійної діяльності. Зовнішня регуляція негативно пов'язана з губристичним прагненням до досконалості (-0,17,  $p < 0,0001$ ). Отже, суб'єкт трудової діяльності з високим рівнем прагнення до самовдосконалення, у тому числі і професійного, характеризується свободою від винагород та покарань у здійсненні та регуляції трудової діяльності.

У таблиці 5.8 додатку 3.4 показано відмінності у показниках трудової саморегуляції суб'єкта трудової діяльності.

Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються переважно інтроектованим 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.

Досліджувані з «Виразеним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються досить високими показниками усіх видів трудової саморегуляції, їм більшою мірою властиві ознаки автономної саморегуляції, зокрема внутрішньої саморегуляції, що відзначається на інтересі 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 ( $t_{4-1}=15,54$ ,  $t_{4-2}=3,46$ ,  $t_{4-2}=12,01$ ,  $p<0,0001$ ) 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 5.9 додатку 3.5 показано кореляційні зв'язки губристичної мотивації та мотивації досягнення успіху у суб'єкта трудової діяльності. Встановлено низку позитивних зв'язків між губристичним прагненням до досконалості та мотивами досягнення успіху, як успіх-визнання (0,26,  $p<0,0001$ ), успіх-удача (0,14,  $p<0,01$ ), особистісний успіх (0,17,  $p<0,0001$ ). 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 власного соціального статусу, отримання визнання, прийняття себе як успішної особистості.

Прагнення до переваги передбачає високий рівень розвитку успіху-влади (0,13,  $p<0,01$ ), матеріального успіху (0,14,  $p<0,01$ ), успіху-визнання (0,20,  $p<0,0001$ ) та успіху-подолання (0,24,  $p<0,0001$ ). 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 5.10 додатку 3.5 показано відмінності у показниках мотивації досягнення успіху у досліджуваних з різними типами губристичної мотивації. 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 інтеріоризованого. 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.

Отже, губристична мотивації суб'єкта трудової діяльності позитивно пов'язана з низкою мотивів його професійної діяльності, трудовою саморегуляцією, кар'єрною мотивацією та мотивацією досягнення успіху. Губристичне прагнення до досконалості пов'язане з внутрішніми мотивами

професійної діяльності, кар'єрною орієнтацією на оволодіння професійною компетентністю, інтринсивною саморегуляцією трудової діяльності. Високий рівень розвитку губристичного прагнення до переваги передбачає актуалізацію переважно зовнішніх мотивів професійної діяльності, кар'єрні орієнтації на автономію, менеджмент та підприємництво, автономну саморегуляцію трудової діяльності, високу мотивацію досягнення успіху.

## **5.2. Зв'язок Я-концепції та губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.**

Вивчення ролі губристичної мотивації у становленні Я-концепції суб'єкта трудової діяльності передбачало дослідження самооцінки, самоствавлення та образу Я за показниками нарцисичного Я у досліджуваних, включених у професійну діяльність з різним рівнем губристичної мотивації. На рис. 5.2 додатку 3.6 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 (заниженим).

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, досліджуваних 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 5.11 додатку 3.7 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та самоствавлення суб'єкта трудової діяльності. 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 баркує 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, що було вже доведено у нашому дослідженні.

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 прийнятим 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 товариську, емоційну відкритість для взаємодії з оточуючими, легкість встановлення ділових і особистих контактів. Губристичне прагнення до досконалості розкривається у таких якостях та здатностях самоствавлення, 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 5.12 додатку 3.7 показано відмінності у показниках само ставлення досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації. Виявлено, що у досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» ключовою характеристикою само ставлення 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 профілі 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 відображеним 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 5.13 додатку 3.8 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 безпорадність, має високу силу свого Я. Низка позитивний 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.

У таблиці 5.14 додатку 3.8 показано особливості нарцисичного Я у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються нижчими показниками «Я-гандіозного» ( $t_{1-2}=-7,08$ ,  $t_{1-3}=-5,58$ ,  $t_{1-4}=-7,75$ ,  $p<0,0001$ ), 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 ціле покладання, 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.

Досліджувані з «Виразеним 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 вираженим прагненням 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.

### **5.3. Психологічні предиктори губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності.**

5.3.1. 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 додатку 3.9).

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 доволно 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 5.15 додатку 3.10 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та саморегуляції поведінки суб'єкта трудової діяльності. 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 перебудувувати, 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 5.16 додатку 3.10 показано відмінності у показниках саморегуляції у досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації. 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 здатності перебудувувати, 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 передбачають невміння і небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій, імпульсивність, не здатність самостійно сформулювати 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 поставки цілей діяльності, націленість на результат, рішучість та наполегливість у процесі його досягнення.

У таблиці 5.17 додатку 3.11 показано відмінності у показниках цілеспрямованості досліджуваних з різним 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 ( $t_{3-1}=-6,11$ ,  $t_{3-2}=-6,71$ ,  $t_{3-4}=-7,47$ ,  $p<0,0001$ ).

У таблицях 5.18-5.19 додатку 3.12 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.

Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості 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 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 губристичної 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.

5.3.2. 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 5.20 додатку 3.13 показано особливості зв'язку між показниками губристичної мотивації та когнітивних уявлень про власні здатності та можливості у суб'єкта трудової діяльності. 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 позитивно 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 5.21 додатку 3.13 показано когнітивні особливості досліджуваних з різним рівнем губристичної мотивації. Визначено, що у досліджуваних з «Домінуванням прагнення до досконалості» високі

показники таких когнітивних особливостей, як уявлення про власну продуктивність та ефективність, віри у можливість 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 4.68-4.69 додатку 3.14 подано результати множинного регресійного аналізу когнітивних предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.

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 ( $\beta = -0,09$ ;  $t = -2,19$ ;  $p < 0,05$ ).

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 предиктором прагнення до переваги.

5.3.3. 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 5.22 додатку 3.15 більш детально розкривається відповідність між стратегіями самоствердження та конфігураціями рівнів прагнення до переваги і досконалості у межах типологічних профілів суб'єкта трудової діяльності. Визначено, що досліджуваним з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» та «Виразеним 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 5.23 додатку 3.16 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 недосконалість у поведінкових проявах та спілкуванні, уникнути ситуацій, де така демонстрація недосконалості є можливою.

У таблиці 5.24 додатку 3.16 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.

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 ( $t_{1-2}=-10,02$ ,  $t_{1-3}=-11,56$ ,  $p < 0,0001$ ,  $t_{1-4}=-5,67$ ,  $p < 0,0001$ ).

$z=-8,64$ ,  $p<0,0001$ ,  $t_{1-4}=-2,69$ ,  $p<0,01$ ) 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 можливість не демонструвати недосконалість та підкреслювати майстерність та власні переваги у ситуаціях взаємодії та спілкування.

У таблиці 5.25 додатку 3.16 показано зв'язки між показниками губристичної мотивації та поведінкових проявів заздрості суб'єкта трудової діяльності. Виявлено негативні зв'язки між показниками заздрості-смуток 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 маскуванню заздрості, тобто схильністю уникати власних проявів заздрості та приховувати її, маскуючи під невдоволення та розчарування.

У таблиці 5.26 додатку 3.16 показано відмінності у показниках поведінкових проявів заздрості у студентів з різними типами губристичної мотивації. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються помірними показниками заздрості-засмучення, низькими показниками маскуванню 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 маскуванню 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.

У таблицях 5.27-5.28 додатку 3.17 подано результати множинного регресійного аналізу з покроковим включенням поведінкових предикторів прагнення до досконалості та переваги суб'єкта трудової діяльності.

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 маскуванню 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 Маскуванню заздрості + 0,11 Вербальний прояв недосконалості.

До поведінкових предикторів прагнення до переваги студентів 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 ( $\beta = 0,09$ ;  $t = 2,32$ ;  $p < 0,05$ ).

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.

5.3.4. 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 (трудої) 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 і 3.20). 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. 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 5.29 додатку 3.18 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.

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 щасті 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 5.30 додатку 3.18 показано кореляційні зв'язки функціональних систем психоемоційних станів та показників губристичної мотивації суб'єкта діяльності. 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 5.31 додатку 3.19 показано відмінності у прояві психоемоційних станів у досліджуваних з різними типами губристичної мотивації. 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 почачи 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 додатку 3.20 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.

У таблиці 5.32 додатку 3.20 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 містить показники станів роздратування і невдоволення і був названий «Роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні». 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 5.33 додатку 3.20 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 поаланні 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.

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 5.34 додатку 3.21 показано відмінності у перебігу психоемоційних станів студентів у ситуації невдачі у змаганні в залежності від типологічного профілю губристичної мотивації. 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 у змаганні.

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.

Студенти типу «Домінування 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 5.35 і 5.36 додатку 3.22).

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 навчальної 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 студенти 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 і» +  $0,10$  «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.

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.

## Висновки до 5 розділу

1. Дослідження типологічних особливостей губристичної мотивації суб'єкта трудової діяльності через кластеризацію показників прагнення до досконалості та переваги дозволило визначити чотири кластерні профілі, помірне домінування прагнення до досконалості, виражене домінування прагнення до досконалості, низький рівень губристичної мотивації, домінування прагнення до переваги.

2. Досліджувані з вираженим домінуванням прагнення до досконалості характеризуються найвищим рівнем розвитку пізнавального мотиву професійної діяльності, а з низьким рівнем губристичної мотивації – найвищим рівнем розвитку мотиву життєзабезпечення та мотиву визнання, зовнішнього регулювання, найнижчими показниками кар'єрної мотивації за показниками кар'єрної інтуїції, кар'єрної включеності та кар'єрної стійкості. Досліджувані з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найвищими показниками мотиву активності, визнання та самореалізації, кар'єрної інтуїції, кар'єрної включеності та кар'єрної стійкості, вони більше за інших орієнтовані на професійну компетентність, менеджмент, автономність, служіння, виклик, інтеграцію стилів життя та підприємництво.

3. Досліджувані з помірним домінуванням прагнення до досконалості представлені переважно середньою та високою адекватними типами самооцінки. Досліджувані з вираженим домінуванням прагнення до досконалості характеризуються високою та середньою адекватними типами самооцінки, найнижчими показниками «Я-нікчемного». Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації так само мають переважно високу адекватну та середню адекватну типи самооцінки. Досліджувані з домінуванням прагнення до переваги характеризуються переважно високою самооцінкою, високою самовпевненістю, відображеним ставленням, самоприйняттям та самоприв'язаністю, прагненням до ідеалізації Self-об'єкта, вираженим «Я-демонстративним», нарцисичною агресією, поглиненості у фантазії. Досліджувані з помірним домінуванням прагнення

до досконалості та вираженим прагненням до досконалості характеризуються переважно адекватним рівнем домагань. Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації та домінуванням прагнення до переваги характеризуються адекватним та завищеним рівнем домагань. Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації мають найнижчі показники планування та програмування саморегуляції. Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності виявилися значущими показники моделювання, планування та гнучкості саморегуляції. До регулятивних предикторів прагнення до переваги відносяться гнучкість саморегуляції та цілеспрямованість діяльності.

4. Досліджувані з вираженим домінуванням прагнення до досконалості характеризується найвищими показниками самоефективності, імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту, оптимізму у ситуації успіху. Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації мають найнижчі показники самоефективності, уявлень про здатність інтелекту розвиватись, оптимізму у ситуаціях успіху та невдачі. У досліджуваних з домінуванням прагнення до переваги встановлено найвищі показники оптимізму у ситуації невдачі. Серед когнітивних предикторів розвитку прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності впливовими виявилися самоефективність, «імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту», оптимізм у ситуації успіху, оптимізм у ситуації невдачі. До когнітивних предикторів прагнення до переваги суб'єкта трудової діяльності відносяться самоефективність, оптимізм у ситуації невдачі, оптимізм у ситуації успіху. Досліджувані з «Помірним домінуванням прагнення до досконалості» характеризуються найвищими показниками вербальних проявів недосконалості, та заздрості-агресії.

5. Досліджувані з вираженим домінуванням прагнення до досконалості характеризуються найвищими показниками демонстрації досконалості. Досліджувані з низьким рівнем губристичної мотивації

характеризуються найнижчими показниками демонстрації досконалості, поведінкових та вербальних проявів недосконалості, вищими показниками заздрості-смуток. Досліджувані з домінуванням прагнення до переваги характеризуються найнижчими показниками заздрості-смуток, найвищими показниками заздрості-агресії та маскуванню заздрості. Серед поведінкових предикторів розвитку прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності впливовими виявилися стратегія самоствердження, поведінковий прояв недосконалості, вербальний прояв недосконалості та маскуванню заздрості. До поведінкових предикторів прагнення до переваги студентів відносяться стратегія самоствердження, вербальний прояв недосконалості, поведінковий прояв недосконалості, заздрість-агресія, заздрість-засмучення, демонстрація досконалості, маскуванню заздрості.

6. Дослідження психоемоційних станів суб'єкта трудової діяльності в залежності від рівня розвитку губристичної мотивації показало, що прагнення до досконалості позитивно обумовлене позитивними психоемоційними станами у ситуації успіху у кар'єрному просуванні, а прагнення до переваги – негативними психоемоційними станами у ситуації професійної невдачі. Зокрема, було виділено низку предикторів прагнення до досконалості у суб'єкта трудової діяльності: найбільш впливовою виявилася змінна «наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування». Отже, у суб'єкта навчальної 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» і «почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування» також позитивно обумовлюють прагнення до досконалості. Системи станів «задоволення та інтерес у ситуації кар'єрного просування» та «смуток у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні», а також «обурення і злість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» негативно впливають на показники прагнення до досконалості. 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», 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», «почуття переваги та гордості у ситуації кар'єрного просування», «роздратування і невдоволення у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні», «презирство і образи у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» і «задоволення і інтерес у ситуації кар'єрного просування» також позитивно позначається на прагненні до переваги. Функціональні стани за фактором «наснага і захоплення у ситуації кар'єрного просування», і «безнадія і пригніченість у ситуації невдачі у кар'єрному просуванні» негативно обумовлюють розвиток прагнення до переваги у суб'єкта трудової діяльності.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження вирішує на теоретичному та емпіричному рівні наукову проблему психологічних закономірностей функціонування губристичної мотивації суб'єктів різних видів діяльності. За результатами дослідження сформульовано такі висновки:

1. Аналіз губристичної мотивації в категоріях, що характеризують особистість не повною мірою відображає роль прагнення до досконалості та переваги у реалізації провідної діяльності, в якій стає можливим самоствердження людини. Суб'єктно-діяльнісний підхід дає можливість виявити специфіку губристичної мотивації суб'єктів різних видів провідної діяльності. В межах суб'єктно-діялісного підходу губристичну мотивацію було визначено як таку, що супроводжує і забезпечує процес самоствердження, спрямований на досягнення самоповаги і включає мотив досягнення досконалості та мотив досягнення переваги у діяльності. 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 діяльності.

2. На основі концептуалізації структурно-функціональної будови суб'єкта діяльності та визначення у її складі губристичної мотивації створено комплекс психодіагностики функціональних (губристичні мотиви, мотиви провідної діяльності), надособистісних (Я-образ, самоставлення та самооцінка як складові Я-концепції) компонентів, а також регулятивних, когнітивних, поведінкових та афективних складових особистісного компоненту суб'єкта навчальної, навчально-професійної та трудової діяльності.

3. Дослідження губристичних мотивів досягнення досконалості та переваги у межах мотивації провідної діяльності суб'єкта показало їх позитивний зв'язок з мотивами, що забезпечують її успішність. 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.

4. Дослідження зв'язку губристичної мотивації та особливостей Я-концепції визначило їх специфіку в залежності від рівня розвитку та конфігурації мотивів досягнення досконалості та переваги суб'єкта діяльності. У суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі як домінування прагнення до досконалості, так і домінування прагнення до переваги передбачає найвищі показники самооцінки. Учні 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 самоствавлення, 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.

5. Дослідження типологічних особливостей губристичної мотивації суб'єкта діяльності показало варіативність рівня розвитку та співвідношення губристичних мотивів в залежності від специфіки провідної діяльності. Для суб'єкта початкової діяльності у початковій школі більшою мірою властивий помірний рівень губристичної мотивації, а в основній – домінування губристичного мотиву досягнення досконалості. У вищій школі суб'єкт навчально-професійної діяльності характеризується переважно високим рівнем губристичної мотивації, втім вираженість губристичних мотивів студентів залежить від специфіки майбутньої професії: включеність у провідну діяльність, що має ознаки діяльності досягнень, позитивно впливає на розвиток губристичної мотивації. Функціонування губристичного мотиву прагнення до переваги втрачає актуальність у суб'єкта трудової діяльності, для якого визначальну роль у мотиваційній сфері відіграє губристичний мотив досягнення до досконалості.

6. 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 предикторами здатностей до моделювання, оцінки результатів та гнучкості саморегуляції, а також цілей досягнення досконалості у навчанні, а губристичний мотив досягнення переваги – предикторами цілей переваги над однокласниками та здатності 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 предикторами моделювання, оцінки результатів, гнучкості, самостійності та планування, а показники прагнення до переваги – тільки плануванням, програмуванням та самостійністю саморегуляції. У суб'єкта трудової діяльності предикторами прагнення до досконалості виступають високі показники моделювання і планування та низькі – гнучкості, а прагнення до переваги обумовлене предикторами гнучкості саморегуляції та цілеспрямованості діяльності.

7. Дослідження когнітивних предикторів губристичної мотивації суб'єкта діяльності показало залежність їх детермінації на від специфіки провідної діяльності. У суб'єкта навчальної діяльності у початковій школі 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».

8. Дослідження поведінкових предикторів губристичної мотивації виявило 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, маскуванню заздрості та деструктивне самоствердження, а мотиву досягнення переваги – деструктивне самоствердження та агресивні прояви заздрості. У суб'єкта трудової діяльності прагнення до досконалості обумовлене перфекціоністичними репрезентаціями, а прагнення до переваги – агресивною стратегією самоствердження та заздрістю.

9. Дослідження емоційних предикторів губристичних мотивів суб'єкта діяльності показало їх залежність від актуалізації психоемоційних станів суб'єкта у ситуаціях успіху та невдачі у провідній та змагальній діяльності. Ситуації як успіху, так і невдачі у навчальній і, особливо, ігровій

діяльності позитивно позначаються на емоційних переживаннях молодших школярів з мірою зростання у них прагнення до переваги. Висока міра губристичної мотивації учнів основної школи сприяє актуалізації станів, що сприяють досягненню цілей навчальної та змагальної діяльності, а губристичне прагнення до досконалості стає на заваді актуалізації негативних психоемоційних станів у ситуації невдачі у навчанні. Психоемоційні стани у змагальній діяльності школярів основної школи є більш значимими предикторами губристичних мотивів досягнення переваги та досконалості. Домінування прагнення до досконалості у студентів сприяє актуалізації психоемоційних станів, що сприяють успішному навчанні у вищій школі. До предикторів прагнення до досконалості суб'єкта навчально-професійної діяльності відносяться стани образи у невдачі у змаганні та інтересу у ситуації успіху у навчанні, а почуття гордості обумовлює губристичне прагнення до переваги. Губристичне прагнення до досконалості суб'єкта трудової діяльності позитивно обумовлене позитивними психоемоційними станами у ситуації успіху у кар'єрному просуванні, а губристичне прагнення до переваги – негативними психоемоційними станами у ситуації професійної невдачі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми губристичної мотивації суб'єкта діяльності. Воно виявляє низку похідних проблем, що потребують ґрунтовного психологічного дослідження. Перспективним напрямком наукових пошуків може стати поглиблений аналіз особистісних предикторів губристичної мотивації, її особливостей у групах різних вікових періодів та сфер професійної діяльності, також розробку психологічного супроводу розвитку губристичних мотивів досягнення досконалості та переваги.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / Абульханова К. А. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 2, № 4, 2005, с. 3-21.
2. Абульханова К.А. Идеальность и реальность субъекта / Абульханова К. А. // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. М.-Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ. С. 31–45.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. / Абульханова К. А. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности о кризисном обществе [под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М. 1995. – С. 10–28.
5. Адлер А. Наука жить / Альфред Адлер. – Пер. с англ. и нем. К.: Port-Royal, 1997. – 287 с.
6. Адлер А. Невроз и преступление. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – 2002. – С.112-128.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с нем. А.М. Боковикова. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
8. Адлер А. Психология власти. Очерки по индивидуальной психологии / Адлер А. – М.: Когито-Центр. 2002. – С.203-207.
9. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер. – Пер. Е.А. Цыпина – СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.
10. Айламазян А.М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение / А.М. Айламазян // Вопросы психологии. – №4. –1990. – С.123-130.

11. Александрова Г.М. Психологічні умови виховання почуттів честі і гідності у студентської молоді / Г.М. Александрова. дис.. ..к.психол.н. 19.00.07. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2014. – 208 с.
12. Альбедиль М. Ф. Индуизм. СПб: Петербургское востоковедение / Альбедиль М. Ф. – 2000. – 256 с.
13. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. / Ананьев Б. Г. // Человек и общество. Вып. 2. Л.: ЛГУ. 1967. – С. 235–249.
14. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Ананьев Б. Г. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1-2. – 512 с.
15. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – СПб.: Питер. 2001. – 288 с.
16. Аникеев А.Г. Феномен власти : Социально-философский анализ / Аникеев А.Г. дисс. ... д.философ.н. ...09.00.11. Красноярск. 1999. – 293 с.
17. Анцупов А.Я., Шпилов А.И. Словарь конфликтолога. – СПб.: Питер, 2006. – 523 с.
18. Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому исследованию личности / Анцыферова Л. И.// Психологический журнал. Т. 2. № 2. 1981. – С. 8–18.
19. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов / Анцыферова Л. И. – СПб.: Питер. 2000. С. 207-213.
20. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного похода / Анцыферова Л. И. // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой и В. Н. Дружинина. М.: Академический проект – 2000. С. 27–42.
21. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Анцыферова Л. И. – 2006. М.: РАН. – 740 с.

22. Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения / Архангельская Л.С.: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ростов н/Д, 2004. 222 с.
23. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд. / Асмолов А.Г. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
24. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Бадмаева Н.Ц. – Улан-Удэ, 2004. – С.151-154.
25. Байракумлова Т.Д. Педагогические условия самоутверждения личности подростка в учебной деятельности / Т.Д. Байракумлова. – дисс.к.пед.н., Карачаевск, 2004. – 180 с.
26. Бандура А. Теория социального научения / Бандура А.. СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
27. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Баранова, Э.А. СПб.: Речь. 2005. – 128 с.
28. Барсукова О.В. Честолюбие: Представление о честолюбии в художественной литературе, религии и философии. Монография / Барсукова О.В.. – СПб.: Речь. 2010. – 184 с.
29. Батай Ж. Внутренний опыт / Батай Ж. СПб: Аxioma/Мифрил. 1997. – 336 с.
30. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Бек А., Фримен А. С-Пб.: Питер. 2002. – 544 с.
31. Бен-Шахар Т. Парадокс перфекциониста / Тал Бен-Шахар; пер с англ. Михаила Табенкина. – М. : Манн, Иванов и Фербер. 2013. – 256 с.
32. Бердяев Н. О назначении человека (Опыт парадоксальной этики) <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyaev/berdn011.htm>.
33. Березин С. Л. Самоутверждение и ее роль в нравственном развитии личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / С. Л. Березин. – Свердловск. 1973. – 23 с.

34. Березовская Р.А. Психология профессиональной карьеры / Березовская Р.А.. СПб., 2012. – 152 с.
35. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Бернс Р. М.: Прогресс. 1986. – 422 с.
36. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности / Т.В. Бескова // Вопросы психологии, №2, 2012. – С. 127-139.
37. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Ін-т змісту і методів навчання / Бех І. Д. К. 1998. – 204 с.
38. Бік К.В. Психологічні особливості авторитарної спрямованості особистості / К.В. Бік. Х.:ХНПУ, 2013. – 178 с.
39. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Бим-Бад Б. М.. М.: УРАО, 2003. – 272 с.
40. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Битянова Н. Р.. М.: МПА. 1995. – 64 с.
41. Білецький О. М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07./ Білецький О. М. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2013. – 20 с.
42. Богданова О.С. Нравственное воспитание младших школьников: Автореф.дисс. .докт.пед.наук / Богданова О.С.. М. 1975. – 55 с.
43. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благондежной. – М., 1972. – 352 с.
44. Большакова А.М. Особистісна реалізованість людини в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А.М. Большакова ; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. – 36 с.
45. Бондырева С.К. Чувство. Психология и семантика / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. М.. 2011. – 160 с.

46. Борисенко С.Б. Опыт использования цветового теста отношений для диагностики самосознания. Матеріали других міжнародних психологічних читань “Актуальні проблеми сучасної психології”. Секція “Психодіагностика” / Борисенко С.Б.. Харків: Ун-т внутрішніх справ, 1995. – С. 10-12.
47. Боришевский, М. И. Психологические особенности самосознания подростка / Боришевский, М. И.. К. : Вища школа, 1980. – 167 с.
48. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Бороздина Л.В. // Психологический журнал. Т.13, № 4, 1992. – С. 99-101.
49. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дисс. д.психол.н. 19.00.01. / Бороздина Л.В. М., 1999. – 423 с.
50. Бороздина Л.В. Притязания и самооценка / Бороздина Л.В., Видинска Л. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. № 3.1986. – С. 21-30.
51. Бреслав Г.М. Психология эмоций: Уч. пособ / Бреслав Г.М. – М.: Смысл; изд. центр «Академия», 2004. – 544 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 469-525.
52. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / Брушлинский А. В. // Психологический журнал. Т. 12. № 6, 1991. – С. 3–10.
53. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / Брушлинский А. В. // Психологический журнал. Т. 13. № 6, 1992. – С. 3–12.
54. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / Брушлинский А. В. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994. – 109 с.
55. Брушлинский А.В. О критериях субъекта и его деятельности / Брушлинский А. В. // Психология профессиональной деятельности. Москва-Ярославль : ДИА-пресс. 2001. – С. 5-23.
56. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Брушлинский А. В. М.: Алетейя, 2003. – 272 с.
57. Бузгалин А. В. Постмодернизм устарел.../ Бузгалин А. В. // Вопросы философии. № 2, 2004. – С. 3–15.



58. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. / Булах І.С. – К., 2004. – 466 с.
59. Бэкон Ф. Опыты, или наставления нравственные и политические / Бэкон Ф. // Сочинения: В 2 т. – М., 1978. – Т. 2. – С. 349-482.
60. Варнавських К.М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / К.М. Варнавських // Педагогіка і психологія, 2002. – №4. – С.109-115.
61. Васильченко, А. В. Психологічні особливості подолання заздрощів у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Васильченко, А. В. – Київ. 2014.
62. Вдовиченко О.В. Ризик особистості як фактор мотивації досягнення та губристичної мотивації на кризових етапах онтогенезу / Вдовиченко О.В. // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 56. 2017. – С. 41-51.
63. Викулова Л. В. Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов. «Вопросы экспериментальной патопсихологии» / Викулова Л. В.. М., Изд-во института психиатрии МЗ РСФСР, 1965. Из «Патопсихология детского и подросткового возраста: сборник статей (1960-е-90-е годы). 2016. – С. 123-130.
64. Вилюнас В. Психология развития мотивации / Вилюнас В. СПб.: Речь. 2006. – 458 с.
65. Вірна Ж.П. Організація життя позитивної особистості: конструктивна прогностика та професійна успішність / Вірна Ж.П. // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. № 9. 2014. –С. 65–71.
66. Вірна Ж.П. Губристична детермінація структурної організації емоційного інтелекту особистості / Вірна Ж.П. // 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. 2017. – С. 17-21.

67. Вірна Ж.П. Психологічні координати конструктивного самозбереження особистості / Ж.П. Вірна // 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.
68. Вірна Ж.П. Конструктивний перфекціонізм майбутньої медичної сестри: концепція й емпірична верифікація / Вірна Ж.П., Лазько А.М. // Психологічні перспективи. Випуск 28. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2016. С. 10-21.
69. Владиславлев М. Психология. Исследование основных явлений душевной жизни. В 2-х т. / Владиславлев М. – СПб. 1881.
70. Волков Ю. Г. Человек : энцикл. слов / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов; Федер. прогр. книгоизд. России. - М. : Гардарики, 1999. – 518 с.
71. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дисс. ... докт. психол. наук. / Волкова Е.Н. – М. 1998.
72. Волочков, А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика / Волочков, А.А. // Психология. Журнал высшей школы экономики. Т.7. №1. 2010. – С. 19–54.
73. Воляннюк Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера. / Воляннюк Н.Ю. Луцьк: Волинська обласна друкарня. 2006. – 444 с.
74. Вопросы детской и педагогической психологии на XIII международном конгрессе психологов / Под. ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1969. – 256 с. – С. 145.
75. 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.
76. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие. М., 2007. – 400 с.
77. Ган Ю. В. Активизация человеческого фактора: самоутверждение через эффективный труд // Философские науки. №6. 1997. – С. 13–20.

78. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Гаранян Н. Г. // Журнал «Терапия психических расстройств». № 1, 2006. – С. 23–31.
79. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма / Гаранян Н. Г. // Вопросы психологии. №5. 2009. – С. 74-83.
80. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Гаранян Н.Г., А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. № 4. 2001. – С. 18-48.
81. Гижинский В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : дис. канд. наук: 19.00.07 / Гижицкий Виктор Владимирович – М. – 2016. – 159 с.
82. Голярдик Н.А. Психологічні особливості впливу конкурентної поведінки на стосунки та навчання студентів вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Голярдик Н.А. Хмельницький – 2012.
83. Гончаров С.З. Философия совершенства Ивана Ильина : [монография] / Гончаров С.З. Екатеринбург : Уральский институт бизнеса им. И. А. Ильина. 2007. – 552 с.
84. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. / Гордеева Т.О. & Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. М.: Смысл. 2009. – 152 с.
85. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. / Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. – М.: Смысл. 2009. – 152 с.
86. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ...д.психол.н.: 19.00.07 / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 441 с.
87. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Гордеева Т.О. М., Смысл, Академия. 2006.

88. Гордеева Т.О. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. // Психологический журнал. 37. 2016. – С. 57-68.

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

90. Гордеева Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Гордеева Т.О., Сычев О. А., Осин Е.Н. // Психологический журнал. 2014, том 35, № 4, – С. 96–107.

91. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта» / Грачева И. И. №6. 2006. – С. 73-89.

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

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

94. Григорьева Т.П. Совершенный человек Лаоцзы и Конфуция / Григорьева Т.П. // Совершенный человек. Сборник. М., 1997, – С. 233-260.

95. Губіна А.М. Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. канд. психол. наук: спец. 19.00. 07 «Педагогічна та вікова психологія»/А.М. Губіна.–Харків, 2012.–18 с

96. Гусова В.А. Зависть как социальный феномен / Гусова В.А. 09.00.11. М. 2006. – 130 с.

97. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. / Гуткина Н.И. М.: Академический Проект. 3-е изд., перераб. и доп. 2000.

98. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Давыдов В.В. М.: ИНТОР. 1996.

99. Даниличева Н.А. Психология профессионального выбора / Н.А. Даниличева, Л.А. Балакирева. – СПб.: ООО „СЛП”, 1998. – 144 с.
100. Данилюк І. Прагнення до влади як одна з характерних форм вияву людської агресивності / Данилюк І. // Аналітично-інформаційний журнал «Схід». Український культурологічний центр ТОВ «Східний видавничий дім». 2006.
101. Данько С. В. Субъективность без субъекта или исчезающее Я / Данько С. В. М. : Восход, 2009.
102. Данько С. В. Субъект познания и внешний мир. Анализ интерпретаций / Данько С. В. // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2012. Т. 100. № 1. – С. 5-12.
103. Декарт Р. Космогония. Два трактата / Рене Декарт. М.-Л.: ГТТИ. 1934. – 331 с.
104. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / Деркач А.А., Селезнева И.И. М.: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж. 2006. – 496 с.
105. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / Джидарьян И.А. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2013. – 268 с.
106. Дмитриева А.Б. Особенности Я-концепции нарциссических личностей: дисс. ...к.психол.н.:19.00.01. / Дмитриева А.Б. М. 2010. – 166 с.
107. Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка / Драгунова Т. В. // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. — С. 120—169.
108. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. / Дусавицкий А. К. М.: Дом педагогики. 1996. – 208 с.
109. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. М. 2004. – 576 с.

110. Евстратов В. Д. Самоутверждение личности и его особенности при социализме: автореф. дис.... канд. филос. Наук / Евстратов В. Д. Казань. 1969. – 19 с.
111. Євченко І. Теоретичний аналіз проблеми самоствердження / Євченко І. // Вісник КНТЕУ. №4. 2012. – С. 112-120.
112. Железняк В.Н. Благой дар бытия: урок благодати Готфрида Лейбница // Религия в изменяющейся России: Пленарные и секционные докл. Рос. Науч-практ.конференции (22-23 мая 2002г.) / Железняк В.Н. Пермь: Изд-во Пермского гос.ун-та, Т.2. 2002. – С. 118-126.
113. Жизномірська О. Я. Проблеми підростаючої особистості: психологічний вимір самоствердження / Жизномірська О. Я. // Проблеми сучасної психології. Вип. 21. 2013. – С. 129-139.
114. Жизномірська О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00. 07 / Жизномірська О. Я. 2010. – 278 с.
115. Житник О.В. Психологічні чинники мотивації вибору особистістю нової роботи: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.В. Житник / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 19 с. – укр.
116. Журавлев И.В. Субъектность как граница: топологическая и генетические модели / Журавлев И.В., Тхостов А.Ш. // Психологический журнал. Т. 24. № 3. 2003. – С. 5–12.
117. Завалишина Д. Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект / Завалишина Д. Н. // Психология субъекта профессиональной деятельности. Под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. Вып. 2 . Москва-Ярославль: «Аверс-Пресс». 2002. – С. 42 - 64.
118. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2: Психическое развитие ребенка / Запорожец А. В. М.: Педагогика. 1986. – 320 с.
119. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / Захарова А.В. // Вопросы психологии. № 1. 1989. – С. 5-15.

120. Звездкина Э.Ф. Социальная природа самосознания / Звездкина Э.Ф. Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та. 1986. – 196 с.
121. Зейгарник Б.В. Патопсихология — Изд. 2-е, переработанное и дополненное / Зейгарник Б.В. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 287 с.
122. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / Зинченко В.П. // Вопросы психологии. №2. 1991. – С. 24-36.
123. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. Т. 24. № 2. 2003. – С. 95–105.
124. Знаков В. В. Понимание бытия / под ред. В. В.Знакова и З. И.Рябикиной. –М. : Изд-во «Институт психологи РАН». 2005. – С. 9–44.
125. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. / Знаков В. В. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. – 448 с.
126. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / Знаков В. В. // Психологический журнал. Т. 26. № 1. 2005. – С. 18–28.
127. Знаков В.В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия / Знаков В. В. / Проблема субъекта в психологической науке. Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический проект». 2000. – С. 86–105.
128. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Знаков В. В. / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 9–44.
129. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Человекознание: самореализация человека: учеб. / Зобов Р. А., Келасьев В. Н. СПб.: Изд-во СПб ун-та. 2008. – 461 с.
130. Золотарева, А.А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности / Золотарева, А.А. // Психология и психотехника. Т. 42. № 3, 2012. – С. 59–68.

131. Иванченко Г. В. Совершенство в искусстве и в жизни. / Иванченко Г. В. М.: КомКнига, 2007. – 176 с.
132. Изард К. Психология эмоций / Изард К. СПб.: Питер. 1999. – 464 с.
133. Ильин А.Н. Субъект в пространстве философии постмодернизма / Ильин А.Н. №1. Философия. Политология, 2010.
134. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Ильин Е.П. СПб.: Питер. 2014. – 208 с.
135. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 508 с.
136. Ильин И. Путь духовного обновления / Ильин И. М. : АСТ. 2003.
137. Ильин, И. А. Соч.: в 2 т. М.. Т. 1. / Ильин И. А. 1993.
138. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей. СПб.: Изд-во СПбГУ. 2003.
139. Исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартленд // 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.
140. Івашковський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : монографія / Івашковський В. В. К. : Паливода А. В. 2010. – 514 с.
141. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок / Каган В.Е. // Вопросы психологии. №1-2. 1993. – С. 14-21.
142. Каган В.Е. Цветовой тест отношений в клинике детских неврозов. Социально-психологические проблемы реабилитации нервно-психических больных. / Каган В.Е., Лунин И.И., Эткинд А.М. – Л.: НИИ психоневрологии института им. В.М. Бехтерева. 1984. – С. 150-156.
143. Кант И. Сочинения в т. / Под общей редакцией В.Ф. Асмуса. А. В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. 1965.



144. Кант И. Критика чистого разума / Кант И. М.: Наука. 1999. – 655 с.
145. Кармин А.С. Проблема субъекта и объекта в кантовской теории познания / Кармин А.С. // Кантовский сборник: Сб. науч. тр. Калининград. Вып. 8. 1983. – С. 33—54.
146. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: постпостмодерністський проект / Карпенко З. С. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь. 2006. – С. 157 – 175.
147. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности / Кернберг О. М.: Независимая фирма «Класс». 1998. – 368 с.
148. Кернберг О. Отношения любви: норма и патология / Кернберг О. / Пер. с англ. М. Н. Георгиевой. М.: Независимая фирма «Класс». 2006. – 256 с.
149. Кетько С. М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности / Кетько С. М. Челябинск. 2005.
150. Киреева Е.А. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте / Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д. // Экспериментальная психология. – Московский городской психолого-педагогический университет. том 4, № 2, 2011. – С. 115–124.
151. Киркегор С. Наслаждение и долг / Киркегор С. / Пер. с датского П.П. Ганзена. К.: Изд-во АО "AirLantI". 1994. – 504 с.
152. Клібайс, Т. В. Психологічні особливості становлення атрибутивного стилю дорослих [Текст]: автореферат... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Клібайс, Т. В. К.: Київський ун-т ім. Б. Гринченка. 2014. – 20 с.
153. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / Ключко В.Е. Томск: Томский государственный университет. 2005. – 174 с.

154. Ключко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд: Монография / Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Томск: Издательство Томского университета. 1999. – 154 с.
155. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / Кляйн М. М. 1997. – 100 с.
156. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Коган Л. Н. М.: Мысль.1984. – 252 с.
157. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
158. Кокун О.М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / Кокун О.М. // Практична психологія та соціальна робота. № 9.2013. – С. 1-5.
159. Колакоглоу К. Проективный сказочный тест: Руководство к применению / Колакоглоу К. / Пер. и адаптация Е.А. Савиной. М.: Когито-Центр, 2003.
160. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / Кон И.С. // Психологический журнал. Т. 2, № 3. 1981. – С. 25-38.
161. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Конопкин О. А. М.: Ленанд. 2011. – 320 с.
162. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / Конопкин О. А. // Вопросы психологии. 2006. № 3. – С. 38-48.
163. Корнилова Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.В. Чумакова и др. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 3. — С. 86-100.
164. Коростылева Л.А. Психология самореализации: затруднения в профессиональной сфере / Коростылева Л.А. СПб.: Изд-во «Речь». 2005. – 222 с.

165. Корчагина Г. И. Психологические условия ориентации старших школьников на позицию самоутверждения: дис. ... канд. психол. наук. / Корчагина Г. И. Калуга, 2000. – С. 35.
166. Косарева Л. М. Культура Возрождения. Очерки по истории мировой культуры: учебное пособие / Косарева Л. М. / Под ред. Т. Ф. Кузнецовой. М. : Языки русской культуры. 1997. – 496 с.
167. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / Костюк Г.С. // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Вища школа, 1989. – С. 70-98.
168. Кохут Х. Восстановление самости / Кохут Х. М.: Когито-Центр. 2002. – 316 с.
169. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Кохут Х. М.: Когито-Центр. 2003. – 368 с.
170. Краковский А. П. О подростках / Краковский А. П. М. :Педагогика. 1970. – 113 с.
171. Кривега Л. Д. Александрова О. С. Конкуренція як соціальне явище: український контекст / Кривега Л. Д. Александрова О. С. // Культурологічний вісник. Вип. 13. 2004. – С. 73-76.
172. Кривова В.А. Субъективная оценка собственных успехов и неудач как фактор когнитивного развития у младших школьников : дисс. ...к.психол.н.: 19.00.07. / Кривова В.А. М. : МГПУ. 2013.
173. Кригер Г. Н. Структура самосознания личности в условиях современного мира / Кригер Г. Н. // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1 (68). – С. 91-93.
174. Крысанов А. Ф. Объективные и субъективные факторы самоутверждения / Крысанов А. Ф. // Личность и общество. Калининград. Вып. 6. 1983. – С. 33–43.

175. Крюкова, Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Крюкова, Т.Л. // Психологический журнал. Т.26. №2. 2005. – С.5–15.
176. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха / Кубышкина М. Л. / автореф...канд. психол. наук., СПб., 1997. – 16 с.
177. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности / Кудинов С.И. // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. Уфа : Восточный университет. 2007. – С. 37-41.
178. Кудрявцев, В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / Кудрявцев, В.Т., Уразилиева Г.К. // Вопросы психологии. №4. 2001. – С. 14-31.
179. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці / Кузікова С. Б. Суми : Видавництво «МакДен. 2012. – 410 с.
180. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід / Кузікова С. Б. // Психологія особистості. – № 1(4). 2013. – С. 77-86.
181. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / Кузнецов М.А. Харьков: Крок. 2005. – 568 с.
182. Кузнецов О.І. Мотиваційні фактори психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності / Кузнецов О.І., Фоменко К.І. // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 50. Х.: ХНПУ. 2015. – С. 278-292.
183. Кузнецов, О.І. Психічні стани студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності у виші / Кузнецов, О.І. // Психологія і особистість. Полтава: ПНПУ імені В. Короленка. Вип. 2(6). Ч.3. 2014. – С. 58-71.
184. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. – Харків: ХНПУ, 2015. (укр.) – 339 с.

185. Кузнецов М.А. Список эмоций / Кузнецов М.А. // Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017 року). Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. – С. 60-61.
186. Кузьминков И. И. К анализу понятия «самоутверждение личности» / Кузьминков И. И. // Свобода и ее содержание / Под ред. К.М. Никонова; - Волгоград, Вол-гогр. пед. ИН-Т. 1972. – 285 с.
187. Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей / Куттер П. / Пер. с нем. С.С. Панкова. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 115 с. – Библиогр. – С. 111-115.
188. Кучманич І. М. Феномен заздрості як об'єкт психологічного аналізу / Кучманич І. М. Отреп'єва Г.Р. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. - 2013. - Т. 2, Вип. 10. – С. 177-181.
189. Лабунская В.А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта / Лабунская В.А. // Материалы конференции «Психология общения — 2006: на пути к энциклопедическому знанию». Психологический институт РАО. М.,2006. – С. 97—111.
190. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин; [пер. Е. Сурпина]. –СПб.: Речь, 2000. – 364 с.
191. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 86 – 93, 118.
192. Левченко В.В. Позитивная психология / Левченко В.В. М.: ФЛИНТА, 2014. – 258 с.
193. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / Лейбин В. М. СПб.: Питер.2001. – 688 с.
194. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А.Н. М.: Изд-во политической литературы. 1975.

195. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика. Т.2. 1983. – 320 с.
196. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // А.Н.Леонтьев // Проблемы развития психики. М. 1981. – С. 509-537.
197. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Леонтьев Д. А. // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: «Смысл». 1997. – С. 156–176.
198. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Смысл. Вып.1. 2002. – С. 56–65.
199. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Леонтьев Д. А. // Эпистемология и философия науки. XXV. № 3. 2010. – С. 136–153.
200. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 11. № 4. 2014. – С. 110–135.
201. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. / Леонтьев А. Н. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1971. – 40 с.
202. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. / Личко А. Е. Ленинград : «Медицина». 1983. – 76 с.
203. Лоуэн А. Радость / Лоуэн А. М. 2009. – 274 с.
204. Лузаков, А.А. Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека / Лузаков, А.А. Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 2007. – 273 с.
205. Лусканова, Н.Г. Нарушения психического развития и школьная дезадаптация. Диагностика школьной дезадаптации : научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов / Лусканова, Н.Г. Москва : Социальное здоровье России, 1993. – С. 15-18.

206. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Мак-Вильямс Н. М.: Класс, 2003. – 480 с.
207. Макклелланд Д. Мотивация человека / Макклелланд Д. СПб.: Питер. 2007. – 672 с.
208. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Максименко С. Д. К.: Изд-во ООО «КММ». 2006. – 240 с.
209. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / Максименко С. Д. К.: Видавничий Дім «Слово». 2013. – 640 с.
210. Малявин В. Совершенный человек в даосской традиции / Малявин В. // Совершенный человек. Сборник. М. 1997. – С.146-172.
211. Мамічева О. В. Теоретичні засади взаємозв'язку схильностей та професійної спрямованості учнів як засіб їх соціалізації / Мамічева О. В. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 30. 2015. – С. 274-279.
212. Мамічева О. В. Сучасні технології навчально-ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку / Мамічева О. В., Сіканевич А.О. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 1. 2017. – С. 133-139.
213. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Маркова А. К. — М., 1983. – 96 с.
214. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 312 с.
215. Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости / Матюхина М.В. // Мотивация учения. Волгоград, 1976. – С. 5-15.

216. Меднікова Г.І. Взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань як предмет психологічних досліджень / Меднікова Г.І. // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХДПУ. Вип. 6. 2001. – С. 57-61.
217. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система. Дис.. к.психол.н. 19.00.01. / Меднікова Г.І. Х. 2002. – 192 с.
218. Меднікова Г.І. Становлення особистісної зрілості студентів. / Меднікова Г.І. Х. 2015. – 288 с.
219. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Мерлин В.С. М.: Ин-т практич. пс-гии, Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. – 446 с.
220. Мещеряков В. Т. Развитие представлений о гармонии в домарксистской и марксистско-ленинской философии / Мещеряков В. Т. Ленинград: Наука, 1981. – 119 с.
221. Минюрова В.А. Психология самопознания и саморазвития / Минюрова В.А. М: Флинта. 2016. – 480 с.
222. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Митина Л. М.– М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
223. Моросанова В.И. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, 2015. – 304 с.
224. Моросанова В. И. Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека / Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл. 1998. – С. 142–162.
225. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. М.: Наука. 2001. – 192 с.
226. Моросанова В. И. Категория субъекта: методология и исследования / Моросанова В. И. // Вопросы психологии. 2003. № 2. – С. 140–144.



227. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. / Моросанова В. И. М.: Ин-т психологии РАН; Психологический институт РАО; Наука. 2010. – 519 с.
228. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство / Моросанова В.И. М.: Когито-Центр, 2004.
229. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / Моросанова В.И. // Вопросы психологии. 2011. №. 3. – С. 132–144.
230. Муздыбаев К. Психология зависти / Муздыбаев К. // Психологический журнал. №6. 2002. – С. 38-50.
231. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности / Муздыбаев К. // Социологические исследования. № 12. 2003. – С. 87-96.
232. Мясищев В.Н. Работоспособность и болезни личности / Мясищев В.Н. // Невропатология, психиатрия и психогигиена. Т. IV, вып. 9-10. 1935. – С. 167-178.
233. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / Мясищев В.Н. Л.: Изд-во Лен. ун-та. 1960. – 426 с.
234. Налчаджян А. А. Личность, психическая адаптация и творчество. / Налчаджян А. А. Ереван. 1980. – С. 98-108.
235. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности / Налчаджян А. А. Ереван. 1988. – 262 с.
236. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / Наследов, А.Д. СПб.: Речь. 2004. – 392 с.
237. Неверов А. Н. Экономико-психологические факторы общественного развития / Неверов А. Н. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет. 2007. – 171 с.
238. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / Неймарк М. С. // Вопросы психологии личности школьника. М., Изд-во АПН РСФСР. 1961.

239. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – 688 с.
240. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Никитин Е. П., Харлмаенкова Н.Е. СПб.: Алетейя. 2000. – 224 с.
241. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Никифоров Г. С. Л.: ЛГУ, 1989. – 191 с.
242. Николаева Е.И. Тоталитаризм в семье / Николаева Е.И. // ЭКО. Новосибирск. №9. 1997. – С. 152 – 161.
243. Ницше Ф. Несвоевременные размышления: О пользе и вреде истории для жизни. Сочинения в 2-х томах / Ницше Ф. М: Издательство "Мысль", 1990.
244. Носоченко М. А. Проблема совершенства человека в культуре Ренессанса / Носоченко М. А. // Ползуновский альманах. Барнаул. № 3. 1999. – С. 134–136.
245. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование. Дисс. ... канд. психол. наук / Овчинников М. В. 2008.
246. Олефір В.О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності. – дис.. д.психол.н / Олефір В.О. Х..2016. – 428 с.
247. Орлов Ю.М. Стыд. Зависть / Орлов Ю.М. М.: Слайдинг. 2005. – 96 с.
248. Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: Структура и диагностика: Дис. ... канд. психол. наук / Осин Е.Н. М.: МГУ. 2007.
249. Осницкий А. К. 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. 2007. – С. 233–256.
250. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / Осницкий А.К. // Вопросы психологии. №1. 1996. – С. 5–19.

251. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: исследование по истории морали / Оссовская М. М.: Прогресс. 1987. – 528 с.
252. Осьмак Л. П. 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. 1990. –164 с.
253. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе / Пакулина С. А. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 88. 2008. – С. 23-32.
254. Панок В.Г. Життєвий шлях особистості як категорія прикладної психології / В. Г. Панок // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2014. - Вип. 2.12. - С. 146-151.
255. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія / В.Г. Панок, Г.В. Рудь - К.: Ніка-Центр, 2006 – 277 с.
256. Пантилеев С.Р. Стрoение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Моск. гос. ун-тет. М. 1988. – 20 с.
257. Перевозчикова Л.С. Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема / Перевозчикова Л.С. // Сибирский педагогический журнал. № 1. 2007. – С. 138-145.
258. Петровская Л. А. Самоутверждение : пути истинные и ложные. Беседа психолога / Петровская Л. А. М. : Знание. 1987. – 64 с.
259. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / Петровский А.В. // Вопросы психологии. 1987. № 1. – С. 15-26.
260. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / Петровский А.В., Ярошевский, М.Г. 1998. – 528 с.

261. Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива / В. А. Петровский. — М.: Издательство САМГУ. 2009. — 303 с.
262. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Петровский, В.А. М. 1996. — 272 с.
263. Петрулите А.Р. Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа Я у студентов: дисс. к.психол.н.19.00.01 / Петрулите А.Р. Л. 1984. — 193 с.
264. Платон. Собрание починений. В 4 т. Т.3. / Платон. М. : Мысль. 1994.
265. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / Платонов К.К. М.: Высшая школа. 1984. — 174 с.
266. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Платонов К.К. М.: Наука. 1986. — 256 с.
267. Подмазин С. И. Как помочь подростку с «трудным» характером / Подмазин С. И., Сибиль Е.И. К.: Научно-практический центр «Перспектива». 1996. — 160 с.
268. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И. В. Дубровина (отв.ред.) и др. — М.: изд. АПН СССР, 1988. — С. 110–128.
269. Причепий Е.Н. Субъект и объект как философская проблема / Причепий Е.Н. К.: Наукова думка. 1979. — С. 13-54.
270. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ. 2002.
271. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. Посіб. — К.: [Б.в.] 1996. — 792 с.
272. Пуфаль-Струзик И. Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: дисс. ... д. психол. наук. 19.00.01 / Пуфаль-Струзик И. М., 2003. — 357 с.

273. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. / Реан А. А. СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
274. Рехардт Э. Происхождение стыда и его проявления [Электронный ресурс] / Рехардт Э., Иконен П. П. // Журнал Практической психологии и психоанализа. № 4.2009. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20090408> (дата обращения: 30.09.2011).
275. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. / Рибалко Л. С. – Х., 2008. 42 с.
276. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / Роджерс К. Пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс». 1994. – 480 с.
277. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия / Роджерс К. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер. 1997. – 320 с.
278. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / Роджерс К. Пер. с англ. – М.: ЗАО «Изд-во ЭКСМО-Пресс». 1999. – 464 с.
279. Розов А.И. Стремление к превосходству как одно из основных влечений / Розов А.И. // Психологический журнал. Том 14. № 6. 1993. – С. 133-141.
280. Роменец В. А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании / Роменец В. А. К., 1989. – 376 с.
281. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л. М.: Педагогика. 1973. – 424 с.
282. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. СПб.: Питер. 2003. – 512 с.
283. Руденко В.Е. Цвет – эмоции – личность. Диагностика психических состояний в норме и патологии / Руденко В.Е. Л.: Медицина. 1980. – С. 107-115.

284. Рябикина, З.И. 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». 2005. – С. 5–22.

285. Сайкина Г. К. Самоутверждение личности как мировоззренческая проблема: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Сайкина Г. К. М. 2005. –163 с.

286. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах / Самоукина Н.В. – М.: Вершина, 2006. – 224 с.

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

288. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сокращения / Сафин В.Ф. // Вопросы психологии. —1975, №3. – С. 62-72.

289. Секлитова Л. Философия вечности / Секлитова Л., Стрельникова Л. Амрита-Русь. 2013. – 560 с.

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

291. Селиванов В.В. 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.

292. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / Селигман М. М.: Альпина Паблишер. 2015. – 338 с.

293. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования / Серебрякова Е. А. Канд. дисс. 1955.

294. Ситнікова Н. Психологія самоствердження особистості старшокласника / Ситнікова Н. // Психологія і суспільство. №2. 2008. – С. 75 – 104.
295. Скворчевська Є. Л. Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Скворчевська Є. Л. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. 2015. – 19 с.
296. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности: Учебн. пособ. для вузов / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. М.. 1995.
297. Слободчиков, В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания [Текст] / В. И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии. – М., 1979. – 139 с.
298. Современная зарубежная социальная психология. Тексты /Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
299. Соколов С.Е. Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности дисс. ...к.психол.н.:19.00.01 / Соколов С.Е. Хабаровск. 2009. – 236 с.
300. Соколова Е. Т.Психотерапия. Теория и практика / Соколова Е. Т. М.: Академия. 2002. – 368 с.
301. Соколова Е. Т. Человек-нарцисс: портрет в современном социокультурном контексте / Соколова Е. Т. // Сб-к статей под ред. А. Журавлева, Н. Тарабриной. М.: Институт психологии РАН. 2003. – С. 126–138.
302. Соколова Е. Т. Психология нарциссизма: Учебное пособие / Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. М.: Учебно-методический коллектор «Психология». 2011. – 90 с.

303. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Соколова Е.Т. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1989. – 215 с.
304. Соколова Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен / Соколова Е.Т. // Вопросы психологии. № 1. 2009. – С. 114 – 128.
305. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Соколова Е.Т. // М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
306. Сосновский Б.А. Мотив и смысл: психолого-педагогическое исследование / Сосновский Б.А. // М.: Прометей. 1993. – 199 с.
307. Сочинения Григория Саввича Сковороды / Ред. проф. Д.И. Багалея. 7-е изд. Харьков: Типография Губернского Правления. 1894. – 252 с.
308. Спиноза Б. Избранные произведения в 2 т. Т.1. / Спиноза Б. М.: Государственное издательство политической литературы. 1957. – 631 с.
309. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / Спиркин, А.Г. М.: Политиздат. 1972. – 303 с.
310. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Старинська Н. В. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. 2012. – 19 с.
311. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 59-75.
312. Столин В.В. Самосознание личности / Столин В.В. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1983. – 286 с.
313. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения / Столин В.В., Пантилеев С.Р. // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. – С. 123-130.
314. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. – 384 с.



315. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2009. – 618 с.
316. Сурдин Г. В. Статусное самоутверждение: его природа и сущность / Сурдин Г. В. // Известия Иркутской государственной экономической академии. № 4. 2011. – С. 221-224.
317. Сурдин Г.В. Человеческая потребность в самоутверждении: сущность, структура, динамика и функционирование. Автореф. ... дисс.к.филос.н / Сурдин Г. В. Улан-Удэ. 2012. – 24 с.
318. Суриякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Суриякова М. В. Укр. інж.-пед. акад. Х. 2009. – 20 с.
319. Тарнас Р. История западного мышления / Тарнас Р. М.: Крон-Пресс. 1995. – 448 с.
320. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / Татенко В.А. К.: Видавничий центр «Просвіта». 1996. – 404 с.
321. Теловата М.Т. Суб'єктно-діяльнісний підхід та його теоретичні аспекти до процесу професійної підготовки майбутніх економістів / Теловата М.Т. // Матеріали конференції «Strategiczne Pytania Swiatowej Nauki – 2010». Przemysł. Nauka i studia. 2010. – С. 53-60.
322. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. – С.82-103.
323. Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Турянська В. Е. Укр. інж.-пед. акад. Х. 2009. – 20 с.

324. Углова Т.В. Формирование толерантного отношения к другому у студентов : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07. / Углова Т.В. Санкт-Петербург, 2008. – 23 с.
325. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. С грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер. 2004. – 413 с.
326. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Узнадзе Д.Н. Тбилиси. 1961.
327. Узнадзе Д.Н. Установка человека. Проблема объективации / Узнадзе Д.Н. // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер. 2000. – С. 87-91.
328. Уилбер К. Краткая история всего / Уилбер К. М.: АСТ. Астрель, 2006. – С. 105.
329. Учитель поколений Рамбам. Иерусалим: «Амана». 1985.  
[http://www.judaicaru.org/library/rambam\\_1.html](http://www.judaicaru.org/library/rambam_1.html)
330. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фальова О. Є. Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х. 2006. – 20 с.
331. Фейербах Л. История философии. Т.3 / Фейербах Л. М.: Мысль. 1967.
332. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности // Избранные труды: в 2 т. / Фельдштейн Д.И. – М., 2005. – Т. 1. – 456 с.
333. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
334. Філософія і психологія публічної влади / Під.ред. В.Б. Дзюндзюка. Х. 2017. – 390 с.
335. Фоменко К.І. Губристична мотивація у структурі мотиваційної сфери особистості студентів / Фоменко К.І. // 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. 2015. – С. 444-454.

336. Фоменко К.І. Губристична мотивація оптимістів та песимістів /К.І. Фоменко, М.М. Кузнєцова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 53, 2016. – С. 256-264.

337. Фоменко К.І. Губристична мотивація та саморегуляція суб'єкта діяльності / Фоменко К.І. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Вип. 3, Т.2. 2017. – С. 95-101.

338. Фоменко К.І. Губристичні прагнення у структурі навчальної мотивації студентів / Фоменко К.І. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Вип. 5. 2015. – С. 116-120.

339. Фоменко К.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / Фоменко К.І., Кузнєцов О.І. // 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. 2014. – С. 582-596.

340. Фоменко К.І. Перфекціонізм як характеристика особистості, яка прагне до переваги та досконалості / Фоменко К.І. // Вісник Національного університету оборони України. – К.: НУОУ, Випуск 3(46). 2015. – С. 311-317.

341. Фоменко К.І. Прагнення до успіху, влади та афіліації перфекціоністів / Фоменко К.І. // Проблеми та перспективи сучасної психології: Всеукр. наук.-практ. конф., 20 бер. 2010 р.: тези доп. - Запоріжжя. 2010. – С. 81-84.

342. Фоменко, К.І. Психодіагностика мотиваційної сфери молодшого школяра / Фоменко К.І. // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 55. Х.: ХНПУ. 2017. – С. 280-295.

343. Фоменко К.І. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження саморегуляції у спортивній діяльності / К.І. Фоменко, І.В. Полілуєва // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 56, 2017. – С. 242-256.

344. Францева Т.Н. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов / Францева Т.Н. // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. № 2. – 2010. – С. 146-160.
345. Фридман Л.М. Изучения личности учащихся и ученических коллективов / Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. – М., 1988. — 206 с.
346. Фромм Э. Иметь или быть? / Фромм Э. Пер. с англ. Киев: Ника-Центр. 1998.
347. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Фромм Э. М.: АСТ, 2000. – 672 с.
348. Фромм Э. Бегство от свободы / Фромм Э. Пер. с англ. и примечания А. И. Фета. — Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden), 2016. — 231 с.
349. Фромм Э. Гуманистический психоанализ / Фромм Э. СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
350. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Фрэнкин Р. СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
351. Фуко М. Что такое автор? Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности / Фуко М. М. : Касталь, 1996. – С. 15.
352. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды. – дисс. д.психол.н. / Хазова С.А. Кострома, 2014. – 540 с.
353. Хазова, С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: Монография / Хазова, С.А. Кострома. 2010. – 150 с.
354. Хайдеггер М. Время и Бытие: Статьи и выступления / Хайдеггер М.. Пер. с нем. М.: Республика. 1993. – 447 с.
355. Харламенкова Е. Н. Генез самоутверждения личности в процессе взросления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. / Харламенкова Е. Н. М, 2005. – 409 с.

356. Харламенкова, Н.Е. Самоутверждение подростка / Харламенкова Е. Н. М.: ИП РАН, 2007. – 384 с.
357. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников / Харламов И.Ф. М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
358. Хватова М.В. Самоотношение в структуре здоровой личности / М.В. Хватова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, 2015. – №1. – С. 9-17.
359. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Хекхаузен Х. СПб.: Питер; М.: Смысл. 2003. – 860 с.
360. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Хекхаузен Х. Пер. с нем. М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
361. Хомуленко К.І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект / Хомуленко К.І., Фоменко К.І. Х.. 2012. – 222 с.
362. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. / Хорни К. Пер. с англ. В. В. Старовойтова; Общ. ред. и послесл. Г. В. Бурменской. М.: Прогресс: Универс. 1993. – 480 с.
363. Хоружий С. С. Концепция Совершенного Человека в перспективе исихастской антропологии / Хоружий С. С. Совершенный человек. Сборник. М. 1997. – С.41–71.
364. Хоружий С.С. Совершенный человек: теология и философия образа / Хоружий С.С., Малявин В.В., Григорьева Т.П., Яглом М., Шукуров Ш.М. Ин-т востоковедения. 1997. – 447 с.
365. Худик, В.А. Психологическая диагностика детского развития: методы исследования / Худик, В.А. К., Освіта. 1992.
366. Худобина Е.Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Худобина Е.Ю. АПН СССР. НИИ общей и пед. психологии. М. 1988.

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

368. Цветкова Р. И. Самомотивация успешной личности / Цветкова Р. И. // Актуальные проблемы мотивации успеха в психологической науке и практике: Сборник научных трудов по итогам работы научно-практического семинара «Мотивация успешной деятельности»; Под. ред. Р.И. Цветковой. – Хабаровск, 2003. – С. 14 – 19.

369. Цветкова Р. И. Целевые установки личности на успех / Цветкова Р. И./ Актуальные проблемы мотивации успеха в психологической науке и практике: Сборник научных трудов по итогам работы научно-практического семинара «Мотивация успешной деятельности»; Под. ред. Р.И. Цветковой. – Хабаровск, 2003. – С. 6 –12.

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

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

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

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

374. Чернышев А.В. Архетипы древности в русской народной традиции / Чернышев А.В. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Социология. Психология. Философия. 2010. – С. 349–356.

375. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / Чеснокова И.И. М. Наука. 1977. – 144 с.

376. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / Чикер В. А. СПб.: Речь. 2006.
377. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Смысл; Альпина-нон-фикшн, 2011. — 461 с.
378. Чиксентмихайи М. В поисках потока: психология включенности в повседневность / Чиксентмихайи М.; пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2011. — 194 с.
379. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / Шадриков В. Д. М.: Университетская книга, Логос. 2006. — 392 с.
380. Шадриков В. Л. Психология деятельности человека / Шадриков В. Д. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2003. — 464 с.
381. Шамшикова О.А. Нарциссические корреляты психологического пространства личности: дисс. ...к.психол.н.: 19.00.01 / Шамшикова О.А. Новосибирск. 2010. — 252 с.
382. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Швалб Ю.М. К.: Миллениум. 2003. — 152 с.
383. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. — 1996. — № 7. — С. 46–56.
384. Шевелев И. Ш. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии / Шевелев И. Ш., Марутаев М. А., Шмелев И. П. М.: Стройиздат. 1990. — 343 с.
385. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Шейн Э. Х. СПб.: Питер. 2002. — 336 с.
386. Шопенгауер А. Полное собрание починений в 6 т. / Шопенгауер А. 1910.
387. Штученко І.Є. Взаємозв'язок джерел професійної мотивації та кар'єрної спрямованості студентів технічних спеціальностей / І.Є. Штученко // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім.

Г.С. Сковороди. Психологія // науковий вісник – Харків, 2015. – Вип. 51. – С. 297–306.

388. Щербакова О.О. Характеристика психодіагностичного інструментарію для дослідження цілей досягнення в навчальній діяльності учнів основної школи / О.О. Щербакова // Вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2017. Випуск 5. Т. 2. – С. 156-163.

389. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход / Щукина М.А. СПб. 2015. – 355 с.

390. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 4-е изд., стер. / Эльконин Д. Б. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.

391. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Эльконин Д. Б. // Вопросы психологии. 1971. № 4. – С. 6-20.

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

393. Эткин А.М. Психодиагностика межличностных отношений // Общая психодиагностика / Эткин А.М. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1987. – С. 179-228.

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

395. Юнг К. Г. Бог и бессознательное / Юнг К. Г. М. : Олимп. 1998. – 480 с.

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

397. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П.М. – М., Просвещение, 1969. – 317 с.

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



399. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A) / М. В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 45-47.
400. Adler A. Praxis und Theorie der Individual psychologie / Adler A. Munchen und Wiesbaden. 1920.
401. Akhtar S. Broken structures: Severe personality disorders and their treatment / Akhtar S. Northvale ; NJ: Aronson. 1992. – 419 p.
402. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior / Atkinson J.W. // Psychological Review. Vol. 64, № 5. 1957. – P. 95-104.
403. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change / Bandura A. // Psychological Review. V. 84. 1977. – P. 191—215.
404. Bandura A. The social foundations of thought and action: A social cognitive theory / Bandura A. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall. 1986.
405. Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory / Bandura A. // American Psychologist. V. 44 (9). 1989. – P. 1175—1184.
406. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control / Bandura A. New York: Freeman and Co. 1997.
407. Besser A. Perfectionism, mood, and memory for positive, negative, and perfectionistic content / Besser A., Flett G. L., Guez J., Hewitt P. L. // Individual Differences Research. Vol. 6. Iss. 4. 2008. – P. 211–244.
408. Brown, G. P., & Beck, A. T. Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. / Brown, G. P., & Beck, A. T. / G. L. Flett & P. L.Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment. 2002. – P. 231–251.
409. Burns D. Feeling good: a new mood therapy / Burns D. NY: Signet. 1980.
410. Burns D. The perfectionist's script for self-defeat / Burns D. // Psychology Today. 1980. – P. 34–51.

411. Carver C. S. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view / C.S. Carver, M.F. Scheier // *Psychological Review*. Vol. 97. 1990. – P. 19–35.
412. Cavell S. Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism. The Carus Lectures / Cavell S. Chicago, 1990. – P. 42-43.
413. Chemers M.M. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment / Chemers M.M., Li-tze H., Garcia B.F. // *Journal of Educational psychology*. V. 93, 1. 2001. – P. 55-64.
414. Cooper A.M. Narcissism Essential Papers on Narcissism / Cooper A.M. New York & London. 1986. – 491 p.
415. Deci, E. L. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder / Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 40, 1-10.
416. Deci E. L. Intrinsic motivation / Deci E. L. New York: Plenum. 1975. –245 p.
417. Deci E. L. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior / Deci E. L. , Ryan R.M. // *Psychological Inquiry*. Vol. 11. № 4. 2000. – P. 227–268.
418. Deci E. L. Self-determination in a work organization / Deci E. L.& J. P. Connell, R. M. Ryan. // *Journal of Applied Psychology*. №74. 1989. – P. 580-590.
419. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research / Deci E.L., Ryan R.M. Rochester, New York: University of Rochester Press. 2002.
420. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / Deci E.L., Ryan R.M. // *Canadian Psychology*, 2008. – V. 49. 2008.– P. 182–185.
421. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains / Deci E.L., Ryan R.M. // *Canadian Psychology*. V. 49. 2008. – P.14–23.

422. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / Deci E.L., Ryan R.M. New York: Plenum. 1985. – 371 p.
423. Deci, E. L. Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps / Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. // *Journal of Learning Disabilities*, 25, 1992. – P. 457-471.
424. Dweck C.S. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality / Dweck C.S., Leggett E.L. // *Psychological Review*. Vol. 95. № 2. 1988. – P. 256-273.
425. Egan S. J. The role of dichotomous thinking and rigidity in perfectionism / Egan S. J., Piek J. P., Dyck M. J. , Rees C. S. // *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 45. Iss. 8. 2007. – P. 1813–1822.
426. Ellis A. The role of irrational beliefs in perfectionism / Ellis A., Ed. G. L. Flett & P. L. Hewitt. // *Perfectionism: theory, research, and treatment*. American Psychological Association. Washington, DC. 2002. – P. 217–228.
427. Escalona S.K. The effect of success and failure upon level of aspiration and behavior in manic-depressive psychoses / Escalona S.K. // *University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare*. – 1940. – Vol. 16. – P. 199-307.
428. Flett G. Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity / G. Flett, P. Hewitt // *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. Spring. V. 22. № 1. 2004. – P. 39-57.
429. Flett G. Perfectionism and components of state and trait anxiety / Flett G. et al. // *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*. V. 13. № 4. 1995. – P. 326-350.
430. Flett G. Personality, negative social interactions, and depressive symptoms / Flett G. et al. // *Canadian Journal of Behavioral Science*. V. 29. № 1. 1997. – P. 28-37.

431. Flett G. Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking / Flett G. et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 75. 1998. – P. 1363-1381.
432. Flett G. Dimension of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression / Flett G. et al. // *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. Summer 2003. V. 21. № 2. 2003. – P. 119-138.
433. Fomenko K. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation / Fomenko K. // *Наука і освіта*. №11. 2017. – С. 98-104. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-13>.
434. Frank J.D. Individual differences in certain aspect of the level of aspiration / Frank J.D. // *American Journal of Psychology*. Vol. 47, № 3. 1935. – P. 119-131.
435. Freud S. On Narcissism: An Introduction / Freud S. 1914. –13 p.
436. Frost R. A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences* / Frost R. V. 14. № 1. 1993. – P. 119-126.
437. Frost R. The dimensions of perfectionism / Frost R. et al. // *Cognitive Therapy and Research*. V. 14. 1990. – P. 449-468.
438. Frost R. Perfectionism in obsessive-compulsive disorder patients / Frost R., Steketee, G. // *Behavior Research and Therapy*. V. 42. № 3. 1997. – P. 291-296.
439. Harre R. *Personal being* / Harre R. Oxford: Blackwell. 1983. – 299 p.
440. Hewitt P. Perfectionism and depression: A multidimensional analysis / Hewitt P. & Flett G. // *Journal of Social Behavior and Personality*. V. 5. 1990. – P. 342-351.
441. Hewitt P. Perfectionism in the self and social context: conceptualization, assesment and association with psychopathology / Hewitt P. & Flett G. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. V. 60. № 3. – P. 456-470.

442. Hewitt P. Perfectionism and neuroticism in psychiatric patients and college students / Hewitt P. & G. Flett, K. Blankstein // *Personality and Individual Differences*. V. 12. 1991. – P. 61-68.
443. Hewitt P. Perfectionism in chronic and state symptoms of depression / Hewitt P. et al. // *Canadian Journal of Behavioral Science*. V. 30. № 4. 1998. – P. 234-242.
444. Hewitt P. The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress / Hewitt P. et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 84. № 6. 2003. – P. 1303-1325.
445. Hewitt P. G. Perfectionism and depression: longitudinal assesement of a specific vulnerability hypothesis / Hewitt P. G. & Flett, E. Ediger. // *Journal of Abnormal Psychology*. V. 105. № 2. 1996. – P. 276-280.
446. Higgins E. T. Promotion and prevention strategies for self-regulation: A motivated cognition perspective. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* / Higgins E. T. & S. Spiegel / R.F. Baumeister, K.D. Vohs (Eds.). New York, NY: Guilford Press. 2004. – P. 171–187.
447. Higgins E. T. The “self digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions / Higgins E. T. // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 71. № 6. 1996. – P. 1062–1083.
448. Hollender M. H. Perfectionism / Hollender M. H. // *Comprehensive Psychiatry*. V. 6. 1965. – P. 94–1003.
449. Hoppe F. Erfolg und Miszerfolg / Hoppe F. // *Psychologische Forschung*. B. 14. 1930. – S. 1-62.
450. Johnson S.M. *Humanizing the Narcissistic Style* / Johnson S.M. New York London. 1987. – 284 p.
451. Jones, E. *Papers on psycho-analysis* / Jones, E. London: Balliere Tindall and Cox, 1913.
452. Jucknat M. Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein / Jucknat M. // *Psychologische Forschung*. B. 22. 1937-1938. – S. 82-101.

453. Juvonen, J., & Murdock, T. B. How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions / Juvonen, J., & Murdock, T. B. // *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993. – P. 365-376.

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

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

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

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

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

459. Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry / Robert M. Goldenson. Addison-Wesley Longman Ltd (July 1, 1983). – 648 p.

460. Lundh S. The Role of Personal Standards in Clinically Significant Perfectionism. A Person-Oriented Approach to the Study of Patterns of Perfectionism / Lundh S., Wångby-Lundh M., Saboonchi F. // *Cognitive Therapy and Research* · June 2008. DOI: 10.1007/s10608-006-9109-7.

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

462. McCombs K. About Differences in Predicting Metacognitive Performance / McCombs K. V. 19. 1997. – P. 71–110.
463. Morrison A. P. Shame: the underside of narcissism / Morrison A. P. London. 1997. – 226 p.
464. Norem J. K. Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation / Norem J. K. & N. Cantor. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 51. P. 1208-1217.
465. Pacht A. R. Reflections on Perfection / Pacht A. R. // *American Psychologist*. Vol. 39. N. 4. 1984. – P. 386–390.
466. Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings / Pajares F. // *Review of Educational Research*, 1996. - V. 66 (4). – P. 543—578.
467. Perry R.P. Academic control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study / Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. // *Journal of Educational Psychology*. 2001. – V. 93(4). – P. 776–789.
468. Pietsch J. The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in Mathematics during secondary school / Pietsch J, Walker R, Chapman E.// *Journal of Educational Psychology*. V. 95(3). 2003. – P. 589–603.
469. Pratto F. Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes / Pratto F. & Sidanius J., Stallworth L.M., Malle B.F. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67, # 4. – P. 741-762.
470. Rhodewalt F. Interpersonal self-regulation: Lessons from the study of narcissism / Rhodewalt F., Sorrow D.L. // M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity*. NY: Guilford Press. 2003. – 703 p.
471. Robbins S.B. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? / Robbins S.B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R. // *Psychological Bulletin*. 2004. V. 130. 2004. – P. 261–288.
472. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. / Rosenberg M. – N.Y.: P.U.P. 1965. – 210 p.

473. Ryan R. & Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / Ryan R. & Deci E. // *Contemporary Educational Psychology*. №25. 2000. – P. 54–67.

474. Ryan R.M. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education / Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. // *Research on Motivation in Education*. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press. 1985. – P. 13—51.

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

476. Schein E. H. Career Anchors: discovering your real values / Schein E. H. 1966.

477. Scherbakova O.O. Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle-school pupils /O.O. Scherbakova // *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 57. – С. 355-362.

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

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

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

481. Snyder C.R. The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope / 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. // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 60. 1991. – P. 570-585.



482. Spielman P. M. Envy and Jealousy: An Attempt at Classification / Spielman P. M. // Psychology Quarterly. Vol. 40. 1971. – P. 59-60.

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

484. Tracy J. L. Authentic and hubristic pride: the affective core of self-esteem and narcissism/ J.L. Tracy, J.T. Cheng, R.W. Robins, K. H. Trzesniewski // Psychology press: Self and Identity, 8, 2009. – P. 196-213.

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

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

487. Waelder, R. Basic theory of psychoanalysis / Waelder, R. NY: International Universities Press. 1960.