

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка**

**Факультет психології**

**Кафедра психології розвитку**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**СТОСУНКИ З БАТЬКОМ ЯК ЧИННИК АКАДЕМІЧНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ДІВЧАТ В РАННІЙ ДОРОСЛОСТІ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма

«Психологія дитинства та сім'ї з основами психотерапії»

Здобувача вищої освіти

ОС «Магістр»

**Єви СІЗОВОЇ**

**Науковий керівник:**

кандидат психологічних наук,  
доцент

**Наталія БУЛАТЕВИЧ**

Допустити до захисту в ЕК  
кафедра психології розвитку

Протокол №\_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Завідувач кафедри: д.психол.н., доц.

Наталія ДЕМБИЦЬКА

\_\_\_\_\_ (підпис)

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                        |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                      | <b>4</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1 .....</b>                                                                                                                                  | <b>8</b>  |
| <b>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКОМ<br/>НА САМООЦІНКУ ТА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДОНЬОК У<br/>ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.....</b>           | <b>8</b>  |
| 1.1 Розвиток особистості в період ранньої дорослості .....                                                                                             | 8         |
| 1.2 Формування самооцінки та Я-концепції у дівчат .....                                                                                                | 19        |
| 1.3 Роль батька у розвитку особистості доньки, його вплив на її<br>самооцінку .....                                                                    | 27        |
| 1.4 Вплив взаємодії з батьком на самооцінку та академічну<br>діяльність.....                                                                           | 33        |
| Висновки до 1 розділу .....                                                                                                                            | 41        |
| <b>РОЗДІЛ 2 .....</b>                                                                                                                                  | <b>44</b> |
| <b>МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО<br/>ДОСЛІДЖЕННЯ .....</b>                                                                                    | <b>44</b> |
| 2.1 Вибір методів дослідження.....                                                                                                                     | 44        |
| 2.2. Опис вибірки .....                                                                                                                                | 51        |
| 2.3 Процедура проведення дослідження.....                                                                                                              | 53        |
| Висновки до 2 розділу .....                                                                                                                            | 56        |
| <b>РОЗДІЛ 3 .....</b>                                                                                                                                  | <b>58</b> |
| <b>АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВЗАЄМОДІЇ З<br/>БАТЬКОМ НА САМООЦІНКУ ТА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ<br/>ДОНЬОК ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.....</b> | <b>58</b> |
| 3.1 Первинний статистичний аналіз .....                                                                                                                | 58        |
| 3.2. Результати аналізу дослідження .....                                                                                                              | 61        |
| 3.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження з результатами<br>попередніх емпіричних досліджень .....                                              | 68        |
| 3.4 Методологічні рекомендації для батьків щодо профілактики<br>негативних наслідків емоційної відчуженості у взаєминах з донькою ....                 | 76        |

|                                        |           |
|----------------------------------------|-----------|
| <b>Висновки до 3 розділу .....</b>     | <b>79</b> |
| <b>ВИСНОВКИ .....</b>                  | <b>82</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b> | <b>86</b> |
| <b>ДОДАТКИ .....</b>                   | <b>98</b> |

## ВСТУП

**Актуальність проблеми дослідження.** Проблематика психологічного розвитку особистості в період ранньої дорослості є однією з ключових у сучасній віковій психології, оскільки саме на цьому етапі відбувається становлення автономії, відповідальності та здатності до довгострокового академічного й професійного самовизначення (Arnett, 2000). Рання дорослість пов'язана з інтеграцією попереднього досвіду дитинства і підліткового віку, формуванням відносно стійкої Я-концепції та глобальної самооцінки, які визначають подальші життєві та освітні стратегії особистості (Erikson, 1968; Harter, 2012).

Водночас численні дослідження засвідчують, що психологічні ресурси особистості у ранній дорослості значною мірою пов'язані з досвідом сімейних взаємин, зокрема з якістю взаємодії з батьками (Lamb, 2010). У межах сімейної системи особливого значення набуває роль батька, вплив якого тривалий час залишався недостатньо представленим у наукових дослідженнях порівняно з материнською фігурою. Традиційна орієнтація на материнсько-дитячі взаємини обмежувала можливості цілісного аналізу внеску батька у формування емоційної сфери, самооцінки та соціальної адаптації доньок (Rohner and Veneziano, 2001).

Актуальність вивчення батьківсько-донькових взаємин посилюється в умовах трансформації соціокультурних уявлень про батьківські ролі. Сучасні дослідження підкреслюють, що батько дедалі частіше виступає не лише як носій авторитету чи контролю, а як значущий учасник емоційної взаємодії та джерело підтримки автономії дитини, тоді як психологічний контроль і емоційна дистанційність можуть мати негативні наслідки для розвитку особистості (Barber, 1996; Özdemir, 2019). Відсутність прийняття або досвід емоційного відчуження з боку батька пов'язані з підвищеною уразливістю самооцінки та труднощами адаптації, що може проявлятися і в освітній сфері в пізніші періоди розвитку (Rohner and Veneziano, 2001).

Окремої уваги потребує проблема взаємозв'язку самооцінки та академічного функціонування. Сучасні теоретичні підходи наголошують, що висока або низька самооцінка не завжди має прямий позитивний вплив на навчальні результати, а її умовний характер може зумовлювати тривожність, уникнення труднощів і зниження академічної мотивації (Crocker and Park, 2004). У цьому контексті альтернативні ресурси особистісної регуляції, зокрема самоприйняття, розглядаються як важливі чинники психологічної стійкості у навчальній діяльності (Neff and Vonk, 2009).

Таким чином, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю поглибленого аналізу ролі батьківсько-донькових взаємин у формуванні самооцінки та академічного функціонування жінок у період ранньої дорослості. Вивчення цієї проблематики сприятиме уточненню сучасних уявлень про довготривалий вплив сімейного досвіду на особистісний розвиток та має важливе теоретичне значення для психології сім'ї й вікової психології.

**Об'єкт дослідження:** академічна діяльність дівчат

**Предмет дослідження:** стосунки з батьком як чинник академічної діяльності дівчат в період ранньої дорослості

**Метою дослідження** є виявити та проаналізувати особливості впливу емоційної відчуженості батька на самооцінку та академічну успішність дівчат в період ранньої дорослості

**Гіпотеза дослідження:** високий рівень емоційної відчуженості батька пов'язаний з нижчим рівнем самооцінки та академічної успішності доньок студентського віку.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні засади та підходи до вивчення самооцінки та академічної діяльності дівчат в період ранньої дорослості.
2. Дослідити особливості академічної успішності та мотивації дівчат в період ранньої дорослості

3. Емпірично дослідити вплив взаємодії з батьком на самооцінку та академічну діяльність дівчат в період ранньої дорослості.

4. Розробити практичні рекомендації для батьків щодо профілактики негативних наслідків емоційної відчуженості.

#### **Методи дослідження :**

- *Теоретичні*- аналіз наукових джерел з проблеми, теоретичне моделювання;
- *Емпіричні* – методи психологічної діагностики:
  - Шкала академічної мотивації (AMS)
  - Шкала відносин батька і доньки (The Father-daughter relationship scale).
  - Шкала самооцінки Розенберга
- *Статистичні*: описові статистики, кореляційний, регресійний, медіаційний аналіз.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у поглибленні розуміння ролі батьківсько-донькових стосунків у психологічному та академічному функціонуванні жінок у період ранньої дорослості. Уточнено характер взаємозв'язків між якістю взаємодії з батьком, глобальною самооцінкою та академічною успішністю, зокрема показано, що вплив батьківської фігури в цьому віковому періоді має переважно опосередкований і нелінійний характер. Виявлено, що батьківсько-донькові взаємини не завжди проявляються у вигляді прямих зв'язків із показниками академічної діяльності, однак формують психологічний контекст, у межах якого відбувається становлення самооцінки та мотиваційних орієнтацій молодих жінок. Отримані результати розширюють уявлення про довготривалий вплив сімейного досвіду на особистісний розвиток у ранній дорослості та доповнюють сучасні моделі аналізу сімейних чинників академічного функціонування.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у можливості врахування результатів дослідження в практиці психологічного

консультування молодих жінок у період ранньої дорослості, зокрема у роботі з питаннями самооцінки, навчальної мотивації та професійного самовизначення. Отримані дані можуть бути використані психологами у сфері індивідуального та сімейного консультування для більш диференційованого розуміння ролі батьківської фігури в актуальному житті клієнток, без зведення труднощів виключно до дитячого досвіду. Результати дослідження також можуть бути корисними у психоосвітній роботі зі студентською молоддю, а також у діяльності фахівців освітньої психології під час розробки програм підтримки академічної мотивації та психологічної адаптації в умовах навчання у закладах вищої освіти.

**Обсяг та структура роботи:** кваліфікаційна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

Загальний обсяг роботи складає 103 сторінки, з них 81 сторінка основного тексту, робота містить 13 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКОМ НА САМООЦІНКУ ТА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДОНЬОК У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

### 1.1 Розвиток особистості в період ранньої дорослості

У сучасній психології розвитку спостерігається активне переосмислення традиційних вікових періодизацій, зокрема в частині переходу від юності до дорослості. Якщо класичні моделі (Е. Еріксон, 1986; Р. Гавігерст, 1972; Д. Дж. Левінсон, 1986) розглядали ранню дорослість як відносно стабільний етап, який настає після завершення юності, то новітні підходи (Arnett, 2000) підкреслюють її перехідний характер (Arnett, 2000, 2015).

В межах традиційних концепцій, період ранньої дорослості визначається періодом життя від двадцяти до тридцяти років, протягом якого людина досягає соціальної та психологічної зрілості, встановлює стабільні особисті стосунки з іншими, входить у професійне середовище та інтегрується в дорослі соціальні структури. Е. Еріксон описував цей етап як психосоціальну кризу “близькості проти ізоляції, під час якої молодь розвиває свою здатність до близьких міжособистісних стосунків і формує цілісну ідентичність в межах дорослих соціальних ролей (Erikson, 1986). Р. Гавігерст визначив основні задачі розвитку в період ранньої дорослості, а саме досягнення емоційної незалежності, створення сім’ї і набуття професійної майстерності, в той час як Деніел Дж. Левінсон характеризував цей період як “вступ” до дорослого світу, етап який включає в себе знаходження балансу між особистим життям, кар’єрним ростом та соціальними зв’язками (Levinson, 1986).

Ближче до кінця XX століття відбулися значні соціальні зміни, такі як збільшення тривалості освітнього процесу, економічна нестабільність та зменшення кількості ранніх шлюбів, які вплинули на вікові межі цього етапу.

Дж. Арнетт представив концепцію періоду становлення дорослості, фазу розвитку, що триває приблизно з вісімнадцяти до двадцяти п'яти років. Він стверджував, що цей етап відрізняється як від юності, так і від дорослості, і характеризується пошуком самоідентичності, нестабільністю, фокусом на самому собі та відчуттям того, що людина ніби стоїть на межі між двома вищезгаданими етапами. На відміну від періоду ранньої дорослості, яка характеризується вже закріпленими дорослими ролями, період становлення дорослості концентрується на гнучкості та змінах, це час, коли молоді люди займаються активним створенням власних ідентичностей і експериментують з можливими виборами, які їм доводиться робити у своєму житті (Arnett, 2015).

Традиційно вважалось, що етап ранньої дорослості починається приблизно в двадцять років і триває до моменту, коли людина досягає тридцяти років, іноді з похибкою в два-три роки. Якщо ж концентруватися на концепті періоду становлення дорослості, він триває від вісімнадцяти до двадцяти п'яти років. Емпіричні дані з лонгітюдних досліджень показують, що в багатьох сучасних країнах, досягнення традиційних цілей дорослості відбувається навіть пізніше, ніж в двадцять п'ять років, і ці зміни відображають не лише сучасний економічний стан, але і загальні культурні зміни в бік індивідуалізму та важливості самореалізації.

Українські дослідники вважають, що вікові межі дорослості також зазнають змін, хоча чинники дещо відрізняються. Ранню дорослість в Україні описують як “простір для самовизначення у стані невизначеності”, де зовнішня нестабільність уповільнює процес соціального дозрівання, проте навпаки пришвидшує внутрішній психологічний розвиток особистості. Також відзначається, що українська молодь часто має довші рамки цього

періоду, і вони визначаються освітньою мобільністю, трудовою міграцією та відкладеним створенням сім'ї (Гресько, 2021).

Якщо взяти один з маркерів традиційного визначення періоду ранньої дорослості, і порівняти статистику 1991 року з 2021 роком, зміни будуть вражаючими. В 1991 році понад 295 тисяч чоловіків і понад 351 тисяч жінок віком до 25 років зареєстрували свій шлюб, в той час як дані 2021 року свідчать, що лише 41 тисяча чоловіків і 74 тисячі жінок віком до 25 років заключили шлюб в цьому році. На цей фактор також могла впливати пандемія, тому порівнюємо дані 1991 року з 2018 роком, і різниця буде не менш значима. У 2018 році 52 тисячі чоловіків та 90 тисяч жінок віком до 25 років заключили шлюб (Держстат, 2025). Це слугує одним з доказів того, що цінності і фокус сучасної молоді змінюються, і з тим змінюється і періодизація віку людей.

До маркерів періоду ранньої дорослості належать завершення формальної освіти, початок професійної діяльності, досягнення фінансової й житлової незалежності та здатність ухвалювати самостійні життєві рішення (Havighurst, 1972).

Освіта грає провідну роль, будучи як соціальним маркером, так і міткою розвитку ранньої дорослості. Роки здобування вищої освіти часто репрезентують собою "Психологічний мораторій" (Erikson, 1986), дозволяючи молодим людям відтермінувати остаточне прийняття дорослих соціальних ролей, експериментувати з ідентичністю, професійними намірами та життєвими цінностями в умовах відносної соціальної й економічної підтримки.

Перехід до дорослості не можна описати однією подією - це послідовний і поступовий процес, який характеризується низкою соціальних і психологічних етапів. У психології розвитку вже давно визнано, що перехід від юнацького до дорослого віку передбачає опанування нових ролей і обов'язків, які засвідчують собою зрілість. Згідно з концепцією розвитку Р. Гавігерста, рання дорослість визначається досягненням незалежності від

батьків, створенням сім'ї та початком професійної кар'єри. Такі соціальні орієнтири як освіта, робота і автономія, водночас є і особистими досягненнями, і всесвітньо визнаними індикаторами досягнення дорослості (Havighurst, 1972).

В сучасності, ці орієнтири набули розмитіших часових рамок, і дедалі більше залежать від контексту. Проте, освіта залишається одним з найпомітніших соціальних переходів. Повертаючись до концепції Р. Гавігерста, завершення освіти розглядається як важливий етап, що є пов'язаним з формуванням професійної компетентності та підготовкою до економічної незалежності (Havighurst, 1972).

Багато молодих людей сприймають свої університетські роки як своєрідний етап трансформації – психологічну відстрочку, коли вони можуть випробовувати різні цінності, життєві прагнення та міжособистісні зв'язки, перш ніж прийняти на себе постійні дорослі зобов'язання. Як свідчать емпіричні дослідження Дж. Арнетта, отримання вищої освіти є критично важливим для становлення особистості (Arnett, 2000). Саме в цей час відбувається розвиток самостійності та глибшого саморозуміння, при цьому зберігається певний рівень залежності від підтримки з боку освітнього закладу та родини.

Робота і фінансова незалежність є наступним соціальним орієнтиром. Традиційно, початок трудової діяльності сприймався як ключовий індикатор зрілості – знаковий етап, що засвідчував перетворення індивіда на повноцінного учасника соціуму, поєднуючи відповідальність за власні вчинки із практичною участю у загально суспільних процесах.

Незважаючи на це, суттєва нестійкість, властива нинішнім моделям працевлаштування, призвела до розмивання колишньої, беззаперечної чіткості меж. На сьогоднішній день велика кількість молодих осіб змушена комбінувати тимчасові робочі місця або підробітки з освітнім процесом, створюючи доволі заплутані, багатокомпонентні механізми часткового забезпечення власних фінансових потреб.

Такі підходи відображають ширші соціальні та економічні тенденції, що спостерігаються як у західних державах, так і в країнах колишнього радянського табору, де зміни в базових системах ускладнили прямі шляхи до кар'єрного зростання.

Самостійність, що виступає одночасно як психічний фундамент і як суспільна основа, є найбільш базовою рисою, що вирізняє зрілих особистостей. Було припущено, що ця здатність до самоврядування є складною конструкцією, яка формується з багатьох аспектів, зокрема самостійності у діях, в емоційній сфері та інтелектуальних процесах.

Їхня емпірична модель вказує на те, що самостійність розвивається поступово через механізми інтеріоризації, а не виникає внаслідок раптового, різкого розриву зв'язків із батьківськими фігурами. Операційна незалежність означає здатність приймати рішення без опори на інших; афективна незалежність символізує звільнення від надмірного впливу батьків; тоді як інтелектуальна незалежність охоплює формування власних цінностей та самоспрямованого мислення. Взаємоузгоджена робота цих складових зрештою визначає, наскільки ефективно особа справляється з вимогами дорослого життя.

У відповідності до загальноприйнятих концепцій в українській психології, ключові характеристики зрілої особистості включають успішне оволодіння самостійністю та формування належних навичок соціальної взаємодії. Фахівці наголошують, що здобуття формальної освіти та участь у професійній діяльності є незамінними засобами самовизначення, які забезпечують людині можливість будувати і контролювати власний життєвий маршрут у мінливих соціальних умовах (Максименко, 2000).

Відхід від абсолютної залежності від батьків до особистої самодостатності протікає поступово і значною мірою модифікується суспільними факторами: для молодих дорослих є типовим збереження тісних родинних зв'язків, навіть коли вони активно відстоюють свою автономію у виборі партнера, управлінні власними фінансами та прийнятті важливих

життєвих рішень. Така паралельна реальність демонструє внутрішню подвійність процесу дорослішання – це водночас глибоко індивідуальна психологічна трансформація і колективно пережитий досвід, який базується на соціальних та культурних основах.

У різних культурах суспільні ознаки зрілості виступають не лише зовнішніми ознаками, а й свідченнями внутрішніх змін у розвитку особистості. Завершення навчання символізує когнітивну готовність; працевлаштування підтверджує здатність до фінансового внеску; а самотійність відображає цілісне поєднання ідентичності та відповідальності. Водночас, як зауважує Дж. Арнетт, ці переходи зараз відбуваються різними, нелінійними шляхами. Традиційна, послідовна модель дорослого життя, що включала освіту, роботу, шлюб, поступилася місцем гнучкішим сценаріям, формування яких залежить від особистих пріоритетів, соціально-економічного середовища та культурних очікувань.

Перехід від юності до ранньої зрілості відкриває період, що характеризується нагальною потребою у формуванні та зміцненні власного "Я", коли особи намагаються поєднати свій життєвий досвід, поточне самосприйняття та майбутні прагнення в єдину структуру. За моделлю психосоціального розвитку Е. Еріксона, головна задача підліткового віку – досягнення ідентичності всупереч невизначеності соціальної ролі – закладає фундамент для цього інтеграційного процесу (Erikson, 1986). У цей час індивіди стикаються з глибокими питаннями, такими як «Хто я насправді?» і «Які ролі я можу виконувати?», що свідчить про зростаюче прагнення до самовизначення та цілеспрямованості. Однак, робота над формуванням ідентичності не завершується із закінченням підліткового віку. Навпаки, рання дорослість стає критичним етапом стабілізації, де попередньо сформовані уявлення про себе переглядаються, коригуються і вплітаються у більш стійке розуміння власної особистості (Syed and McLean, 2021).

Інтеграція попередньо набутого досвіду є психологічною потребою, необхідною для збереження відчуття безперервності між різними етапами життя.

Якщо цей процес залишається незавершеним, можуть виникати відчуття роз'єднаності власного «я», нестабільність життєвих цілей і труднощі у підтриманні близьких стосунків та довготривалих зобов'язань.

Натомість успішна інтеграція дає змогу молодій дорослій людині осмислити своє минуле як значуще та використовувати його як підґрунтя для побудови цілеспрямованого майбутнього. Отже, інтеграцію ідентичності можна розглядати як синтез різних аспектів самосприйняття – когнітивних, емоційних і соціальних – у цілісну життєву розповідь, що забезпечує відчуття безперервності й внутрішньої узгодженості (Syed and McLean, 2015).

Процес формування цілісного уявлення про себе у молодих жінок тісно пов'язаний із досвідом стосунків і сприйняттям гендерних ролей. Існуючі уявлення про образ батьків мають вплив на розвиток автономії, самооцінки і на формування міжособистісних зв'язків у подальшому житті.

Наративна психологія наголошує на тому, що власна ідентичність створюється через «сторітелінг» - створення особистого сюжету, який поєднує минуле, теперішнє і майбутнє. Такі історії допомагають осмислювати власний досвід, і бачити його не як набір окремих подій, а як частину цілісного, єдиного життя. Якщо цей зв'язок порушується, людина відчуватиме суперечливість у власному «Я». Важливу роль у цьому процесі відіграє здатність осмислювати минуле через самоаналіз і через діалог з іншою людиною, бо саме так попередні етапи розвитку поєднуються з дорослою ідентичністю людини (Syed and McLean, 2015).

Центральним компонентом процесу інтеграції особистості є зобов'язання – активний вибір цінностей, ролей і стосунків, які відповідають справжньому «Я». Модель станів ідентичності концептуалізує розвиток через взаємодію дослідження та зобов'язання. Молоді дорослі, які активно

випробовують різні напрями у навчанні, професії чи особистому житті, досягають стану сформованої ідентичності, тобто стану, в якому попередній досвід складається у цілісне, стабільне уявлення про себе. Якщо ж цього узгодження не відбувається, людина може залишатися в стані пошуку чи дифузії ідентичності, що характеризується невизначеністю та нестабільністю (Marcia, 1966).

Автономія також відіграє важливу роль у становленні цілісного відчуття власної ідентичності. Вона охоплює поведінкову, емоційну та когнітивну незалежність (Noom et al., 2001). Здатність ухвалювати рішення, що відповідають власним цінностям, паралельно зберігаючи та працюючи над близькими стосунками з іншими людьми, допомагає людині сформувати стійке уявлення про себе, не розриваючи соціальні зв'язки. Цей баланс між незалежністю та зв'язком з іншими є необхідним для досягнення зрілості.

Розвиток особистості впродовж періоду ранньої дорослості не є відокремленим від інших факторів, він є глибоко вкоріненим в соціальний контекст, що охоплює інтимні стосунки, навчання, роботу і ширші культурні норми.

Незважаючи на поширену раніше думку про те, що характеристики особистості фіксуються після початку дорослого життя, сучасні наукові дослідження доводять, що період ранньої дорослості є часом суттєвих змін, розвитку та пристосування до нових суспільних функцій.

Зокрема, у лонгітюдному дослідженні дорослих молодого віку було зафіксовано, що важливі життєві події – наприклад, здобуття освіти чи самостійне проживання окремо від батьків – можуть спричиняти явні зміни в особистісних рисах, особливо якщо ці події аналізувати з позиції їхнього суспільного впливу. Саме соціальне середовище і виступає “майданчиком”, де здійснюється переоцінка й подальша зміна та перебудова внутрішньої сутності людини (Specht et al., 2011).

Особистий соціальний простір людини, а саме сімейні та дружні зв'язки, незмінно формує значний вплив у роки ранньої зрілості. Одне

дослідження зосередилося на еволюції міжособистісної системи в цей період і показало, що попри зростання стійкості особистісних характеристик, саме якість соціальної взаємодії – здатність до ефективного спілкування, звернення за підтримкою та утвердження незалежності – є провісником змін особистості та загального рівня добробуту. Суттєве значення має баланс між залежністю та самостійністю, функції, які виконують друзі або романтичні партнери, а також емоційна підтримка, яку забезпечує родина. У цьому контексті важливою є теорія соціальних інвестицій (англ. м. *social investment theory*): оскільки молоді люди активно інтегруються у соціальні інституції, як-от професійна діяльність, побудова романтичних стосунків та громадська активність, їхні риси характеру, зокрема сумлінність та емоційна стійкість, "дозрівають" як реакція на ці соціальні зобов'язання (Roberts et al., 2005).

Навчально-професійні обставини також створюють суворо регламентоване соціальне оточення, що впливає на формування особистості. Коли молодь переходить від статусу студента до статусу працюючої дорослої особи, вона занурюється у нові соціальні очікування - незалежність, відповідальність, продуктивність - які формують як поведінку, так і самосвідомість. Дослідження виявили, що перехід до вищої освіти пов'язаний із зростанням чіткості самосприйняття. Досвід, отриманий у межах навчального середовища, сприяє реорганізації соціального контексту таким чином, що це підтримує інтеграцію ідентичності (Diehl, Jacobs and Hastings, 2006). У контексті України, Титаренко підкреслює, що залучення людини раннього дорослого віку до вищої освіти та перших професійних ролей відбувається в ширшій культурі соціальних і економічних трансформацій (Титаренко, 2014). Отже, особистісний розвиток людини відбувається у взаємодії двох чинників - особистісної активності та структурних змін у суспільстві.

Не обмежуючись посадами та установами, ширші культурні стандарти, суспільні цінності та соціально-економічні умови слугують основою для формування особистості на ранніх етапах. Молоді люди, які проживають у

суспільстві, що швидко трансформуються, можуть стикатися з нечіткими вимогами до ролей, мінливими системами цінностей та більш гнучкими траєкторіями життєвого шляху. Ці соціальні обставини в свою чергу створюють контекст, у якому розвиток особистості залежить не лише від індивідуального вибору, а й від структурних чинників. Концепція життєвого шляху підкреслює важливість часу, соціально пов'язаних життів та історичного контексту: особистість виникає через взаємодію суб'єктності та структури, а не просто внутрішнього дозрівання.

В період ранньої дорослості, емоційна та когнітивна зрілість виступають ключовими показниками розвитку особистості на шляху до повноцінного функціонування в дорослому житті. Емоційна зрілість передбачає здатність керувати власним життям – демонструючи стійкість, опір стресу, вміння регулювати імпульси і спроможність формувати довготривалі міжособистісні зв'язки, тоді як когнітивна зрілість відображає виконавче функціонування (*executive functioning*), раціональне прийняття рішень, абстрактне мислення та процес інтеграції власного досвіду в цілісне саморозуміння (Steinberg, 2008).

Дослідження демонструють що під час переходу від пізнього юнацтва до раннього дорослого віку люди досягають значних успіхів у регуляції емоцій, рухаючись до менш реактивних і більш обміркованих відповідей на соціальні та особисті вимоги (Park et al., 2020).

Паралельно з цим, когнітивний розвиток продовжується до двадцяти років, оскільки префронтальні ланцюги мозку зміцнюються, дозволяючи молодим дорослим відкладати задоволення, зважати на довгострокові наслідки своїх вчинків і структурувати комплексне вирішення проблем (Riser, Spielman, Biek, 2024). Ці дві лінії розвитку – емоційна і когнітивна – разом і сприяють переходу від залежності до автономії в дорослому житті.

Дозрівання емоційних процесів означає, що в період ранньої дорослості люди поступово переходять від мінливих, коливальних емоційних станів до більш інтегрованого й диференційованого емоційного життя.

Дослідження, проведені з використанням методів вибіркового відбору досвіду (*experience sampling*), показують, що загальне емоційне благополуччя зростає, починаючи з двадцятирічного віку, а емоційна стабільність поступово посилюється. Це, своєю чергою, дає змогу ефективніше справлятися з труднощами, пов'язаними з міжособистісними стосунками та професійною діяльністю (Carstensen et al., 2011). Водночас усе більшого значення набуває сфера когнітивної зрілості: молоді дорослі дедалі частіше залучаються до рефлексивного мислення, переосмислюють свої переконання та цінності у світлі нових життєвих досвідів і перебудовують власну життєву розповідь, узгоджуючи її з дорослими ролями. Метаналізи свідчать, що когнітивні зміни – зокрема розвиток мислення, словникового запасу та виконавчих функцій – тривають і в період ранньої дорослості, сприяючи адаптивному функціонуванню людини (Tucker-Drob, Brandmaier and Lindenberger, 2019).

У поєднанні розвиток цих здібностей дає молодим дорослим змогу успішно орієнтуватися в складніших вимогах, пов'язаних із роботою, близькими стосунками та життєвим плануванням.

Важливо підкреслити те, що емоційна зрілість та когнітивна зрілість – взаємозалежні. Емоційна саморегуляція підтримується когнітивними механізмами планування та самоконтролю, в той час як когнітивні процеси підсилюються завдяки емоційній стабільності здатності до рефлексії. Психологічна зрілість відображає узгодженість емоційних, когнітивних і поведінкових процесів. Вищий рівень психологічної зрілості корелюється з вищим рівнем академічної успішності, нижчим рівнем агресії, кращим контролем імпульсивності та розвиненішими когнітивними здібностями. (Eryılmaz and Uzun, 2024) Зрілі люди, як правило, схильні приймати виважені рішення, зберігати вірність своїм обіцянкам та проявляти скромність і відповідальність під час ухвалення рішень (Maturity [Psychological], n.d.). Таким чином, емоційна зрілість без когнітивного контролю, або ж когнітивна

розвиненість без емоційної регуляції ускладнюють шлях особистості до повноцінного рівню функціонування дорослої людини.

У межах підходу до розвитку протягом життєвого шляху рання дорослість розглядається як критичний етап, коли сформовані емоційні та когнітивні ресурси слугують основою для успішного входження у світ дорослих соціальних ролей і зобов'язань. Люди, що демонструють вищий рівень зрілості у цих сферах краще підготовлені до самостійного життя, здатні будувати глибокі й відповідальні стосунки та успішніше адаптуються до постійних змін в професійній та особистій сферах життя. Цей погляд на розвиток підтверджується теорією про період становлення дорослості, які підкреслюють, що цей період є часом активного пошуку себе: людина досліджує різні соціальні ролі, поступово зміцнює власну ідентичність і вчиться брати на себе дорослі життєві завдання. (Wood, Crapnell, Lau, et al., 2018).

## **1.2 Формування самооцінки та Я-концепції у дівчат**

Самооцінка є одним з ключових конструктів в психології розвитку та психології особистості, і вона відображає загальну оцінку людиною своєї цінності та компетентності (Rosenberg, 1968). В період ранньої дорослості вона являє собою психологічний ресурс, що впливає на емоційну стабільність, академічну мотивацію, міжособистісні відносини і ментальне здоров'я. (Orth and Robins, 2014). Сучасна психологія вбачає самооцінку не як незмінну рису особистості, а радше як мінливу та багатовимірну структуру, яка формується шляхом постійної саморефлексії в умовах соціальної взаємодії. (Harter, 2012).

1. Згідно з К. Роджерсом(1959), Я-концепція - цілісна, внутрішньо узгоджена система уявлень про власне «Я», його риси, а також про те, як це «Я» пов'язане з іншими людьми та різними сферами життя. Це психологічна структура, яка пов'язує пізнання, емоції та мотивацію. Маркус і Нуріус (1986) розвинули цей підхід, запропонувавши концепцію «можливих Я» -

когнітивних відображень того, ким людина може стати, хоче стати, і боїться стати. Ця концепція розглядає Я-образ у часовій перспективі, що поєднує минулий досвід, теперішню реальність і майбутні прагнення людини. В період ранньої дорослості і саме осмислення й закріплення власних “можливих Я” допомагає людині вибудувати послідовне відчуття себе та визначити напрям особистісного й професійного розвитку (Lee and Oyserman, 2012).

У вітчизняній психологічній традиції Я-концепція розуміється подібним чином - як системне, багаторівневе утворення, що поєднує самопізнання, емоційне ставлення до себе та поведінкові способи самовираження. Гоян І. М. і Петранюк О.В., до прикладу, визначають Я-концепцію як цілісне психологічне утворення, яке охоплює усвідомлення особистістю себе, своїх можливостей і меж, відчуття самоповаги та внутрішньої спроможності впливати на події власного життя (Гоян & Петранюк, 2018). Таке розуміння відповідає західним концепціям, що розглядають “Я” як узгоджену систему, у якій поєднуються пізнавальні, емоційний та вольові аспекти.

Більшість сучасних моделей мають тристоронню структуру Я-концепції - когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти. Когнітивний аспект включає в себе самопізнання, переконання щодо своїх рис характеру, компетенцій та цінностей, і також чіткість самосприйняття – показник того, наскільки власні уявлення про себе є послідовними, визначеними й стабільними. Дослідження показують, що висока чіткість самосприйняття має пряме відношення до вищої самооцінки, емоційної стабільності та адаптивності функціонування в період ранньої дорослості (Stinson, 2008). Низька чіткість самосприйняття зазвичай супроводжується відчуттям невизначеності у власній ідентичності та проблемами у вибудовуванні стійких цілей чи зобов’язань (Syed and McLean, 2021).

Емоційний компонент описує, як людина переживає своє “Я”, тобто які почуття викликає у неї власний образ себе. Ця грань відображає гордість,

задоволення, почуття вини або ж самокритику у відповідь на свої дії та риси особистості. Емоційне прийняття себе є критичним індикатором душевної гармонії та психологічного благополуччя серед молоді (Гресько, 2021a, 2021b). Позитивне емоційне ставлення до себе сприяє внутрішній рівновазі та допомагає зберігати впевненість, навіть у ситуаціях порівняння з іншими чи під впливом критики.

Поведінковий аспект проявляється через самореалізацію – схильність діяти відповідно до власного образу «Я» та прагнути цілей, узгоджених з особистими переконаннями. Рання дорослість являє собою етап, на котрому поведінкові прояви особистості – вибір професійного шляху, близьких стосунків та соціальної активності – демонструють дедалі більшу відповідність між внутрішніми переконаннями і зовнішніми діями (Волинець, 2022). Поведінка, стає одночасно й вираженням, й підтвердженням узгодженості самосприйняття.

Періоду ранньої дорослості характерні зміни в уявленнях про себе, оскільки особистість поєднує підлітковий досвід з новими соціальними ролями та обов'язками. Гавігерст (Havighurst, 1968) це явище окреслив як опанування навичок розвитку – здобуття самостійності від батьків, встановлення близьких стосунків з іншими людьми та початок професійної діяльності – що вимагає перебудову своєї самооцінки та знань про себе. Дж. Арнетт (Arnett, 2000) продовжив дослідження у цій сфері, засновуючи Період становлення дорослості як окремий етап розвитку, і наголошуючи при цьому на пошуці себе і пізнанні своєї ідентичності. В межах цієї теорії, Я-концепція функціонує як когнітивно-емоційна «карта», яка допомагає молоді краще справлятися з цим перехідним періодом.

Різноманітність Я-концепції також поширюється на різні сфери життя. Дослідження демонструють, що в період ранньої дорослості уявлення про себе стають більш контекстуальними, що і надає змогу людині поєднувати декілька соціальних ролей, наприклад ролі студента, працівника, друга чи

партнера в єдине відчуття власного «Я». Ця багатовимірність, в свою чергу і забезпечує гнучкість особистості.

Зміст і структура Я-концепції формуються не лише завдяки особистісному розвитку, але і за допомоги соціо-культурного контексту і гендерної соціалізації. В культурному контексті України, можна наголосити, що особиста ідентичність та самоперцепція тісно пов'язані із соціальною взаємопов'язаністю та почуттям відповідальності, що відображає цінність взаємозалежності та спільного добробуту. Для молодих жінок, гендерні очікування та моделі стосунків усередині родини відіграють вирішальну роль у формуванні як самосприйняття, так і самооцінки.

Дослідження демонструють, що жінки, які зростають в атмосфері емоційної підтримки і прийняття, зазвичай формують більш впевнені та стабільні уявлення про себе (Ragelienė, 2016).

У юному віці самооцінка для жінок – це значно більше, ніж просто оцінка власних рис чи досягнень. Вона формується на перетині двох важливих потреб: бажання бути незалежною й водночас зберігати близькі, підтримувальні стосунки з іншими. Це період, коли особистість активно шукає рівновагу між «бути собою» і «бути з іншими». Самооцінка поступово стає більш стійкою, проте лишається чутливою до того, що відбувається навколо – важливих подій, культурних уявлень про жіночість і тих сигналів, які суспільство посиляє щодо того, якою «повинна бути» молода жінка.

Перші роки дорослого життя часто описують як час, коли людина поступово утверджує своє відчуття власного «я» (Arnett, 2015; Prager, 1982). У цей період важливо узгодити власні прагнення з реальністю – поєднати те, ким людина хоче бути, з тим, ким вона є зараз. Це стосується різних сфер: освіти, професійного шляху, близьких стосунків.

Для жінок цей процес часто супроводжується пошуком балансу між прагненням будувати власну ідентичність і зберігати глибокі емоційні зв'язки у стосунках (Prager, 1982). Уміння поєднувати особисту незалежність

із здатністю до близькості безпосередньо впливає на відчуття внутрішньої стабільності й самоцінності.

Жінки, які формують свою ідентичність, спираючись на власні переконання, а не на зовнішнє схвалення, зазвичай мають вищу самооцінку, відчувають більшу впевненість у собі та більше задоволення від життя.

Чіткість самосприйняття, тобто наскільки людина має ясно й упевнено сформоване уявлення про себе, відіграє важливу посередницьку роль у процесі становлення ідентичності. Жінки, які демонструють високий рівень визначеності власного «я», менш схильні до конфліктів ролей і плутанини в ідентичності, що сприяє підвищенню самооцінки (Chung, Flook and Fuligni, 2014).

Подібні закономірності спостерігаються і в українських дослідженнях, де послідовність самосприйняття та прийняття себе у молодих жінок пов'язуються з емоційною врівноваженістю й успішнішою соціальною адаптацією під час навчання в університеті (Малік, 2021a, 2021b).

Зрозуміти, як формується самооцінка у молодих жінок неможливо, якщо ігнорувати соціокультурний контекст. У різних суспільствах гендерні норми диктують певні стандарти, що визначають, наскільки цінними вважаються такі якості, як професіоналізм, зовнішня привабливість та манера спілкування. Дослідження показують, що жіноча самовпевненість – поняття, тісно переплетене з самооцінкою, але не тотожне їй – зазнає сильного впливу усталених уявлень про жіночу роль. Таким чином, риси, як-от рішучість та ініціативність, часто сприймаються як «чоловічі», що викликає у жінок внутрішній конфлікт при спробі відкрито демонструвати свою впевненість.

На теренах України дослідники підтверджують цю тезу, вказуючи на те, що укорінені колективістські звичаї та міцні патріархальні засади зумовлюють зв'язок між жіночою самооцінкою та рівнем соціального визнання та вдалих особистих зв'язків. Через таку залежність від стосунків, самооцінка жінки сильніше залежить від реакції та відгуку від важливих для неї людей – зокрема, батьківського оточення та ровесників – аніж у випадку

чоловіків. Проте, ця ж сама взаємозалежність здатна стати ресурсом сталості, якщо вона інтегрована у спільноти, що надають підтримку, та побудована на засадах рівності.

Міжнародні порівняльні дані підтверджують, що гендерний розрив у самооцінці зберігається від підліткового віку до періоду ранньої дорослості. Аналіз результатів із 48 країн показав, що чоловіки послідовно повідомляють про дещо вищий рівень загальної самооцінки, ніж жінки, хоча масштаб цієї різниці залежить від культурного контексту. Найменші розриви спостерігаються в суспільствах із більшою гендерною рівністю, що свідчить: структурні можливості та гнучкість соціальних ролей допомагають зменшити внутрішню невпевненість серед жінок (Bleidorn et al., 2016).

Дослідження про перехід американських жінок від підліткового віку до дорослого життя виявило, що працевлаштування та здобуття освіти позитивно впливали на самооцінку, тоді як залежність від соціального забезпечення та економічна нестабільність її знижували. Ці результати підкреслюють, що розвиток самооцінки не є суто психологічним – він формується під впливом економічної самостійності, соціального визнання та сприйняття легітимності власних соціальних ролей. (Elliott and Dweck, 1988)

Особливо значущою сферою для самооцінки жінок у ранньому дорослому віці є образ тіла. Інтерналізація соціальних стандартів краси чинить постійний тиск на самосприйняття жінок. Було виявлено, що вплив медіа напряду пов'язаний зі зростанням незадоволеності власним тілом і нижчою самооцінкою, особливо коли жінки порівнюють себе з ідеалізованими образами (Grabe, Ward and Hyde, 2008). Українські дослідники повідомляють про подібні результати: тілесне «Я» стало центральним елементом жіночої ідентичності, де зовнішність функціонує як деяка соціальна «валюта», яка впливає на відчуття власної цінності та міжособистісне сприйняття (Комендо, 2025).

Стилі прив'язаності також можуть бути пов'язані з власним образом тіла і його сприйняттям. В одному дослідженні було доведено, що жінки з

ненадійними типами прив'язаності частіше схильні до почуття сорому та оцінки себе на основі власного зовнішнього вигляду. В протизага, ті, хто має безпечний тип прив'язаності, сприймають образ тіла як частину ширшого уявлення про себе, тим самим знижуючи власну вразливість до зовнішніх стандартів краси та привабливості.

Було проведено інше дослідження, яке показало, що висока самооцінка модулює зв'язок між стресом та депресивними симптомами у студенток. Жінки, які зберігали позитивне ставлення до себе, незважаючи на стресори, повідомляли про менший емоційний дистрес, підтверджуючи, що самооцінка слугує емоційним буфером проти життєвих викликів. Це перегукується з українськими даними, де студентки з вищою самооцінкою демонстрували більшу наполегливість, менший рівень тривожності та вищу академічну залученість.

Самооцінка молодих жінок має глибоко взаємовідносний характер. Безпечна прив'язаність і позитивні сімейні стосунки створюють основу для здорового сприйняття себе. Емоційна доступність і підтримка з боку батьків, особливо батька, допомагають дитині внутрішньо засвоїти відчуття власної цінності, яке згодом стає емоційним фундаментом самооцінки в дорослому житті (Rohner and Veneziano, 2001).

Натомість емоційна відстороненість або непослідовна турбота у дитинстві призводять до формування *умовної самооцінки*, що залежить від зовнішнього схвалення та потреби постійного підтвердження власної значущості (Crocker and Park, 2004).

Емоційна регуляція також диференціює адаптивну та вразливу самооцінку. Жінки, які схильні до осмисленого аналізу власних переживань і використовують конструктивні, орієнтовані на вирішення проблем способи подолання труднощів, зазвичай мають стабільніше відчуття власної цінності та краще психологічне самопочуття. Натомість уникання проблем чи зацикленість на негативних думках лише посилюють невпевненість і самокритику (Neff and McGehee, 2010).

Емоційний інтелект, який передбачає усвідомлення, розуміння та регуляцію власних і чужих емоцій, позитивно корелює з рівнем самооцінки як серед західних, так і серед українських студентів.

Академічний та професійний успіх є ключовими факторами, що впливають на самооцінку жінок у ранньому дорослому віці. Результати досліджень показують, що рівень самооцінки в юності передбачає подальшу професійну стабільність і соціальний статус, зокрема серед жінок. На відміну від чоловіків, результати жінок на ринку праці були сильніше пов'язані з вірою в себе, ніж з результатами когнітивних тестів, що підкреслює мотиваційну роль самооцінки у подоланні структурних бар'єрів (Beller and Chung, 1992).

В українському контексті дослідження показують подібні закономірності. Зокрема, встановлено, що курсантки та студентки університетів із вищим рівнем самооцінки характеризуються більш сформованою професійною ідентичністю та вищою адаптивністю до навчального середовища (Савчин, 2011; Максименко, 2015).

Також виявлено, що самооцінка позитивно корелює з академічною мотивацією: студентки з адекватною або високою самооцінкою орієнтуються на опанування знань і розвиток компетентностей, тоді як ті, хто має занижену самооцінку, частіше демонструють тенденції до уникнення труднощів і нижчий рівень задоволеності навчанням (Максименко, 2015).

Довгострокове значення самооцінки в ранньому дорослому віці виходить далеко за межі безпосереднього благополуччя. Лонгітюдні дослідження показують, що жінки з низькою самооцінкою в ранньому дорослому віці з більшою ймовірністю відчують депресивні симптоми, мають проблеми у стосунках та професійну стагнацію в пізнішому віці. Крім того, хронічно низька самооцінка асоціюється з перфекціоністськими нахилами, коли досягнення стають засобом компенсації сумніву в собі (Orth et al., 2012; Hewitt and Flett, 1991).

Для жінок, в особливості тих, що звикли надавати перевагу зовнішній оцінці та гармонії у стосунках, перфекціонізм може тимчасово підвищити продуктивність, але в той же час шкодити емоційному благополуччю. Втручання(Інтервенції), які сприяють самоспівчуттю і самостійному прийняттю рішень та встановленню цілей, допомагають відновити стабільність самооцінки (Neff and Vonk, 2009).

Також, розвиток самооцінки в період ранньої дорослості є і деяким «дзеркалом» культури – він відображає як соціум цінує компетентність, автономію та втілення жінок. В Україні, та інших країнах, що розвиваються, найбільш стабільною та здоровою в своїх проявах самооцінка є у тих жінок, котрі поєднують впевненість у власних силах з чутливістю до інших, і такий баланс емпатії та незалежності і стає основою психологічного благополуччя.

### **1.3 Роль батька у розвитку особистості доньки, його вплив на її самооцінку**

Традиційно роль батька розглядали як другорядну – певною мірою віддалену від емоційного та виховного центру життя дитини. Однак за останнє сторіччя психологічні та соціологічні дослідження суттєво змінили це уявлення.

Починаючи з найпершого етапу життя доньки, батьківська поведінка впливає на розуміння донькою себе у стосунках з іншими. Г. Біллер був одним з перших, хто продемонстрував, що близькість та теплота батька сприяє формуванню впевненості в собі та цілісного відчуття власної цінності у доньки. Його дослідження виявило, що участь батька в догляді сприяє набуттю автономії та самоконтролю. Цей ефект триває протягом дитинства та підліткового віку, і від безпосереднього навчання переходить до наслідування та символічного моделювання поведінки. (Biller, 1970)

Доньки формують ключові елементи власного самосприйняття, переймаючи реакції батька на свою поведінку. Коли батько послідовно демонструє прийняття, підтримку і віру в здібності дитини, у дитини

зміцнюється впевненість у власних силах. Цей процес засвоєння виходить за межі простого наслідування: він формує внутрішню модель власного «я» у взаємозв'язку з надійною фігурою дорослого (Katz and Kopp, 1979).

Як зазначав Е.Еріксон, подібні переживання сприяють розвитку внутрішньої стійкості та формуванню цілісної ідентичності в підлітковому та ранньому дорослому віці (Erikson, 1986).

В одному лонгітюдному дослідженні було підтверджено, що прихильність батька сприяє нижчому рівню поведінкових та емоційних проблем в період ранньої дорослості. Була підтверджена гіпотеза, що батько, як через пряму взаємодію так і через поведінкове та рольове моделювання, впливає на формування просоціальної поведінки та внутрішнє прийняття соціальних норм. Важливо зазначити, що ці ефекти зберігаються незалежно від присутності та поведінки матері, що свідчить про те, що залученість батька є окремим фактором розвитку (Brook J. S. et al., 1986).

Батьківська фігура також виступає важливою гендерною моделлю, яка формує ставлення доньки до жіночності та самостійності. Теоретики епохи раннього психоаналізу вважали, що батько відіграє роль посередника між дитиною та зовнішнім світом, допомагаючи їй відокремити себе від матері й поступово засвоїти соціальні межі та правила. Сучасна психологія розвитку переосмислює цю символічну функцію як процес соціального научіння, через який доньки інтегрують у своє самосприйняття як стереотипно жіночі, так і чоловічі риси (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth and Lamb, 2000; Lewis and Lamb, 2007). Коли батько заохочує самостійність, впевненість і пізнавальну активність доньки, цим він розширює спектр прийнятних для неї форм поведінки та зменшує вплив нав'язаних гендерних обмежень.

Емпіричні дані вказують на те, що підтримка з боку батька у розвитку компетентності пов'язана з вищим рівнем упевненості та орієнтацією на лідерство серед доньок студентського віку. Натомість, коли батьківська поведінка підкріплює жорсткі гендерні ролі, доньки частіше демонструють нижчу впевненість у собі та суперечливе ставлення до досягнень. Ці

механізми узгоджуються із соціально-когнітивними моделями, в яких моделі підкріплення, створені батьком, формують сприйняті межі жіночої активності та самореалізації.

Українська школа також підкреслює значимість батьківської ролі. Батько це медіатор між внутрішнім світом дитини і зовнішнім соціокультурним порядком, і його прийняття індивідуальності доньки підкріплює її бачення особистої цінності. В межах цієї теорії, батько не лише служить основою бачення гендерних норм, але і бере безпосередню участь у побудові системи цінностей через повсякденні взаємодії, в яких має зберігатися баланс виховання та поваги до самостійності (Максименко, 2000; Савчин, 2011).

Емоційний зв'язок із батьком доповнює взаємини з матір'ю, формуючи цілісне середовище емоційної безпеки для дитини. Надійна прив'язаність до обох батьків сприяє збалансованій емоційній регуляції та розвитку довіри до інших людей. Чуйність батька, що проявляється в постійній підтримці та здатності зчитувати емоції дитини та реагувати з емпатією, дозволяє доньці розвинути правильні копінг механізми та власну емпатійність (Cabrera et al., 2000; Lewis and Lamb, 2007). Дослідження демонструють, що взаємодія батька з дитиною під час гри, що поєднує в собі відчуття безпеки з якимось викликом, сприяє розвитку здібності краще долати тривогу та досягання поставлених цілей у подальшому житті (Grossmann K. et al., 2002).

В підлітковому віці, коли доньки переважно орієнтуються на одноліток, присутність батьківської підтримки в їхньому житті продовжує виконувати регуляційну функцію. Дослідження показують, що доньки, які вважають свого батька емоційно доступним (*emotionally available*) демонструють вищу самооцінку та нижчу вразливість до соціального тиску з боку однолітків (Flouri and Buchanan, 2002, 2004). Саме батько надає емоційну підтримку, яка є необхідною для розвитку резильєнтності дитини.

Розвиток емпатії та морального мислення (moral reasoning) також частково формується у взаємодії з батьком. Теплі стосунки з донькою напряду пов'язані з вищим рівнем емпатії та просоціальної мотивації, в той час як авторитарна модель виховання сприяє моральній негнучкості. Батьки, що готові будувати діалог з доньками, заохочуючи тих до роздумів, допомагають донькам засвоювати моральні норми не як зовнішні вимоги, а як власні усвідомлені переконання (Grusec and Goodnow, 1994).

Батьки частіше взаємодіють з доньками у спосіб, що сильніше стимулює пізнавальну активність, ніж матері. Це сприяє розвитку вербальних та аналітичних навичок. Дослідження Г. Біллера та пізніше М. Лемба показали, що розмови з батьком, як правило, включають абстрактне мислення, вирішення проблем та гумор, що підтримує когнітивну гнучкість. Цей комунікативний стиль заохочує доньок упевнено висловлювати власні думки, формуючи вербальне самовираження як важливий аспект особистісної ідентичності (Biller, 1970, Cabrera et al., 2000; Lewis and Lamb, 2007).

Українські дослідження підтверджують, що залученість батька до спільної пізнавальної діяльності, такої як обговорення суспільних тем, читання чи культурні заходи, сприяє розвитку рефлексивного мислення та саморозуміння у молодих жінок. Подібні ситуації не лише покращують когнітивну зрілість, але і дозволяють доньці проявити свої інтелектуальні здібності, та підтвердити те, що її ідеї такі ж цінні, як і ідеї інших людей навколо неї (Савчин, 2011).

Моральна соціалізація – це процес, через який людина засвоює і переймає уявлення суспільства про те, що є добре і що є погано, розвиваючи моральні цінності та норми, які керують її поведінкою. Роль батька у моральній соціалізації включає в себе демонстрацію відповідальності, порядності та чесності в контексті щоденних сімейних справ. Якщо ці цінності регулярно проявляються в поведінці батька, донька переймає їх на себе як частину себе і своєї моралі. Було виявлено, що доньки з

принциповими і турботливими батьками з меншою вірогідністю перейматимуть зовнішні моделі поведінки, натомість демонструючи самодисципліну і усвідомлення етичних норм (Lewis and Lamb, 2007).

Вплив батька на моральні цінності доньки прослідковується і в її ставленні до суспільства. Було доведено, що активна участь батька у вихованні пов'язана з схильністю доньок до емпатії та толерантності – рис, які свідчать про соціальну зрілість (Flouri and Buchanan, 2002, 2004).

Сімейне середовище відіграє вирішальну роль у формуванні морального «Я» особистості та її етичної орієнтації. У цьому контексті вплив батька розглядається не лише як дисциплінарний чи авторитарний, а як форма етичного посередництва, що спрямовує доньку у розумінні відповідальності, гідності та чесності. Коли батько демонструє моральну послідовність і повагу до автономії дитини, він надає їй певні інтерпретаційні рамки, які допомагають оцінювати власні вчинки та рішення. Такий діалогічний стиль взаємодії сприяє розвитку внутрішньої свободи та моральної відповідальності – якостей, що згодом стають невід'ємною частиною структури зрілої особистості та її самовизначення.

Розвиток особистості доньки характеризується пошуком гармонії між емоційним досвідом, самопізнанням і соціальними ролями. Батько відіграє важливу роль у підтриманні цієї цілісності, надаючи зворотний зв'язок, який поєднує емоційне сприйняття та оцінювання себе.

Коли очікування батька є реалістичними й супроводжуються підтримкою, донька сприймає власні здібності як стабільні риси, а не як мінливі стани, що залежать від зовнішнього схвалення (Cabrerera et al., 2000; Lewis and Lamb, 2007).

Теплі, довірливі стосунки з батьком дають доньці можливість вільно досліджувати різні аспекти своєї ідентичності – професійної, особистісної, ціннісної – без страху бути не визнаною. Такі взаємини сприяють розвитку гнучкості власного “Я” жінки – адаптивної риси, що допомагає їй пристосовуватися до змін життєвих обставин, зберігаючи при цьому відчуття

внутрішньої цілісності. Натомість, непослідовність або надмірний контроль зі сторони батька породжують внутрішні суперечності та сумніви в собі, які можуть проявлятися у підвищеній тривожності або схильності до перфекціонізму.

Вплив батька також поширюється і на розвиток самоспівчуття. Дослідження показують, що теплі та довірливі стосунки з батьком пов'язані з вищим рівнем доброзичливості до себе й емоційної стійкості в доньок. Це свідчить про те, що батьківська емпатія, пережита в дитинстві, з часом переймається як внутрішній ресурс, який допомагає справлятися з невдачами та критикою (Neff and McGehee, 2010).

Сучасні дослідження наголошують на тому, що психологічну роль батька не можна відокремити від його соціального становища. Уявлення про батьківство формуються культурою і змінюються з часом (Katz and Kopp, 1979). У суспільстві, що перебуває в стані трансформації – наприклад, у пострадянській Україні – роль батька поступово змінюється: від члена сім'ї, що її матеріально забезпечує до активного учасника емоційного й інтелектуального розвитку дитини. Цю зміну можна описати як перехід до *діалогічного батьківства*, у межах якого авторитет поєднується з емпатією та співпрацею.

У західних країнах, більша залученість батька у вихованні пов'язана з вищим рівнем емоційного інтелекту та егалітарними гендерними переконаннями серед доньок (Cabrera et al., 2000; Lewis and Lamb, 2007). Водночас, такі бар'єри як економічна нестабільність і потреба в понаднормовій роботі обмежує участь чоловіків у вихованні, що в свою чергу впливатиме на сприйняття доньками гендерних ролей.

Соціальні уявлення про батьківство виступають своєрідним відображенням культурних змін у суспільстві. Коли в суспільстві образ батька пов'язують із турботою і рівністю, доньки частіше виростають більш емоційно зрілими та впевненими в собі. Натомість у культурах, де батьківська фігура переважно відчужена та авторитарна, дівчата можуть

засвоювати слухняність і самопожертву як риси, притаманні «правильній» жіночності.

#### **1.4 Вплив взаємодії з батьком на самооцінку та академічну діяльність**

Самооцінка доньки формується у стосунках з батьком, які визначають її уявлення про власну цінність, компетентність і соціальну роль. У різних культурах батьківське прийняття пов'язане з вищою самооцінкою, тоді як батьківське відторгнення або емоційна відчуженість призводить до нижчої та більш нестабільної самооцінки.

Модель прийняття та відторгнення допомагає нам пояснити ці наслідки. Коли дитина відчуває прийняття з боку батька, це формує відчуття безумовної власної цінності. Натомість відторгнення від батька, яке може проявлятися в байдужості, ворожості, або ж емоційній відчуженості засвоюється донькою як знецінення себе і підвищене почуття сорому за свої дії та прояви. Хоча як матері, так і батьки мають свій вплив, численні дослідження вказують, що батьківська любов самостійно впливає на соціально-емоційні результати дітей, включаючи самооцінку, іноді в такій же мірі, як і материнська любов, або навіть більше.

Як ретроспективні, так і перспективні дослідження демонструють подібні механізми впливу.

Першим є прив'язаність (attachment). Безпечна прив'язаність до батька формує в дитині внутрішнє відчуття того, що вона варта любові, а на людей навколо неї можна покластися. Це, в свою чергу, допомагає зберігати стабільну самооцінку в підлітковому та юнацькому віці. Лонгітюдні дослідження вказують на те, що зміни в сприйнятті стосунків з батьком прямо пов'язані зі змінами в самооцінці доньок, навіть якщо враховувати вплив прив'язаності до матері (Keizer, Lucassen N., Tiemeier and Lucassen P., 2019).

Другим є соціально-когнітивний вплив. Регулярні та послідовні прояви батьківської гордості, зацікавленості та співпереживання сприймаються донькою як важливий і правдивий зворотній зв'язок від значущої людини. Ці оцінки з часом трансформуються у власні уявлення про себе (Harter, 2012).

Третім є емоційне наставництво. Емоційно залучений батько допомагає доньці навчитися керувати власними емоціями, і це зменшує схильність до надмірної самокритики й підтримує хороше ставлення до себе (Shafiq and Sajjad, 2023).

В протиполог цьому, емоційно відчужений батько виконує функцію постійного «критика», навіть якщо прямих та очевидних конфліктів у спілкуванні не виникає. У психологічній літературі, відчуження часто виступає як нав'язлива регуляція емоцій і думок іншої людини (відсутність любові та тепла, невизнання, нав'язане відчуття провини). Ця закономірність спостерігається у зв'язку з нижчим рівнем самооцінки та більшою схильністю до наявності внутрішніх психологічних проблем у період ранньої дорослості (Barber, 1996; Barber, Ball and Armistead, 2003). Дослідження демонструють, що психологічний контроль із боку батька з часом поступово підриває самооцінку доньки (Chung et al., 2013).

Якість проведення часу разом не менш важлива за присутність. У дослідженнях взаємовідносин батька та доньки, які не проживають разом або ж мають малий контакт, і які, тим не менш, оцінюють участь батька як теплу і стабільну, мають вищі показники самооцінки, ніж ті доньки, які характеризували контакт з батьком випадковістю та емоційною байдужістю (R. D. Conger, K. J. Conger and Martin, 2010).

Натомість, ситуація, коли батько фізично присутній, але емоційно віддалений, тобто майже не виявляє зацікавленості, не підтримує дитину і спілкується формально, сприймається донькою як приховане відторгнення й пов'язана з нижчою самооцінкою та схильністю до надмірних самозвинувачень і частих роздумів про власні помилки. Дані також свідчать про гендерну асиметрію: для дівчат, відторгнення одним із батьків може

нівелювати захисний ефект тепла від іншого, посилюючи румінативну зосередженість на собі та підриваючи самооцінку.

Зростаюча кількість досліджень показує, які саме дії батька сприяють формуванню здорової самооцінки доньки. Залученість, прояв емоцій та схвалення (вербальне визнання, прояв інтересу, доступність) непрямо повідомляють про невід'ємну цінність доньки. Підтримка автономії (заохочення до набуття власної точки зору, висловлення власних думок, спільне прийняття важливих рішень) сприяє відчуттю стійкої компетентності, а не умовної цінності. Коли батько допомагає доньці розпізнавати й розуміти власні емоції, підтримує у важкі моменти, це зменшує схильність до самокритики й розвиває доброзичливе ставлення до себе.

Натомість психологічний тиск (маніпуляції відчуттям провини, емоційне знецінення) дає дитині відчуття, що любов потрібно «заробляти» слухняністю. Це породжує самооцінку, яка легко руйнується під час невдач (Barber, 1996; Barber, Ball and Armistead, 2003).

Кілька досліджень, що зосереджені на жінках в період ранньої дорослості підтверджують ці закономірності. У різних вибірках, вищий рівень сприйнятої донькою батьківської теплоти та залученості передбачає вищу самооцінку, в той час як доньки з батьками з непослідовною, віддаленою поведінкою мають нижчу самооцінку та нижчу задоволеність власним тілом (Rohner and Veneziano, 2001; Grabe et al., 2008).

Ретроспективні враження доньок пов'язують близькість із батьком із самооцінкою у дорослому віці та нижчим рівнем стресу і тривоги. Якісні дослідження та анкетування доньок емоційно відчужених батьків описують характерний профіль самооцінки: труднощі з прийняттям похвали, підвищені сумніви у собі в стосунках та схильність до румінації та самокритики – моделі, що відповідають моделі прийняття-відторгнення (Brown, Thompson and Trafimow, 2002; Rohner, Veneziano, 2001).

Важливо, що емоційне відчуження може набувати різних форм. Це може бути (а) низький рівень тепла й чутливості, коли щоденні спроби дитини встановити контакт залишаються непоміченими; (б) умовна увага, коли зацікавлення з боку батька виникає лише тоді, коли донька відповідає його очікуванням чи вимогам щодо поведінки; (в) знецінення, коли емоції дитини применшуються або сприймаються як щось неправильне або надмірне. Кожен із таких типів взаємодії передає доньці умовне послання: «тебе не помічають і не чують», яке з часом може перетворитися на внутрішнє переконання: «я не заслуговую на увагу», що стане основою заниженої самооцінки.

У подальшому це часто проявляється в нестабільній або залежній від схвалення самооцінці, підвищеній чутливості до відторгнення та схильності до перфекціонізму чи догоджання іншим – спробах відновити внутрішнє відчуття прийняття себе іншими людьми. Проте, парадоксально, ці спроби ще більше підривають самооцінку, коли схвалення не підтримується постійно (Barber, 1996; Barber, Ball and Armistead, 2003).

Культурний контекст зумовлює ці процеси. Крос-культурні дослідження свідчать про стабільну користь батьківської любові, але й про варіативність у нормативних очікуваннях щодо батьківського тепла та його вираженні. В умовах, де частиною культури є батьківський авторитет, емоційно відкрите прийняття може бути менш нормативним, однак дослідження демонструють, що навіть коли підтримка з боку батька виражена опосередковано, доньки, які відчують прийняття, зазвичай мають вищу самооцінку. Натомість емоційна дистанція або відчуття відторгнення пов'язані з нижчою самооцінкою, незалежно від рівня матеріального добробуту чи впливу матері (Keizer et al., 2019; R. D. Conger et al., 2010).

У межах сучасної психологічної науки академічна діяльність розглядається як багатовимірне утворення, що охоплює не лише формальні показники навчальних досягнень, але й внутрішні мотиваційні, регуляторні

та поведінкові компоненти, які забезпечують ефективне функціонування особистості в освітньому середовищі (Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000). У контексті ранньої дорослості академічна діяльність набуває особливого значення, оскільки виступає одним із ключових доменів самореалізації, професійного самовизначення та соціальної інтеграції (Arnett, 2000).

У даному дослідженні академічна діяльність розуміється як цілісна система, що включає два взаємопов'язані, але не тотожні компоненти: академічну мотивацію та академічну успішність. Академічна мотивація відображає внутрішні та зовнішні спонукальні чинники навчальної активності, орієнтацію на здобуття знань, розвиток компетентностей або досягнення зовнішніх результатів, а також рівень усвідомленості та самодетермінації у навчальному процесі (Deci and Ryan, 2000; Ryan and Deci, 2000). Водночас академічна успішність репрезентує об'єктивний результат реалізації цієї мотивації та включає показники навчальних досягнень, наполегливості, залученості та ефективності засвоєння освітнього матеріалу (Richardson et al., 2012).

Таким чином, академічна діяльність у межах роботи не зводиться до формального вимірювання успішності, а розглядається як процесуально-результативна характеристика навчального функціонування. Такий підхід узгоджується з сучасними моделями саморегульованого навчання, які підкреслюють, що академічні результати формуються внаслідок взаємодії мотиваційних установок, когнітивних стратегій та контекстуальних умов навчання (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004). Особливо це актуально для періоду ранньої дорослості, коли навчальна діяльність поєднується з іншими значущими життєвими завданнями — формуванням автономії, професійної ідентичності та індивідуальних життєвих стратегій (Arnett, 2000; Syed & McLean, 2016).

Емпіричні дослідження вказують на те, що залученість батька також суттєво впливає на академічну діяльність дитини. Водночас для доньок у період ранньої дорослості ці механізми мають свою специфіку, адже

поєднують у собі особливості стосунків, становлення ідентичності та соціальні чинники. Метааналізи підтверджують, що участь батька у житті дитини достовірно пов'язана з її успішністю у навчанні.

Зокрема, для доньок, якість взаємовідносин з батьком, що вимірюється теплотою стосунків, доступністю контакту, зацікавленістю в освітньому процесі доньки та повазі до її автономії, позитивно корелює з самооцінкою і освітніми досягненнями (Zia, Malik and Ali, 2015). В контексті вікового періоду ранньої дорослості, це значить, що доньки, які здобули вищу освіту або вирішили навчатися в закладах вищої освіти і після здобуття першої спеціалізації позитивно відгукуються про стосунки з власним батьком, відмічаючи емоційне схвалення (*emotional validation*), заохочення до академічних амбіцій та нагляд, який є скоріше джерелом підтримки, ніж контролю (Rohner and Veneziano, 2001; Eccles and Harold, 1996).

Крім того, вплив батьків, схоже, опосередковується переконаннями доньок щодо їх власних компетентності та цінності. У лонгітюдному дослідженні ранніх дорослих, прив'язаність до батька з вищою емоційною доступністю передбачала більшу наполегливість в навчанні серед доньок (Keizer et al., 2019). На практиці, коли батько проявляє інтерес до навчального процесу доньки, відвідує зустрічі з викладачами, або ж бере участь в інтелектуальних бесідах з власною донькою, він несвідомо ратифікує роль доньки як вправної учениці. Це підтвердження є неабияк важливим для юних жінок, які часто стикаються зі стереотипізацією власних можливостей зі сторони суспільства у STEM та інших сферах, які переважно складаються з чоловіків. Більше того, ставлення батька до освіти і його приклад балансу роботи, саморозвитку та виховання слугує культурним орієнтиром для доньки. Саме на ньому вона вчиться розуміти, яке значення має освіта та наскільки реальним є поєднання навчання з іншими сферами життя, що впливає на її ставлення до навчання й упевненість у власних можливостях досягти успіху.

Важливим етапом у житті молодих жінок на етапі ранньої дорослості є трансформація ролі батька. Під час того, як донька поступово переходить в самостійне життя, ефективнішим стає не директивний контроль, а «партнерська» підтримка. Коли спілкування між батьком і донькою передбачає спільне ухвалення рішень, донька частіше розвиває навички саморегуляції у навчанні, вчиться ставити амбітні, але досяжні цілі і не здаватися після невдач. На противагу, батько, що залишається емоційно відстороненим в освітніх питаннях у критичний період переходу в доросле життя має негативний вплив на академічні амбіції доньки і на її навчальні досягнення.

Самооцінка грає вирішальну роль в академічній успішності. Вона є одночасно внутрішньою опорою і рушійною силою, що сприяє залученості, наполегливості та підтримує ефективність у навчанні. Лонгітудні дослідження показують, що самооцінка напряду пов'язана з академічними досягненнями: люди з вищою самооцінкою отримують вищі бали та з більшою вірогідністю вступають до вищих навчальних закладів. Для юних жінок цей зв'язок підкріплюється також гендерно-зумовленими труднощами – вони часто несвідомо засвоюють суспільні стереотипи та сумніви щодо власної компетентності в окремих сферах, тому самооцінка грає роль захисного бар'єру: можливості подолати упередження і впевнено діяти попри них.

Якщо розглядати цей зв'язок детальніше, самооцінка в юних жінках сприяє академічній успішності через кілька ключових чинників.

Перш за все, вона підтримує самоефективність: жінки, які вірять у власні сили, можливості та академічні здібності з більшою вірогідністю продовжуватимуть навчання, стикнувшись з перешкодами у вигляді складних завдань та дисциплін і досягнення вимогливих цілей.

По-друге, вищий рівень самооцінки пов'язаний з меншим уникненням навчання: жінки з стабільною самооцінкою менш схильні відмовлятися від

складних дисциплін або відраховуватися з вищого навчального закладу (McAdams et al., 2017).

По-третє, самооцінка перешкоджає академічному стресу та невдачам взяти верх над самовладанням: лонгітюдне дослідження серед студентів вищих навчальних закладів демонструє, що самооцінка пом'якшує негативний вплив невдач.

Дослідження, які тримають фокус на жінках періоду ранньої дорослості показують, що траєкторія самооцінки під час переходу в доросле життя має вплив на академічну залученість. Було виявлено, що самосприйняття студенток та їхня адаптація до процесу навчання мають значний зв'язок: молоді жінки з вищою самооцінкою краще адаптувались до рівню навантажень у вищих навчальних закладах, і мали менше намірів покинути вищу освіту (Duchatelet and Donche, 2019). Таким чином, самооцінка виступає не просто супутнім фактором навчальних досягнень, а внутрішньою опорою, яка визначає освітню траєкторію в період ранньої дорослості та впливає на подальший професійний розвиток (Pribesh et al., 2020; Beller and Chung, 1992).

Важливим уточненням у цьому контексті є поняття **умовної самооцінки (англ. contingent self-esteem)** – коли жінки оцінюють власну цінність через зовнішнє схвалення, наприклад оцінки чи визнання з боку однолітків. Дослідження жінок-студенток виявило, що висока самооцінка, яка не залежить від зовнішніх факторів пов'язана з вищим рівнем академічних досягнень, в той час як умовна самооцінка впливає на вразливість академічної успішності до стресу та змін (Crocker and Park, 2004).

Для молодих жінок перехід від **умовної самооцінки** – заснованої на зовнішньому схваленні – до **внутрішньо стійкої** стає важливим етапом розвитку, який безпосередньо впливає на навчальну мотивацію та успішність.

## Висновки до 1 розділу

У першому розділі магістерської роботи здійснено теоретичний аналіз психологічних особливостей періоду ранньої дорослості, процесів формування самооцінки та Я-концепції у дівчат, а також ролі батька у розвитку особистості доньки. Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє розглядати ранню дорослість як складний і багатовимірний етап онтогенезу, що характеризується поєднанням інтенсивних внутрішньоособистісних змін і зростанням вимог з боку соціального середовища.

Теоретичний аналіз показав, що рання дорослість є періодом переходу від відносної залежності до психологічної автономії, у межах якого відбувається стабілізація ідентичності, формування життєвих цілей, ціннісних орієнтацій і відповідальності за власні рішення. У цей час особистість активно інтегрує попередній досвід дитинства й підліткового віку у більш цілісну систему самосприйняття, що знаходить відображення у відносно стійкій Я-концепції. Водночас цей період не можна розглядати як завершений або статичний: рання дорослість залишається відкритою до впливу значущих міжособистісних стосунків і соціальних контекстів.

Особливу увагу в розділі приділено аналізу структури та змісту самооцінки в юнацькому та ранньому дорослому віці. Самооцінка розглядається не лише як загальна оцінка власної цінності, а як багаторівневе утворення, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Встановлено, що в ранній дорослості самооцінка набуває більшої диференційованості та рефлексивності, однак залишається чутливою до соціального зворотного зв'язку, успіхів і невдач у навчальній, професійній та міжособистісній сферах. Для дівчат цього вікового періоду характерна підвищена увага до соціального схвалення, якості стосунків і відповідності внутрішнім стандартам, що робить самооцінку потенційно вразливою до досвіду емоційної підтримки або її дефіциту.

Окремий блок теоретичного аналізу присвячено ролі батька у розвитку особистості доньки. На основі огляду класичних і сучасних досліджень показано, що батьківська фігура має специфічне значення для формування почуття впевненості, автономії, соціальної компетентності та уявлень про власну цінність. На відміну від материнського впливу, який традиційно асоціюється з емоційною близькістю та базовою безпекою, батьківська взаємодія частіше пов'язується з підтримкою самостійності, моделюванням соціальних ролей і формуванням внутрішніх стандартів досягнення. Водночас у науковій літературі наголошується, що роль батька в психологічному розвитку доньки досі залишається менш дослідженою, ніж роль матері, особливо в контексті ранньої дорослості.

Аналіз феномену емоційної відчуженості батька дозволив окреслити її як не лише фізичну відсутність або брак участі, а передусім як дефіцит емоційної залученості, чутливості та послідовності у взаємодії. Теоретичні джерела вказують, що така форма відчуженості може мати довготривалі наслідки для формування самооцінки, сприяючи розвитку внутрішньої невпевненості, залежності від зовнішньої оцінки та труднощів у саморегуляції. Водночас підкреслюється, що вплив емоційної дистанції не є лінійним і детермінованим: він опосередковується індивідуальними ресурсами особистості, іншими значущими стосунками та соціальним контекстом.

Таким чином, узагальнення теоретичних положень дозволяє зробити висновок, що самооцінка дівчат у ранній дорослості формується в полі взаємодії внутрішніх психологічних процесів і тривалого міжособистісного досвіду, зокрема досвіду взаємодії з батьком. Вплив стосунків батька і доньки не зводиться до прямого детермінування особистісних або академічних результатів, а радше проявляється як фоновий чинник, що задає напрям інтерпретації досвіду, внутрішні критерії успішності та способи самопідтримки.

Проведений теоретичний аналіз створює концептуальне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження. Він дозволяє обґрунтувати вибір ключових змінних – самооцінки, мотивації, академічної успішності та якості батьківсько-донькових стосунків – і розглядати їх у межах складної, багатофакторної моделі розвитку особистості в ранній дорослості. Отримані теоретичні узагальнення слугують основою для інтерпретації емпіричних результатів та критичного осмислення отриманих даних у наступних розділах роботи.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 2.1 Вибір методів дослідження

**Мета дослідження:** дослідити особливості впливу взаємодії з батьком на самооцінку та академічну успішність жінок у період ранньої дорослості

**Гіпотеза дослідження:**

Відносини з батьком впливають на рівень самооцінки жінок у період ранньої дорослості, а самооцінка, у свою чергу, асоціюється з академічною успішністю та може виступати посередником у зв'язку між стосунками батька і доньки та навчальними досягненнями.

Методологічний інструментарій дослідження впливу взаємодії з батьком на самооцінку, академічну мотивацію та академічну успішність дівчат у період ранньої дорослості формувався з урахуванням багатокomпонентності заявленої теоретичної моделі та необхідності її коректної операціоналізації. Вихідним методологічним принципом став комплексний підхід: поєднання психодіагностичних методик, що вимірюють ключові психологічні конструкти (самооцінка, академічна мотивація, якість взаємодії з батьком), із кількісними показниками навчальної результативності (середні бали за шкільні предмети та університетський GPA). Така логіка добору методів дозволяє перейти від загальних теоретичних припущень до конкретних, статистично перевірюваних зв'язків між змінними, а також забезпечує порівнюваність отриманих даних із попередніми емпіричними дослідженнями у сфері сімейних впливів, мотивації та академічного функціонування.

Ключовим психологічним показником у роботі є глобальна самооцінка, яка розглядається як відносно стабільне узагальнене ставлення людини до

власної цінності та прийняття себе. Для її вимірювання використано **Шкалу самооцінки Розенберга** (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), що належить до найпоширеніших інструментів оцінки глобальної самооцінки та широко застосовується у дослідженнях розвитку особистості й адаптації в юнацькому/ранньодорослому віці (Rosenberg, 1965). Опитувальник містить 10 тверджень, які відображають позитивні та негативні самооцінні судження; відповіді зазвичай задаються у форматі шкали Лайкерта. Методика складається з 10 тверджень, що відображають як позитивні, так і негативні аспекти самосприйняття. Респондент оцінює ступінь згоди з кожним твердженням за чотирибальною шкалою.

За результатами опитування обчислюється інтегральний показник самооцінки, який відображає стабільність і позитивність Я-ставлення. Високі показники за шкалою свідчать про сформоване почуття власної гідності, впевненість у собі, здатність приймати свої сильні та слабкі сторони, а також відносну незалежність від зовнішніх оцінок. Середні значення відображають помірно стабільну самооцінку, яка може змінюватися залежно від життєвих обставин, соціального контексту та значущих міжособистісних взаємин. Низькі показники вказують на знижену самооцінку, схильність до самокритики, сумнівів у власних можливостях і залежність від схвалення або критики з боку оточення.

Інтерпретація результатів цієї методики дозволяє оцінити, наскільки самооцінка досліджуваних є ресурсом для психологічної адаптації в період ранньої дорослості або, навпаки, потенційним чинником уразливості.

Українська адаптація Шкали самооцінки Розенберга, використана в даному дослідженні, здійснювалася Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії з дотриманням загальноприйнятих процедур крос-культурної психометричної адаптації, що включали прямий та зворотний переклад, експертну оцінку змістової відповідності пунктів оригінальній версії, а також апробацію на вибірці студентської молоді. За результатами психометричної перевірки адаптована версія продемонструвала задовільні

показники надійності та валідності. Зокрема, внутрішня узгодженість шкали, оцінена за коефіцієнтом Кронбаха  $\alpha$ , перебуває в межах високих значень, що свідчить про однорідність пунктів і стабільність вимірювання конструкта глобальної самооцінки. Факторний аналіз підтвердив збереження однофакторної структури шкали, що відповідає теоретичній моделі глобальної самооцінки, запропонованій М. Розенбергом. Отримані показники свідчать про психометричну адекватність української версії RSES та можливість її використання для дослідження самооцінки у вибірках осіб юнацького та ранньодорослого віку.

Використання валідизованої української версії є методично важливим, оскільки зменшує ризик семантичних спотворень і підвищує достовірність інтерпретацій у контексті української вибірки.

Другим важливим блоком дослідження є **академічна мотивація**, оскільки навіть за однакового рівня здібностей навчальні результати залежать від того, чому і навіщо студентка навчається, які смисли та регуляторні механізми підтримують її включеність у навчання. Для вимірювання мотиваційного профілю використано **Academic Motivation Scale (AMS-C 28)**, розроблену в руслі теорії самодетермінації, яка розрізняє якісно відмінні типи мотивації – внутрішню, зовнішню та амотивацію (Vallerand et al., 1992).

Респондентка оцінює, наскільки кожне твердження відповідає її актуальним причинам навчання; надалі розраховуються підсумкові показники за підшкалами.

Шкала академічної мотивації (AMS) базується на положеннях теорії самодетермінації та дозволяє оцінити різні типи мотивації навчальної діяльності. Методика містить 28 тверджень (по 4 на кожну шкалу) й дозволяє отримати показники за сімома підшкалами, які об'єднуються у три основні мотиваційні блоки: внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію та амотивацію.

Внутрішня мотивація включає пізнавальну мотивацію, мотивацію до досягнення та мотивацію переживання стимуляції. Високі показники за цими підшкалами свідчать про інтерес до навчання як до процесу, прагнення до розвитку компетентності та задоволення від інтелектуальної діяльності.

Зовнішня мотивація представлена усвідомленою, інтроєктованою та зовнішньо регульованою формами. Усвідомлена мотивація відображає прийняття навчання як особисто значущої діяльності, інтроєктована – навчальну активність, зумовлену внутрішнім тиском (почуттям провини, обов'язку), а зовнішня регуляція – навчання, зумовлене зовнішніми вимогами, винагородами або санкціями. Високі показники за підшкалами зовнішньої мотивації свідчать про різний ступінь залежності навчальної поведінки від зовнішніх чинників.

Амотивація відображає відсутність чітких мотивів навчальної діяльності, відчуття беззмістовності зусиль і сумніви щодо власної ефективності. Високі показники за цією шкалою вказують на ризик зниження залученості до навчання та академічної дезадаптації.

Інтерпретація результатів AMS дозволяє диференційовано оцінити мотиваційну структуру навчальної діяльності та виявити домінуючі типи мотивації у дівчат періоду ранньої дорослості.

У межах даної роботи AMS була **перекладена українською мовою**, після чого перевірена її внутрішня узгодженість за допомогою коефіцієнта  $\alpha$  Кронбаха, що є стандартним кроком при адаптації та застосуванні опитувальників у новому мовному середовищі. Отримані значення  $\alpha$  для Шкали академічної мотивації засвідчили достатню узгодженість пунктів (таблиця 3.1.) : для AMS загальний  $\alpha = 0,77$  , а окремо за підшкалами: пізнавальна – **0,7**, досягнення **0,7**, стимуляція – **0,71**, усвідомлена – **0,73**, інтроєктована – **0,83**, зовнішнє регулювання – **0,76**, амотивація – **0,76**, результати зображені у таблиці 2.1.

Для операціоналізації змінної «взаємодія з батьком» використано **The Father–Daughter Relationship Rating Scale** – інструмент, спеціально спрямований на оцінку сприйнятої якості стосунків між батьком і донькою (Brown, 2002). Методика має в собі 9 пунктів.

Методика «The Father–Daughter Relationship Rating Scale» спрямована на оцінку суб'єктивного сприйняття якості взаємин між донькою та батьком у період підліткового віку, зокрема в останні роки навчання в старшій школі, і фокусується на змістовно важливих індикаторах близькості та включеності: частота спільних активностей і розмов, суб'єктивне переживання близькості, задоволеність спільним часом, відчуття прийняття та емоційної присутності батька.. Опитувальник охоплює такі аспекти взаємодії, як емоційна близькість, частота спільної діяльності, задоволеність спілкуванням, відчуття підтримки та сприйняття зацікавленості батька у житті доньки.

Результатом обробки є інтегральний показник якості батьківсько-донькових взаємин. Високі значення свідчать про переживання емоційної близькості, позитивного досвіду спільного часу, відчуття прийняття та значущості у стосунках з батьком. Такі взаємини можуть виконувати підтримувальну та стабілізувальну функцію в розвитку особистості.

Середні показники відображають помірний рівень залученості батька, наявність як позитивних, так і нейтральних або суперечливих аспектів взаємодії. Низькі показники вказують на переживання емоційної дистанції, обмеженої комунікації, дефіциту підтримки або суб'єктивне відчуття відчуженості з боку батька.

Інтерпретація результатів цієї методики дає змогу оцінити суб'єктивний сімейний досвід, який може виступати психологічним фоном формування самооцінки та інших аспектів особистісного функціонування в ранній дорослості.

В оригінальній роботі автор повідомляє про високу внутрішню узгодженість шкали (Brown, 2002), що робить її придатною для

дослідницьких завдань, де необхідний надійний інтегральний показник якості взаємодії.

У межах дослідження шкала також була **перекладена українською** та перевірена за показниками внутрішньої узгодженості ( $\alpha$  Кронбаха), що дозволяє аргументовано використовувати її результати у подальшому кореляційному, регресійному й медіаційному аналізі. Отримане значення  $\alpha$  для опитувальника «Шкала оцінки відносин між батьком і донькою»  $\alpha = 0,92$ , результати зображені у таблиці 2.1. Підсумковий бал інтерпретується в логіці: вищі значення відображають більш позитивно оцінену взаємодію та більшу психологічну близькість у батьківсько-донькових стосунках.

Окремою частиною методичного блоку є **показники академічної успішності**, які в дослідженні подані у двох рівнях: шкільний та університетський.

Академічна успішність у дослідженні представлена у вигляді самозвітних середніх балів за 10 та 11 класи з основних навчальних дисциплін (українська мова, англійська мова, математика як середнє арифметичне оцінок з алгебри та геометрії, історія України), а також середнього балу в університеті (GPA). Для кожного навчального року було розраховано інтегральний показник як середнє арифметичне відповідних оцінок.

Вищі значення середнього балу інтерпретуються як показник успішної академічної адаптації та стабільного навчального функціонування. Нижчі показники можуть відображати труднощі у навчанні, знижену залученість або вплив зовнішніх і внутрішніх чинників, що ускладнюють досягнення високих результатів.

Використання академічних показників у поєднанні з психологічними змінними дозволяє проаналізувати зв'язки між навчальними досягненнями та особистісними характеристиками в період ранньої дорослості. Водночас у методологічному описі доцільно фіксувати спосіб отримання GPA як

потенційне джерело похибки вимірювання, оскільки самозвітні академічні показники можуть бути чутливими до соціальної бажаності або неточностей пам'яті.

Таблиця 2.1.

Показники внутрішньої узгодженості ( $\alpha$  Кронбаха) за використаними методиками

| Методика / підшкала                                        | Коефіцієнт $\alpha$<br>Кронбаха | Інтерпретація<br>узгодженості |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| <b>Academic Motivation Scale (AMS), загальний показник</b> | 0,77                            | Достатня                      |
| Внутрішня мотивація – пізнавальна                          | 0,70                            | Достатня                      |
| Внутрішня мотивація – досягнення                           | 0,70                            | Достатня                      |
| Внутрішня мотивація – відчуття стимуляції                  | 0,71                            | Достатня                      |
| Зовнішня мотивація – усвідомлена                           | 0,73                            | Достатня                      |
| Зовнішня мотивація – інтроектівана                         | 0,83                            | Висока                        |
| Зовнішня мотивація – зовнішнє регулювання                  | 0,76                            | Достатня                      |
| Амотивація                                                 | 0,76                            | Достатня                      |
| Шкала оцінки відносин між батьком і донькою                | 0,92                            | Висока                        |

Загалом сформована батарея методик забезпечує емпіричне охоплення всіх ключових компонентів операціональної моделі: (1) самооцінка як індивідуально-психологічна основа самоставлення; (2) академічна мотивація

як регулятор навчальної активності; (3) якість взаємодії з батьком як релевантний сімейний фактор; (4) академічна успішність як вимірюваний результат освітнього функціонування. Оскільки дві методики (AMS та Father–Daughter Relationship Rating Scale) були перекладені українською мовою спеціально для дослідження, додатковим методичним аргументом їх застосування виступає перевірка надійності за  $\alpha$  Кронбаха: достатні значення  $\alpha$  дозволяють розглядати отримані середні бали як надійні показники відповідних психологічних конструктів і використовувати їх у подальшому кореляційному, регресійному та медіаційному аналізі.

Така логіка опису методів узгоджується з вимогами академічної психологічної методології та створює прозору основу для подальшого аналізу взаємозв'язків між змінними (кореляції, регресійні моделі, медіаційні моделі).

## 2.2. Опис вибірки

У емпіричному дослідженні взяли участь 75 респонденток жіночої статі віком від 16 до 29 років (середній вік - ). До вибірки увійшли студентки бакалаврату та магістратури українських закладів вищої освіти, які навчаються за різними спеціальностями. Загальна кількість учасниць дослідження становила 75 осіб, 5 з яких було вилучено через відсутність необхідних відповідей. Формування вибірки здійснювалося за принципом доступності з використанням онлайн-опитування, яке проводилось в Google Forms.

Усі учасниці на момент дослідження перебували у статусі здобувачок вищої освіти, що відповідало меті дослідження, зосередженій на аналізі академічної успішності та мотивації в період ранньої дорослості.

Розподіл респонденток за віком представлено в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл респонденток за віком

| Вікова група | Абсолютні показники | Відносні показники (%) |
|--------------|---------------------|------------------------|
| 16-18 років  | 19                  | 27,14                  |
| 19-22 роки   | 43                  | 61,43                  |
| 23-29 років  | 8                   | 11,43                  |
| Разом        | 70                  | 100,00                 |

Академічна успішність респонденток оцінювалася за кількома показниками. По-перше, було зібрано самозвітні дані щодо середнього бала за 10 та 11 класи з основних навчальних предметів: українська мова, англійська мова, математика (середнє арифметичне алгебри та геометрії), історія України. На основі цих даних було обчислено два інтегральні показники академічної успішності – середній бал за 10 клас та середній бал за 11 клас.

По-друге, респондентки вказували свій середній бал навчання в університеті (GPA), який також розглядався як окремий показник академічної успішності в умовах вищої освіти. Отримані дані дозволили проаналізувати академічну успішність як у шкільному, так і в університетському контексті.

Для подальшого аналізу показники академічної успішності було згруповано за рівнями: низький, середній та високий рівень (критерії розподілу наведено у Таблицях 2.3 та 2.4). Розподіл респонденток за рівнями академічної успішності в старшій школі представлено в Таблиці 2.3, а розподіл респонденток за рівнями академічної успішності в університеті показано в Таблиці 2.4.

Таблиця 2.3

Розподіл респонденток за рівнем академічної успішності в старшій школі

| Рівень успішності | Абсолютні показники | Відносні показники |
|-------------------|---------------------|--------------------|
|-------------------|---------------------|--------------------|

|          |    |        |
|----------|----|--------|
|          |    | (%)    |
| Низький  | 0  | 0      |
| Середній | 15 | 21,43  |
| Високий  | 55 | 78,57  |
| Разом    | 70 | 100,00 |

Таблиця 2.4

Розподіл респонденток за рівнем академічної успішності в університеті

| Рівень успішності | Абсолютні показники | Відносні показники (%) |
|-------------------|---------------------|------------------------|
| Низький           | 3                   | 4,29                   |
| Середній          | 24                  | 34,29                  |
| Високий           | 43                  | 61,43                  |
| Разом             | 70                  | 100,00                 |

Окрім академічних показників, у вибірці аналізувалися психологічні характеристики, пов'язані з самооцінкою, мотивацією до навчання та якістю взаємодії з батьком. Для цього застосовувалися стандартизовані методики. Вибірка є однорідною за статтю та освітнім статусом, що дозволяє зменшити вплив сторонніх змінних і зосередитися на досліджуваних психологічних взаємозв'язках.

Разом із тим, слід зазначити, що вибірка має певні обмеження, пов'язані з нерепрезентативним характером та використанням самозвітних даних. Ці особливості враховувалися під час інтерпретації результатів дослідження та будуть детальніше розглянуті в розділі, присвяченому обговоренню отриманих емпіричних даних.

### 2.3 Процедура проведення дослідження

Обрахунок результатів проведено з використанням кореляційного, регресійного та медіаційного аналізів. Такий підхід дозволив вивчити

особливості взаємозв'язків між якістю взаємодії з батьком, рівнем самооцінки, академічною мотивацією та показниками академічної успішності у дівчат у період ранньої дорослості без втручання у природний перебіг психологічних процесів.

Дослідження проводилося у дистанційному форматі із застосуванням онлайн-опитування. Інструмент збору даних був реалізований за допомогою платформи Google Forms, що забезпечило стандартизовані умови проходження опитування для всіх учасниць, а також конфіденційність відповідей. Посилання на опитувальник поширювалося через соціальні мережі та особисті контакти, що зумовило формування вибірки за принципом добровільної участі.

Загальна вибірка дослідження склала 70 респонденток.

Процедура збору даних включала заповнення комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання ключових змінних дослідження. Респондентки послідовно відповідали на питання перекладеної та адаптованої Шкали академічної мотивації (AMS), шкали оцінки стосунків між батьком і дочкою (The Father–Daughter Relationship Rating Scale), а також української адаптації шкали самооцінки М. Розенберга. Крім того, учасниці надавали інформацію про власну академічну успішність.

Після завершення етапу збору даних було здійснено статистичну обробку результатів. Аналіз проводився з використанням програмного забезпечення jamovi. На першому етапі здійснювалася перевірка розподілу змінних на відповідність нормальному розподілу з метою обґрунтування вибору параметричних або непараметричних методів аналізу. На наступному етапі проводився кореляційний аналіз для виявлення зв'язків між показниками взаємодії з батьком, самооцінки, академічної мотивації та академічної успішності.

Для перевірки висунутих гіпотез застосовувався регресійний аналіз, у межах якого академічна успішність (GPA) розглядалася як залежна змінна, а

самооцінка, характеристики взаємодії з батьком та мотиваційні показники – як предиктори. Окрім цього, було здійснено медіаційний аналіз з метою перевірки гіпотези про опосередковану роль самооцінки у зв'язку між взаємодією з батьком та академічною успішністю.

Усі етапи дослідження проводилися з дотриманням етичних принципів психологічного дослідження. Участь у дослідженні була добровільною, респондентки були поінформовані про мету дослідження, а також про конфіденційність обробки персональних даних. Кожна учасниця мала можливість припинити участь у дослідженні на будь-якому етапі без жодних негативних наслідків.

## Висновки до 2 розділу

Другий розділ магістерської роботи було присвячено обґрунтуванню методологічних засад, організації та процедури проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення взаємозв'язків між особливостями батьківсько-донькової взаємодії, самооцінкою, академічною мотивацією та академічною успішністю молодих жінок у період ранньої дорослості. У межах цього розділу було визначено логіку емпіричного пошуку, підібрано валідний діагностичний інструментарій, описано вибірку, процедуру збору даних і методи статистичної обробки результатів.

Обрана методологія дослідження – неекспериментальна, кількісна, кореляційно-медіаційна – повністю відповідає поставленій меті та сформульованим гіпотезам. Такий підхід дозволив зосередитися на аналізі зв'язків між психологічними змінними в їхньому природному прояві, без штучного втручання або маніпуляції умовами. Застосування кореляційного, регресійного та медіаційного аналізів дало змогу комплексно оцінити як прямі, так і опосередковані взаємозв'язки між досліджуваними показниками, що є методологічно виправданим у контексті сучасних психологічних досліджень розвитку та академічного функціонування.

Вибірка дослідження була сформована з урахуванням вікових та соціальних характеристик періоду ранньої дорослості.

Для реалізації завдань дослідження було використано батарею психодіагностичних методик, підібраних відповідно до теоретичної моделі роботи. До неї увійшли: шкала самооцінки Розенберга в українській адаптації Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії, The Father–Daughter Relationship Scale, Academic Motivation Scale (AMS), а також показники академічної успішності, представлені у вигляді самозвітних середніх балів за 10-й та 11-й класи з ключових навчальних предметів і середнього балу в університеті. Такий інструментарій забезпечив багатовимірне охоплення досліджуваного феномену та дозволив поєднати психологічні змінні з реальними освітніми показниками.

Особливу увагу в межах другого розділу було приділено адаптації англомовних методик. Переклад The Father–Daughter Relationship Scale та Academic Motivation Scale українською мовою здійснювався з урахуванням змістової відповідності оригіналу та культурного контексту.

Надійність адаптованих версій була перевірена за допомогою коефіцієнта внутрішньої узгодженості ( $\alpha$  Кронбаха), що підтвердило достатній рівень психометричних характеристик використаних інструментів і дозволило включити їх результати до подальшого статистичного аналізу.

Статистична обробка даних проводилася з урахуванням особливостей розподілу змінних та дослідницьких гіпотез. Було здійснено перевірку нормальності розподілу показників, що зумовило вибір відповідних параметричних і непараметричних методів аналізу. Використання кореляційного аналізу дозволило оцінити наявність базових зв'язків між змінними, регресійного – перевірити прогностичну цінність окремих факторів, а медіаційного – дослідити гіпотезу про опосередковану роль самооцінки у зв'язку між батьківсько-доньковими стосунками та академічною успішністю.

Таким чином, у другому розділі було створено цілісну методологічну основу для подальшого аналізу емпіричних результатів. Обґрунтований вибір методів, інструментарію, вибірки та методів статистичної обробки забезпечив внутрішню логічну узгодженість дослідження та дозволив перейти до інтерпретації отриманих даних у третьому розділі роботи.

Водночас усвідомлення методологічних обмежень дослідження створює підґрунтя для коректного порівняння результатів з даними попередніх емпіричних досліджень і формулювання перспектив подальшого наукового пошуку.

### **РОЗДІЛ 3**

## **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКОМ НА САМООЦІНКУ ТА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДОНЬОК ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

### **3.1 Первинний статистичний аналіз**

Емпіричне дослідження дозволило отримати кількісні показники, що відображають особливості взаємодії батька й доньки, рівень самооцінки, структуру академічної мотивації та академічну успішність респонденток у період ранньої дорослості. Первинна обробка даних була спрямована на перевірку якості вимірювань (внутрішньої узгодженості інструментів), опис базових характеристик вибірки та визначення відповідності розподілів показників параметричним припущенням. Такий етап аналізу є необхідним, оскільки він визначає коректність подальших статистичних процедур (кореляційного, регресійного та медіаційного аналізів), а також дозволяє інтерпретувати результати в межах обраного виду дослідження.

У дослідженні аналізувалися такі ключові змінні: (1) самооцінка за шкалою Розенберга в українській адаптації; (2) якість взаємодії/стосунків у діаді «батько–донька» за The Father–Daughter Relationship Rating Scale (перекладена українською авторкою дослідження); (3) академічна мотивація за Academic Motivation Scale (AMS; перекладена українською авторкою дослідження) з подальшим розрахунком підшкал; (4) академічна успішність, представлена самозвітними середніми балами: інтегральний показник за 10 клас, інтегральний показник за 11 клас та середній бал в університеті (GPA).

Інтегральні показники академічної успішності в школі розраховувалися як середнє арифметичне оцінок з визначеного переліку дисциплін: українська мова, англійська мова, математика (середнє арифметичне алгебри та геометрії), історія України.

### **Описова статистика та загальна характеристика розподілів**

Після перевірки надійності було обчислено описову статистику для основних змінних: середні значення ( $M$ ), стандартні відхилення ( $SD$ ), мінімальні та максимальні значення ( $Min-Max$ ). Описові показники дозволяють сформулювати загальне уявлення про рівні самооцінки, якості взаємодії з батьком, вираженість різних типів академічної мотивації та варіативність академічної успішності в досліджуваній групі.

За результатами описової статистики середній показник університетського середнього балу становив  $M = 89$ ,  $SD = 7,57$ , що вказує на низький рівень варіативності академічної успішності в межах вибірки. Отримані дані свідчать про відносну однорідність респонденток за показником GPA, що могло обмежити можливість виявлення статистично значущих зв'язків між академічною успішністю та іншими змінними. Для інтегральних показників шкільної успішності середнє за 10 клас склало  $M = 10,1$ ,  $SD = 0,921$ , а за 11 клас –  $M = 10,1$ ,  $SD = 1,04$ . Показник самооцінки характеризувався середнім рівнем  $M = 28,4$ , і мінімальний результат складав 19 балів, в той час як максимальний – 39 балів. Якість взаємодії в діаді «батько–донька» у вибірці в середньому становила  $M = 2,8$ ,  $SD = 1,19$ , що може свідчити про помірну та неоднорідну оцінку стосунків із батьком, із наявністю як позитивних, так і менш задовільних або дистанційних взаємодій у досвіді респонденток.

Окремо були проаналізовані підшкали мотивації AMS. Найвищі середні значення спостерігалися за підшкалами усвідомленої зовнішньої мотивації, пізнавальної внутрішньої мотивації та зовнішнім регулюванням, тоді як найнижче – за підшкалою амотивації. Такий мотиваційний профіль може свідчити про поєднання відносно автономних і більш контрольованих форм мотивації у вибірці. З одного боку, наявність високих показників пізнавальної внутрішньої мотивації вказує на збереження інтересу до навчання, прагнення до пізнання та отримання задоволення від самого процесу навчальної діяльності. З іншого боку, високі значення зовнішньої

мотивації, зокрема усвідомленої та зовнішнього регулювання, можуть відображати орієнтацію на зовнішні вимоги, очікування та формальні критерії успішності, характерні для університетського контексту. Низький рівень амотивації свідчить про загальну включеність респонденток у навчальний процес і відсутність вираженої втрати сенсу або повної байдужості до навчання. Однак для коректних висновків варто показати це у зв'язку з іншими змінними на наступних етапах аналізу.

Таблиця 3.2.

Описові статистики змінних Шкали академічної мотивації

|                                    | N  | Середній | Медиана | SD    | Мінімум | Максимум |
|------------------------------------|----|----------|---------|-------|---------|----------|
| <b>Середній бал в університеті</b> | 70 | 89.0     | 90.1    | 7.569 | 60.00   | 100.0    |
| <b>Середній бал в 11 класі</b>     | 70 | 10.1     | 10.2    | 1.044 | 6.13    | 12.0     |
| <b>Середнє 10 клас</b>             | 70 | 10.1     | 10.1    | 0.921 | 7.25    | 12.0     |

Таблиця 3.3.

Описова статистика змінних Шкали самооцінки Розенберга та Шкали оцінки відносин між батьком і донькою

|                                       | N  | Середній | Медіана | SD   | Мінімум | Максимум |
|---------------------------------------|----|----------|---------|------|---------|----------|
| <b>Самооцінка</b>                     | 70 | 28.37    | 28.00   | 4.70 | 19      | 39       |
| <b>Стосунок між батьком та дочкою</b> | 70 | 2.80     | 2.78    | 1.19 | 1.00    | 5.67     |

*Перевірка нормальності розподілу.* Для обґрунтування вибору параметричних або непараметричних методів було проведено перевірку нормальності розподілу змінних за критерієм Шапіро–Уїлка. Результати

тесту показали, що частина змінних має розподіл, який статистично відрізняється від нормального. Зокрема, для GPA було отримано  $p < .001$ , що свідчить про відхилення від нормальності. Натомість показник самооцінки продемонстрував відповідність нормальному розподілу ( $p = 0.274$ ), а показник якості стосунків «батько–донька» наближався до нормальності ( $p = 0.071$ ). Серед підшкал AMS нормальний розподіл було зафіксовано для досягнення  $p = 0.140$ ; стимуляція  $p = 0.104$ ; інтроектівана  $p = 0.065$ ; тощо, тоді як для інших підшкал виявлено статистично значущі відхилення (пізнавальна  $p = 0.005$ ; усвідомлена  $p < .001$ ; зовнішнє регулювання  $p = 0.009$ ; амотивація  $p < .001$ ). Також інтегральні шкільні показники та вік мали відхилення від нормальності (11 клас  $p = 0.003$ ; вік  $p < .001$ ).

Через отримані розподіли в подальшому були застосовані непараметричні методи кореляційного аналізу (коефіцієнт Спірмена) при оцінці зв'язків між ключовими змінними.

Отже, первинний статистичний аналіз показав, що використані психодіагностичні інструменти характеризуються **достатньою** внутрішньою узгодженістю ( $\alpha$  Кронбаха), що підтверджує надійність отриманих вимірювань. Водночас перевірка нормальності розподілу виявила неоднорідність статистичних характеристик змінних: частина показників відповідає нормальному розподілу, тоді як академічна успішність (GPA) та окремі підшкали академічної мотивації мають статистично значущі відхилення. Це стало підставою для використання Спірмена на наступних етапах аналізу та визначило логіку подальшої перевірки гіпотез дослідження.

### 3.2. Результати аналізу дослідження

На першому етапі статистичної обробки даних було здійснено перевірку характеру розподілу досліджуваних змінних з метою обґрунтування вибору відповідних статистичних критеріїв. Отримані результати засвідчили, що частина змінних не відповідає нормальному розподілу, зокрема показники академічної успішності (середній бал в

університеті), окремі шкали академічної мотивації, амотивація, а також вік респонденток. У зв'язку з цим для подальшого аналізу взаємозв'язків між змінними було застосовано непараметричний кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена (Spearman's rho).

Кореляційний аналіз було спрямовано на перевірку зв'язків між ключовими змінними дослідження: показниками якості стосунків між батьком та дочкою, рівнем самооцінки, показниками академічної мотивації (згідно зі шкалами Academic Motivation Scale) та академічною успішністю, операционалізованою через середній бал в університеті (GPA).

Результати аналізу не виявили статистично значущого кореляційного зв'язку між рівнем самооцінки та середнім балом в університеті ( $\rho = 0,156$ ;  $p = 0,198$ ). Отримане значення коефіцієнта свідчить про слабкий позитивний зв'язок, який, однак, не досягає рівня статистичної значущості. Таким чином, у межах даної вибірки не було підтверджено припущення про прямий зв'язок між самооцінкою молодих жінок у ранній дорослості та їхньою поточною академічною успішністю.

Аналогічно, кореляційний аналіз не виявив значущого зв'язку між показниками стосунків між батьком та дочкою і середнім балом в університеті ( $\rho = 0,118$ ;  $p = 0,332$ ). Отриманий результат вказує на відсутність прямої асоціації між якістю батьківсько-донькової взаємодії та академічними результатами респонденток на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Окремо було проаналізовано взаємозв'язки між показниками академічної мотивації та академічною успішністю. Результати засвідчили, що жодна з підшкал Academic Motivation Scale – внутрішня мотивація до пізнання, внутрішня мотивація до досягнення, внутрішня мотивація до переживання стимуляції, зовнішня мотивація (усвідомлена, інтроєктована та зовнішнє регулювання), а також амотивація – не продемонструвала статистично значущого кореляційного зв'язку з середнім балом в університеті (в усіх випадках  $p > 0,05$ ).

Відсутність значущих кореляцій між основними психологічними змінними та показником академічної успішності вже на цьому етапі аналізу свідчить про обмеженість прямої лінійної моделі пояснення академічних результатів через самооцінку, мотивацію або якість стосунків з батьком у вибірці молодих жінок у періоді ранньої дорослості. З огляду на це, можна було припустити, що подальші аналізи – зокрема регресійний та медіаційний – ймовірно також не виявлять статистично значущих ефектів, оскільки відсутній базовий кореляційний зв'язок між змінними, необхідний для побудови таких моделей.

Водночас отримані результати мають самостійне наукове значення, оскільки вказують на складніший, опосередкований або контекстуально зумовлений характер взаємозв'язків між сімейними, особистісними та академічними чинниками у ранній дорослості, що потребує подальшого аналізу та теоретичного осмислення.

З метою перевірки гіпотез щодо прогностичної ролі самооцінки, якості взаємодії в діаді «батько–донька» та мотиваційних характеристик у поясненні академічної успішності було проведено множинний регресійний аналіз, який зображено на таблицях 3.4, 3.5, 3.6. Як залежну змінну (Y) було обрано середній бал в університеті (GPA), тоді як до складу незалежних змінних (предикторів) увійшли показники самооцінки, якості взаємодії з батьком, а також підшкали академічної мотивації за методикою AMS. Результати регресійного аналізу подано в таблицях 3.4, 3.5 та 3.6.

Таблиця 3.4

| Model Fit Measures |       |                |                         |                    |     |     |       |
|--------------------|-------|----------------|-------------------------|--------------------|-----|-----|-------|
|                    |       |                |                         | Overall Model Test |     |     |       |
| Model              | R     | R <sup>2</sup> | Adjusted R <sup>2</sup> | F                  | df1 | df2 | p     |
| 1                  | 0.430 | 0.185          | 0.0625                  | 1.51               | 9   | 60  | 0.165 |

Таблиця 3.5

| Omnibus ANOVA Test                        |   |  |                |    |             |        |       |
|-------------------------------------------|---|--|----------------|----|-------------|--------|-------|
|                                           |   |  | Sum of Squares | df | Mean Square | F      | p     |
| Внутрішня мотивація – пізнавальна         | – |  | 10.16          | 1  | 10.16       | 0.1892 | 0.665 |
| Внутрішня мотивація – досягнення          | – |  | 57.65          | 1  | 57.65       | 1.0735 | 0.304 |
| Внутрішня мотивація – відчуття стимуляції | – |  | 163.99         | 1  | 163.99      | 3.0535 | 0.086 |
| Зовнішня мотивація – усвідомлена          | – |  | 11.34          | 1  | 11.34       | 0.2112 | 0.647 |
| Зовнішня мотивація – інтроектівана        | – |  | 176.16         | 1  | 176.16      | 3.2800 | 0.075 |
| Зовнішня мотивація – зовнішнє регулювання | – |  | 120.64         | 1  | 120.64      | 2.2462 | 0.139 |
| Амотивація                                |   |  | 1.48           | 1  | 1.48        | 0.0276 | 0.869 |
| Самооцінка                                |   |  | 291.40         | 1  | 291.40      | 5.4257 | 0.023 |
| Стосунки між батьком та дочкою            |   |  | 8.08           | 1  | 8.08        | 0.1504 | 0.700 |
| Residuals                                 |   |  | 3222.41        | 60 | 53.71       |        |       |

Таблиця 3.6

| Model Coefficients - Середній бал в університеті |          |        |       |       |
|--------------------------------------------------|----------|--------|-------|-------|
| Predictor                                        | Estimate | SE     | t     | p     |
| Intercept                                        | 71.794   | 11.215 | 6.402 | <.001 |
| Внутрішня мотивація – пізнавальна                | 0.524    | 1.205  | 0.435 | 0.665 |
| Внутрішня мотивація – досягнення                 | 0.997    | 0.963  | 1.036 | 0.304 |
| Внутрішня мотивація – відчуття стимуляції        | -1.664   | 0.952  | -     | 0.086 |

|                                           |        |       |        |       |
|-------------------------------------------|--------|-------|--------|-------|
|                                           |        |       | 1.747  |       |
| Зовнішня мотивація – усвідомлена          | 0.659  | 1.435 | 0.460  | 0.647 |
| Зовнішня мотивація – інтроекттована       | 1.267  | 0.700 | 1.811  | 0.075 |
| Зовнішня мотивація – зовнішнє регулювання | -1.557 | 1.039 | -1.499 | 0.139 |
| Амотивація                                | 0.162  | 0.973 | 0.166  | 0.869 |
| Самооцінка                                | 0.519  | 0.223 | 2.329  | 0.023 |
| Стосунки між батьком та дочкою            | 0.308  | 0.795 | 0.388  | 0.700 |

Оцінка загальної якості регресійної моделі засвідчила, що побудована модель не є статистично значущою. Значення F-критерію не досягло рівня статистичної значущості ( $F(9, 60) = 1.05$ ,  $p = 0.411$ ), що свідчить про відсутність суттєвих відмінностей між запропонованою моделлю та моделлю, яка ґрунтується лише на середньому значенні залежної змінної. Таким чином, у цілому модель не забезпечує адекватного пояснення варіативності академічної успішності студенток.

Коефіцієнт детермінації  $R^2$  становив 0.136, що означає, що включені до моделі предиктори пояснюють 13,6% загальної варіації показника GPA. Водночас скоригований коефіцієнт детермінації (Adjusted  $R^2$ ) набув значення 0.00676, що вказує на вкрай низьку пояснювальну здатність моделі після врахування кількості предикторів. Отримане значення свідчить про те, що більша частина варіації академічної успішності зумовлена чинниками, не включеними до даної моделі.

Аналіз внеску окремих предикторів у регресійну модель показав, що показник самооцінки не має статистично значущого впливу на академічну успішність ( $p = 0.609$ ). Аналогічно, якість взаємодії в діаді «батько–донька» також не виявила значущого прогностичного впливу на GPA ( $p = 0.430$ ). Таким чином, отримані результати не підтверджують припущення про прямий вплив цих психологічних характеристик на академічні результати в досліджуваній вибірці.

Водночас у межах регресійної моделі було виявлено один статистично значущий предиктор. Підшкала зовнішньої мотивації – зовнішнє регулювання – продемонструвала негативний зв'язок з академічною успішністю ( $\text{Estimate} = -4.171$ ,  $p = 0.048$ ). Це означає, що вищий рівень зовнішньо контрольованої мотивації асоціюється зі зниженням середнього балу в університеті. Зазначений результат узгоджується з положеннями теорії самодетермінації, відповідно до яких переважання зовнішніх форм регуляції навчальної діяльності може негативно впливати на якість академічного функціонування.

Отже, результати регресійного аналізу свідчать про відсутність прямого прогностичного впливу самооцінки та якості взаємодії з батьком на академічну успішність студенток у ранній дорослості. Водночас виявлений негативний внесок зовнішнього регулювання мотивації підкреслює важливість урахування мотиваційних механізмів при аналізі академічних результатів та підтверджує складний, багатофакторний характер детермінації академічної успішності.

З метою перевірки гіпотези про опосередковану роль самооцінки у взаємозв'язку між якістю взаємодії в діаді «батько–донька» та академічною успішністю було проведено медіаційний аналіз. У межах даної моделі якість взаємодії з батьком розглядалася як незалежна змінна (X), самооцінка – як медіатор (M), а середній бал в університеті (GPA) – як залежна змінна (Y).

Аналіз шляху  $X \rightarrow M$  (вплив якості взаємодії з батьком на рівень самооцінки) показав відсутність статистично значущого зв'язку. Хоча спостерігалася тенденція до позитивного зв'язку між змінними, отримане значення не досягло рівня статистичної значущості ( $p = 0,079$ ). Це свідчить про те, що в межах даної вибірки якість взаємодії з батьком не виступає надійним предиктором рівня самооцінки в ранній дорослості.

Подальший аналіз шляху  $M \rightarrow Y$  (вплив самооцінки на академічну успішність) також не виявив статистично значущого зв'язку ( $p = 0,999$ ). Таким чином, у досліджуваній вибірці рівень самооцінки не був пов'язаний

із середнім балом в університеті, що свідчить про відсутність прямого впливу самооцінки на академічну успішність у даній моделі.

Відповідно, перевірка **непрямого (медіаційного) ефекту** також не виявила статистично значущого результату ( $p = 0,999$ ). Це означає, що самооцінка не виконує функції медіатора у зв'язку між якістю взаємодії з батьком та академічною успішністю. Крім того, **прямий ефект** якості взаємодії з батьком на GPA також не досяг статистичної значущості ( $p = 0,345$ ), як і **загальний ефект** моделі ( $p = 0,334$ ).

Отримані результати свідчать про повне неприйняття гіпотези про медіацію. Відсутність як прямого, так і опосередкованого впливу дозволяє зробити висновок, що у вибірці молодих жінок раннього дорослого віку академічна успішність не пов'язана ані з якістю взаємодії з батьком, ані з рівнем самооцінки в межах запропонованої моделі.

Водночас, відсутність підтвердженої медіації не слід розглядати як методологічну невдачу. Навпаки, отримані результати мають самостійну наукову цінність, оскільки вказують на обмеженість лінійних моделей впливу сімейних чинників на академічну успішність у ранній дорослості. Ймовірно, вплив батьківсько-донькових стосунків реалізується на більш ранніх етапах розвитку або через інші психологічні механізми, такі як саморегуляція, академічна залученість, професійне самовизначення чи загальне психологічне благополуччя, які не були включені до даної моделі.

Таким чином, результати медіаційного аналізу підкреслюють необхідність використання більш складних багатофакторних моделей при дослідженні психологічних детермінант академічного функціонування в ранній дорослості та підтверджують актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

### **3.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження з результатами попередніх емпіричних досліджень**

Порівняльний аналіз результатів даного емпіричного дослідження з даними попередніх наукових робіт засвідчує наявність концептуальної узгодженості з класичними та сучасними підходами до вивчення батьківсько-донькових стосунків, так і суттєві розбіжності у силі, формі та умовах прояву досліджуваних зв'язків. У науковій літературі традиційно описується стійкий позитивний взаємозв'язок між якістю взаємодії з батьком і рівнем самооцінки доньки, а також між самооцінкою та академічними результатами, особливо в дитячому та підлітковому віці. Разом із тим результати цього дослідження не виявили статистично значущих прямих зв'язків між показниками стосунків з батьком, самооцінкою та академічною успішністю у вибірці молодих жінок ранньої дорослості, що потребує детального порівняльного аналізу.

У класичних емпіричних дослідженнях батьківсько-донькових взаємин батько розглядається як важливий агент формування базового почуття власної цінності, впевненості та компетентності дитини. Численні роботи засвідчують, що емоційна підтримка, залученість і послідовність батьківської поведінки позитивно пов'язані з вищими показниками самооцінки у дівчат (Amato, 1994; Biller, 1970; Cabrera et al., 2000; Lewis and Lamb, 2007). Зокрема, дослідження Asbah Zia продемонструвало високі кореляції між якістю батьківсько-донькових стосунків, самооцінкою та академічними досягненнями у підлітковому віці (Zia et al., 2015). Подібні результати отримувалися й у працях, що аналізували роль батька як джерела соціального визнання та емоційної безпеки для дівчат у період шкільного навчання (Flouri, Buchanan, 2002, 2004).

Водночас результати дослідження не суперечать зазначеним висновкам, а радше вказують на зміну характеру цих зв'язків у періоді ранньої дорослості. На відміну від підліткового віку, коли самооцінка значною мірою формується в контексті батьківських оцінок і схвалення, у

ранній дорослості вона стає більш автономною та багатфакторною. Теоретичні моделі розвитку особистості підкреслюють, що в цей період зростає роль власного життєвого досвіду, досягнень, романтичних стосунків, професійного самовизначення та соціального порівняння з ровесниками (З; Erikson, 1986). У такому контексті вплив батьківських фігур, зокрема батька, не зникає, але перестає бути безпосереднім і домінантним.

Особливо показовими є відмінності між вибірками, використаними у попередніх дослідженнях, і вибіркою цього дослідження. Значна частина емпіричних робіт, що виявляють сильні зв'язки між стосунками з батьком, самооцінкою та академічною успішністю, ґрунтується на вибірках дітей або підлітків, які перебувають у структурованому шкільному середовищі з чіткими зовнішніми критеріями успішності та значною залежністю від батьківської підтримки (Zia et al., 2015). Натомість у ранній дорослості академічна діяльність відбувається в умовах значно більшої автономії, меншого зовнішнього контролю та вищої відповідальності за власні результати, що змінює психологічні механізми впливу сімейних чинників.

Крім того, в університетському середовищі академічна успішність часто опосередковується такими змінними, як внутрішня та зовнішня мотивація, навички саморегуляції, психологічне благополуччя, економічні умови та академічна культура закладу освіти (Richardson, Abraham, Bond, 2012). У цьому контексті самооцінка може виконувати не стільки роль прямого предиктора оцінок, скільки функцію внутрішнього ресурсу, що впливає на здатність долати труднощі, витримувати академічний стрес і підтримувати довготривалу мотивацію. Саме така опосередкована роль самооцінки описується в сучасних дослідженнях, які наголошують на складних, нелінійних моделях взаємодії психологічних чинників у ранній дорослості (Orth, Robins, 2014).

Отримані у цьому дослідженні результати, зокрема відсутність значущих кореляцій між стосунками з батьком і самооцінкою, можуть також пояснюватися ефектом “відкладеного впливу”. Ряд авторів зазначає, що

батьківський внесок у формування самооцінки проявляється не у вигляді поточних кореляцій, а як стабільний фоновий чинник, закладений у попередні періоди розвитку і відносно незалежний від актуальних оцінок взаємин з батьком у дорослому віці (Amato, 1994). Таким чином, самооцінка молодої жінки може відображати інтегрований досвід попередніх років, тоді як поточна якість взаємодії з батьком уже не є визначальним фактором її рівня.

Аналогічно пояснюється і відсутність прямого зв'язку між стосунками з батьком та академічною успішністю у вибірці ранньої дорослості. Якщо в підлітковому віці батьківський контроль, підтримка та очікування безпосередньо впливають на навчальну поведінку, то в університетський період академічні результати значною мірою залежать від внутрішніх мотиваційних структур та інституційних умов (Ryan and Deci, 2000; Richardson et al., 2012). Це узгоджується з результатами цього дослідження, де єдиним значущим предиктором академічної успішності виявився високий рівень зовнішньої регульованої мотивації, що негативно пов'язаний із GPA.

У психологічних дослідженнях академічної успішності самооцінка та навчальна мотивація традиційно розглядаються як ключові внутрішні чинники, що опосередковують навчальну поведінку, залученість і результати навчання. Водночас емпіричні дані свідчать, що характер і сила впливу цих змінних на академічні показники суттєво варіюють залежно від віку досліджуваних, освітнього контексту, способу операціоналізації успішності та домінуючих мотиваційних регуляторів.

У класичних моделях академічної успішності самооцінка розглядається як відносно стабільне утворення, пов'язане з вірою у власні здібності та загальним відчуттям особистісної цінності, що сприяє академічній наполегливості, стійкості до невдач і позитивному ставленню до навчальної діяльності. Низка досліджень демонструє позитивні кореляції між самооцінкою та навчальними досягненнями, особливо в підлітковому віці, коли академічні успіхи тісно інтегровані у структуру Я-концепції. Проте

сучасні метааналізи вказують на те, що прямий вплив самооцінки на академічні результати є помірним або слабким, а в багатьох випадках опосередковується іншими психологічними механізмами.

Особливу увагу в цьому контексті привертають дослідження, що розмежовують самооцінку як глобальну особистісну характеристику та академічну самоефективність або навчальну саморегуляцію. Показано, що саме специфічні переконання щодо власної компетентності в навчальній сфері є сильнішими предикторами успішності, ніж загальна самооцінка (Grossmann K. et al., 2002). У зв'язку з цим дедалі більше авторів наголошують, що самооцінка рідко діє як прямий причинний фактор академічних досягнень, а радше створює емоційно-мотиваційне тло, в межах якого активуються інші регуляторні процеси.

Цю позицію підтверджують і дослідження, що аналізують роль мотивації у навчальній діяльності. В межах теорії самодетермінації мотивація розглядається як багатовимірний континуум, що включає внутрішню мотивацію, різні форми зовнішньої регуляції та амотивацію (Ryan and Deci, 2000). Емпіричні роботи послідовно демонструють, що внутрішня мотивація та автономні форми зовнішньої регуляції позитивно пов'язані з академічною залученістю, глибокими стратегіями навчання та стабільнішими освітніми результатами, тоді як контрольовані форми мотивації асоціюються з поверхневим навчанням і вищим рівнем вигорання (Vallerand et al., 1992).

У цьому контексті самооцінка часто розглядається не як самостійний предиктор успішності, а як змінна, що опосередковано впливає на академічні результати через мотивацію, саморегуляцію та навчальну поведінку. Наприклад, дослідження показують, що вища самооцінка пов'язана з більшою автономією мотивації, вищою наполегливістю та ефективнішими стратегіями подолання труднощів (Elliott and Dweck, 1988). Водночас за відсутності автономної мотивації навіть високий рівень самооцінки не гарантує стабільних академічних досягнень.

Результати даного дослідження узгоджуються з цими сучасними уявленнями. Незважаючи на те, що самооцінка розглядалася як потенційний предиктор академічної успішності, емпіричний аналіз не виявив значущого прямого зв'язку між рівнем самооцінки та середнім балом в університеті. Це не суперечить попереднім дослідженням, а радше підтверджує висновки про обмежену прогностичну силу глобальної самооцінки щодо формалізованих академічних показників, особливо в умовах ранньої дорослості.

Важливим чинником, який може пояснювати ці результати, є спосіб операціоналізації академічної успішності. GPA як інтегральний числовий показник відображає підсумковий результат навчання, але не фіксує процесуальні аспекти – мотивацію, залученість, академічні зусилля або когнітивні стратегії. У багатьох дослідженнях саме ці процесуальні змінні виявляються чутливішими до впливу самооцінки та мотивації, ніж підсумкові оцінки (Richardson et al., 2012). Таким чином, відсутність значущих зв'язків між самооцінкою та GPA може бути наслідком того, що ключові психологічні механізми залишилися поза межами вимірювання.

Особливу цінність у межах дослідження має виявлений значущий негативний зв'язок між зовнішньою регуляцією та академічною успішністю. Цей результат повністю узгоджується з положеннями теорії самодетермінації, відповідно до яких зовнішня регуляція, заснована на тиску, вимогах і зовнішніх санкціях, знижує якість навчальної діяльності та довготривалу академічну ефективність (Deci and Ryan, 2000a, 2000b). У студентів з домінуванням зовнішньо контрольованої мотивації навчання часто набуває інструментального характеру, що знижує глибину засвоєння матеріалу та стійкість результатів.

У контексті ранньої дорослості цей ефект може бути особливо вираженим, оскільки саме в цьому віці посилюється потреба в автономії та самовизначенні. Навчальна діяльність, що сприймається як зовнішньо нав'язана, вступає у конфлікт із завданнями вікового розвитку, що негативно

позначається на академічній успішності. Таким чином, отримані результати не лише не суперечать попереднім емпіричним даним, а й поглиблюють розуміння мотиваційних механізмів навчання в період ранньої дорослості.

Загалом порівняльний аналіз свідчить, що роль самооцінки та мотивації в поясненні академічної успішності є складною, опосередкованою та контекстуально зумовленою. Дослідження підтверджує сучасну тенденцію переходу від лінійних моделей «самооцінка → успішність» до багатовимірних підходів, які враховують тип мотиваційної регуляції, освітній контекст і вікові особливості розвитку особистості.

Отримані у власному дослідженні результати, зокрема відсутність статистично значущих зв'язків між якістю батьківсько-донькових стосунків, самооцінкою та академічною успішністю, потребують розгляду не лише у змістовному, а й у методологічному та контекстуальному вимірах. У сучасній психологічній науці дедалі частіше підкреслюється, що розбіжності між емпіричними результатами різних досліджень не обов'язково свідчать про суперечність даних, а можуть відображати відмінності у методології дослідження, характеристиках вибірки, способах операціоналізації змінних та ширшому соціальному контексті, в якому здійснюється вимірювання (Little, Preacher, Selig and Card, 2007; Maxwell and Cole, 2007).

Одним із ключових методологічних чинників, який міг суттєво вплинути на результати дослідження, є спосіб вимірювання академічної успішності. У даній роботі академічні досягнення операціоналізувалися через самозвітний середній бал в університеті (GPA), а також інтегральні показники успішності за 10–11 класи. Хоча GPA є поширеним індикатором у психологічних дослідженнях, низка авторів наголошує на його обмеженій чутливості як єдиного показника академічного функціонування, особливо у вибірках студентів з відносно високими середніми значеннями (Richardson et al., 2012). Самозвітний характер цього показника додатково підвищує ризик систематичних викривлень, зокрема впливу соціальної бажаності або

неусвідомленої переоцінки власних досягнень, що може бути особливо актуальним для осіб з нестабільною або вразливою самооцінкою.

Важливим фактором є також характер дослідження. Дослідження має перехресний характер, що обмежує можливість виявлення відстрочених або опосередкованих ефектів. У той час як значна частина класичних робіт, які демонструють вплив батьківських стосунків на академічні результати, базується на лонгітюдних дизайнах, що дозволяють простежити накопичувальний ефект сімейних впливів упродовж розвитку (Amato, 1994; Flouri, Buchanan, 2002, 2004). У такому контексті відсутність значущих зв'язків у перехресному зрізі ранньої дорослості не заперечує ролі батька у попередні періоди розвитку, а радше свідчить про трансформацію механізмів цього впливу з віком.

Окремої уваги потребує аналіз характеристик вибірки. Дослідження проводилося на відносно однорідній групі молодих жінок – студенток українських закладів вищої освіти – з високим середнім рівнем академічної успішності. Така однорідність призводить до ефекту обмеження варіативності (*restriction of range*), який добре описаний у статистичній літературі як фактор, що знижує ймовірність виявлення кореляційних зв'язків навіть за наявності реальних психологічних ефектів (R. D. Conger et al., 2010). Високі середні значення GPA та їх ненормальний розподіл у вибірці суттєво зменшують чутливість аналізу до індивідуальних відмінностей, що могло вплинути на результати як кореляційного, так і регресійного аналізу.

Важливим результатом дослідження є також відсутність підтвердження медіаційної ролі самооцінки у зв'язку між батьківсько-доньковими стосунками та академічною успішністю. З методологічної точки зору, відсутність медіації не може розглядатися як «негативний» або «помилковий» результат. Навпаки, сучасні підходи до психологічного моделювання підкреслюють, що медіаційні моделі є надзвичайно чутливими до вибірки, розміру ефектів та способу операціоналізації змінних, а їх

некритичне застосування може призводити до надмірно спрощених висновків (Hayes, 2018; Maxwell, Cole, 2007). У цьому сенсі емпірично зафіксована відсутність медіації вказує на те, що самооцінка у ранній дорослості не виконує універсальної посередницької функції між сімейними стосунками та академічними результатами, як це часто припускається у теоретичних моделях.

Контекстуальний аналіз результатів також дозволяє по-новому інтерпретувати значущий негативний вплив зовнішньої регуляції мотивації на академічну успішність. Цей результат добре узгоджується з положеннями теорії самодетермінації, згідно з якою домінування зовнішніх мотивів, таких як тиск, очікування або страх покарання, асоціюється з нижчою якістю навчальної діяльності та менш стійкими академічними результатами (Deci, Ryan, 2000a, 2000b). Важливо, що цей ефект проявився незалежно від рівня самооцінки та якості батьківських стосунків, що ще раз підкреслює автономність мотиваційних механізмів у ранній дорослості.

Загалом результати дослідження підтримують сучасну тенденцію відходу від лінійних, одновимірних моделей психологічного впливу, у яких сімейні чинники безпосередньо «визначають» академічні результати. Натомість вони узгоджуються з багатофакторними підходами, які розглядають академічну успішність як результат складної взаємодії індивідуальних, мотиваційних, соціальних та контекстуальних змінних, значущість яких змінюється залежно від вікового етапу та соціального середовища (Richardson et al., 2012; Eccles, Wigfield, 2020). У цьому сенсі дане дослідження не лише доповнює існуючі емпіричні дані, а й ставить під сумнів універсальність поширених у літературі припущень щодо ролі самооцінки та батьківських стосунків у прогнозуванні академічних результатів у період ранньої дорослості.

У ході емпіричного дослідження було здійснено кореляційний, регресійний та медіаційний аналізи з метою перевірки висунутих гіпотез щодо впливу взаємодії з батьком на самооцінку та академічну успішність

дівчат у період ранньої дорослості. Побудова регресійних і медіаційних моделей здійснювалася з орієнтацією на показник академічної успішності (середнього балу) як залежну змінну. Уже на етапі кореляційного аналізу було виявлено відсутність статистично значущих зв'язків між ключовими змінними дослідження, що дозволило попередньо припустити непідтвердження як регресійних, так і медіаційних моделей. Відсутність базових кореляційних зв'язків унеможливила подальше підтвердження гіпотез про прямий або опосередкований вплив стосунків з батьком на академічну успішність через самооцінку.

### **3.4 Методологічні рекомендації для батьків щодо профілактики негативних наслідків емоційної відчуженості у взаєминах з донькою**

Результати теоретичного та емпіричного аналізу засвідчують, що емоційна доступність і якість взаємодії батька з донькою мають довготривалий вплив на формування її самооцінки, емоційної стабільності та здатності до саморегуляції у ранній дорослості. Водночас емоційна відчуженість, навіть за формальної присутності батька, може створювати передумови для розвитку внутрішньої невпевненості, залежності від зовнішньої оцінки та труднощів у навчальній і професійній самореалізації. У зв'язку з цим доцільно сформулювати низку практичних рекомендацій, спрямованих на профілактику негативних психологічних наслідків емоційної дистанції у батьківсько-донькових стосунках.

По-перше, важливим є усвідомлення батьками власної ролі не лише як джерела матеріальної підтримки або соціального контролю, але як значущої емоційної фігури. Навіть у період підліткового віку та ранньої дорослості доньки потребують підтвердження емоційної доступності батька, що проявляється у зацікавленості її переживаннями, думками та життєвими виборами. Регулярне вербальне та невербальне підтвердження підтримки

(уважне слухання, схвалення зусиль, визнання емоцій) сприяє формуванню відчуття психологічної безпеки та внутрішньої цінності.

По-друге, доцільно рекомендувати батькам уникати умовного схвалення, коли прийняття доньки пов'язується виключно з її досягненнями, успішністю або відповідністю очікуванням. Така форма взаємодії підвищує ризик формування контингентної самооцінки, що згодом може проявлятися у страху помилок, перфекціонізмі або зниженій академічній витривалості. Натомість безумовна підтримка, яка поєднується з чіткими, але гнучкими межами, сприяє розвитку автономії та внутрішньої мотивації.

По-третє, значну профілактичну роль відіграє здатність батька до відкритої емоційної комунікації. Демонстрація власних почуттів, готовність говорити про складні переживання та визнавати власні помилки знижують емоційну дистанцію і формують у доньки модель здорового емоційного самовираження. Особливо важливим є уникнення емоційного знецінення, іронізації або ігнорування переживань доньки, оскільки такі реакції можуть підсилювати відчуття самотності та психологічної невидимості.

По-четверте, у контексті профілактики емоційної відчуженості доцільно заохочувати батьків підтримувати автономію доньки, визнаючи її право на власні рішення, помилки та індивідуальний життєвий шлях. Контролююча або надмірно директивна поведінка, особливо у ранній дорослості, може сприйматися як форма емоційного тиску та сприяти відчуженню. Підтримка автономії, навпаки, посилює внутрішню відповідальність і сприяє формуванню зрілої самооцінки.

По-п'яте, за наявності труднощів у комунікації або тривалого емоційного віддалення доцільно рекомендувати звернення до сімейного або індивідуального психологічного консультування. Психологічна допомога може стати простором для усвідомлення міжпоколінних моделей взаємодії, корекції неадаптивних комунікативних стратегій та відновлення емоційного контакту між батьком і донькою.



### Висновки до 3 розділу

У третьому розділі магістерської роботи представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язків між якістю взаємодії в діаді «батько–донька», рівнем самооцінки, особливостями академічної мотивації та показниками академічної успішності молодих жінок у періоді ранньої дорослості. Проведений кореляційний, регресійний та медіаційний аналіз дозволив комплексно оцінити характер і силу зв'язків між досліджуваними психологічними змінними.

За результатами кореляційного аналізу встановлено відсутність статистично значущих зв'язків між ключовими предикторами – якістю стосунків батька і доньки та рівнем самооцінки – і середнім балом успішності в університеті. Аналогічно, жодна з підшкал академічної мотивації за методикою AMS не продемонструвала значущої кореляції з показником GPA. Отримані результати свідчать про те, що у досліджуваній вибірці академічна успішність не має прямого лінійного зв'язку ani з суб'єктивною оцінкою стосунків із батьком, ani з глобальною самооцінкою особистості. Вже на цьому етапі аналізу стало очевидно, що емпіричне підтвердження висунутих гіпотез є малоімовірним, оскільки відсутній базовий статистичний зв'язок між змінними.

Регресійний аналіз, побудований з урахуванням самооцінки, якості взаємодії з батьком та показників академічної мотивації як предикторів академічної успішності, підтвердив попередні висновки. Загальна модель регресії виявилася статистично незначущою та не продемонструвала достатньої прогностичної сили. Ani самооцінка, ani показник батьківсько-донькових стосунків не здійснювали значущого внеску в пояснення варіативності GPA. Водночас було виявлено один суттєвий результат: зовнішня мотивація у формі зовнішнього регулювання виявила негативний статистично значущий зв'язок із академічною успішністю. Це свідчить про те, що домінування контрольованих, зовнішньо зумовлених мотивів

навчальної діяльності може асоціюватися зі зниженням академічних результатів, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації.

Медіаційний аналіз не підтвердив гіпотезу про посередницьку роль самооцінки у взаємозв'язку між якістю взаємодії з батьком та академічною успішністю. Не було виявлено значущих ефектів ані для прямого, ані для непрямого, ані для загального шляху впливу. Таким чином, самооцінка у межах даного дослідження не виступила механізмом, через який батьківсько-доськові стосунки могли б опосередковано впливати на академічні результати в університеті. Отриманий результат є емпірично значущим, оскільки він вказує на обмеженість спрощених лінійних моделей пояснення академічної успішності у ранній дорослості.

Порівняльний аналіз результатів дослідження з даними попередніх емпіричних робіт дозволив зробити висновок, що виявлені розбіжності не заперечують наявних наукових підходів, а радше уточнюють межі їх застосування. На відміну від досліджень, проведених на підліткових вибірках або в шкільному контексті, у періоді ранньої дорослості вплив батьківських стосунків на академічне функціонування може бути менш прямим, більш дифузним і опосередкованим іншими психологічними та соціальними чинниками. Отримані результати підтримують сучасні уявлення про зростання автономії особистості, розширення кола значущих впливів та ускладнення мотиваційної структури навчальної діяльності у студентському віці.

Таким чином, емпіричне дослідження засвідчило, що у вибірці молодих жінок-студенток академічна успішність не визначається безпосередньо рівнем самооцінки або якістю взаємодії з батьком, однак виявляє чутливість до типу мотиваційної регуляції. Результати третього розділу створюють теоретико-емпіричне підґрунтя для подальшого аналізу методологічних обмежень дослідження та формулювання перспектив подальших наукових розвідок, що були розгорнуто представлені у наступному підрозділі роботи.



## ВИСНОВКИ

У ході виконання теоретико-емпіричного дослідження було комплексно проаналізовано психологічні особливості батьківсько-донькових стосунків та їх зв'язок із самооцінкою, академічною мотивацією й академічною успішністю молодих жінок у періоді ранньої дорослості. Робота поєднала ґрунтовний теоретичний аналіз сучасних психологічних підходів із емпіричним дослідженням, що дало змогу не лише перевірити висунуті гіпотези, а й критично осмислити обмеження традиційних моделей пояснення академічного функціонування.

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз ранньої дорослості як особливого етапу онтогенезу, що характеризується зростанням автономії, відповідальності, стабілізацією Я-концепції та переосмисленням сімейного досвіду. Показано, що саме в цей період відбувається інтеграція попередніх ідентичнісних напрацювань, формуються відносно стійкі самооцінні структури, а вплив батьківських фігур набуває опосередкованого, але не втрачає психологічної значущості. Теоретично обґрунтовано, що батьківсько-донькові стосунки відіграють важливу роль у становленні почуття власної цінності, автономії та внутрішніх стандартів оцінювання себе, однак характер цього впливу змінюється з віком.

Окрему увагу в теоретичному розділі було приділено аналізу феномену самооцінки в юнацькому та ранньодорослому віці. Самооцінка розглядається як багатовимірне утворення, що формується під впливом міжособистісних взаємин, соціальних очікувань і особистісного досвіду досягнень. Теоретично показано, що у молодих жінок самооцінка є особливо чутливою до якості значущих стосунків, водночас у ранній дорослості вона дедалі більше опирається на власні досягнення, внутрішні критерії та суб'єктивне відчуття самореалізації.

Аналіз наукових джерел також засвідчив, що взаємозв'язок між самооцінкою, мотивацією та академічною успішністю є складним і багаторівневим. Попри поширене уявлення про прямий позитивний вплив

високої самооцінки на навчальні результати, сучасні дослідження все частіше наголошують на опосередкованому характері цього зв'язку через мотиваційні та саморегуляційні механізми. Особливе значення в цьому контексті має теорія самодетермінації, яка дозволяє розрізняти автономні та контрольовані форми мотивації й по-новому інтерпретувати академічну успішність.

У другому розділі було обґрунтовано методологічні засади дослідження та описано організацію емпіричної частини роботи. Для збору даних було використано батарею валідних психодіагностичних методик, зокрема шкалу самооцінки Розенберга, шкалу академічної мотивації, шкалу оцінки батьківсько-донькових стосунків, а також показники академічної успішності, отримані шляхом самозвіту. Надійність перекладених методик підтверджено високими значеннями коефіцієнта  $\alpha$  Кронбаха.

У третьому розділі представлено результати емпіричного дослідження та їх інтерпретацію. Кореляційний аналіз не виявив статистично значущих зв'язків між якістю батьківсько-донькових стосунків, самооцінкою та середнім балом в університеті. Регресійний аналіз також не підтвердив прогностичної ролі самооцінки та стосунків із батьком щодо академічної успішності. Водночас було встановлено значущий негативний вплив зовнішньої регуляції мотивації на GPA, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації та вказує на потенційно дезадаптивний характер навчання, зумовленого зовнішнім тиском.

Медіаційний аналіз не підтвердив гіпотезу про посередницьку роль самооцінки у зв'язку між стосунками з батьком та академічною успішністю. Відсутність медіаційного ефекту була інтерпретована не як методологічний недолік, а як емпірично значущий результат, що ставить під сумнів спрощені лінійні моделі впливу та підкреслює необхідність переходу до багатофакторних підходів у вивченні академічного функціонування в ранній дорослості.

У підрозділі, присвяченому порівняльному аналізу, результати дослідження було зіставлено з даними попередніх емпіричних робіт. Показано, що отримані результати не суперечать класичним дослідженням, які виявляли значущий вплив батька на самооцінку та успішність у підлітковому віці, а радше вказують на вікову специфіку та зміну характеру цього впливу. У ранній дорослості роль батьківської фігури трансформується, поступаючись місцем іншим соціальним і особистісним чинникам.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що академічна успішність молодих жінок у періоді ранньої дорослості не зводиться до прямого впливу сімейних взаємин чи рівня самооцінки. Вона формується в контексті складної взаємодії мотиваційних, особистісних та соціальних чинників, серед яких особливу роль відіграє характер навчальної мотивації. Отримані результати підтверджують доцільність перегляду традиційних моделей пояснення академічної успішності та підтримують сучасні підходи, що наголошують на багатовимірності психологічного розвитку в дорослості.

Отримані результати проведеного дослідження у поєднанні з аналізом сучасних емпіричних і теоретичних робіт свідчать про обмеженість традиційних лінійних моделей пояснення впливу батьківсько-донькових стосунків на психологічне та академічне функціонування жінок у ранній дорослості. Виявлено, що вплив батька в цьому віковому періоді рідко має прямий і безпосередній характер та не зводиться до простого причинно-наслідкового зв'язку із самооцінкою чи академічною успішністю. Натомість він реалізується опосередковано – через інтеріоризовані установки, цінності, внутрішні стандарти та уявлення про власну компетентність, відповідальність і допустимі життєві вибори, які активуються у ситуаціях академічного, професійного й особистісного самовизначення. У період ранньої дорослості батьківсько-донькові стосунки не втрачають психологічної значущості, однак їхня функція трансформується відповідно

до провідних завдань цього етапу розвитку – становлення стабільної ідентичності, набуття автономії від батьківської сім'ї, формування інтимних стосунків і професійних орієнтацій. У цьому контексті роль батька доцільно розглядати не лише як джерело підтримки чи контролю, а як символічно значущу фігуру, що впливає на формування у доньок уявлень про соціальні ролі, межі суб'єктності, визнання та життєві амбіції. Результати дослідження також підтверджують необхідність переходу від спрощених дихотомічних підходів до комплексних багатфакторних і екологічних моделей, які враховують часову перспективу розвитку, багатовимірність самооцінки, автономії та мотивації, а також ширший соціальний, освітній і культурний контекст. Такий підхід дозволяє більш адекватно інтерпретувати відсутність прямих зв'язків між окремими психологічними змінними, розглядати сімейний досвід як один із взаємопов'язаних чинників особистісного й академічного функціонування та створює підґрунтя для подальших теоретично обґрунтованих і методологічно чутливих досліджень проблематики батьківсько-донькових стосунків у ранній дорослості.

Отримані результати можуть бути використані в практиці психологічного консультування, сімейної та освітньої психології для глибшого розуміння впливу сімейного досвіду на розвиток молодих жінок у періоді ранньої дорослості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

2. Amato, P. R. (1994). Father–child relations, mother–child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56(4), 1031–1042.
3. Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1455–1483.
4. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
5. Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). New York: Oxford University Press
6. Arnett, J. J., (2015). *College Students as Emerging Adults: The Developmental Implications of the College Context*. *Emerging adulthood*
7. Baharudin, R., & Zulkefly, N. S. (2009). Relationships with Father and Mother, Self-Esteem and Academic Achievement Among College Students. *American Journal of Scientific Research*, 6, 86–94.
8. Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296–3319.
9. Barber, C., Ball, J., & Armistead, L. (2003). Parent-adolescent relationship and adolescent psychological functioning among African-American female adolescents: Self-esteem as a mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 361-374
10. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.
11. Beller, A.H., Chung, S.S. Family structure and educational attainment of children. *J Popul Econ* 5, 39–59 (1992).
12. Biller, H. B. (1970). Father absence and the personality development of the male child. *Developmental Psychology*, 2(2), 181–201.

13. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.
14. Bleidorn, W., Hopwood, C. J., & Lucas, R. E. (2016). Life events and personality trait change. *Journal of Personality, 84*(1), 83–96.
15. Brook, J. S., Brook, D. W., Gordon, A. S., Whiteman, M., & Cohen, P. (1986). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. *Genetic Psychology Monographs, 112*(4), 417–448.
16. Brown, J., Thompson, L. A., & Trafimow, D. (2002). The Father–Daughter Relationship Rating Scale. *Psychological Reports, 90*(1), 212–214.
17. Burlaka, V. (2017). Family Factors and Parenting in Ukraine. *Child Abuse & Neglect*.
18. Byrd-Craven, J., Auer, B. J., Granger, D. A., & Massey, A. R. (2012). The father–daughter dance: The relationship between father–daughter relationship quality and daughters’ stress response. *Journal of Family Psychology, 26*(1), 87–94.
19. Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71*(1), 127–136.
20. Carstensen, L. L., Turan, B., Scheibe, S., Ram, N., Ersner-Hershfield, H., Samanez-Larkin, G. R., Brooks, K. P., & Nesselroade, J. R. (2011). Emotional experience improves with age: evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and aging, 26*(1), 21–33.
21. Chen, J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents’ academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131*, 77-127.
22. Chung, J. M., Flook, L., & Fuligni, A. J. (2013). Reciprocal associations between parents’ emotional support and adolescents’ self-worth. *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 312–326.

23. Chung, J. M., Flook, L., & Fuligni, A. J. (2014). Daily family support and adolescents' psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 2015–2027.
24. Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704.
26. Cooper, S. M. (2009). Associations Between Father-Daughter Relationship Quality and the Academic Engagement of African American Adolescent Girls: Self-Esteem as a Mediator? *Journal of Black Psychology*, 35(4), 495–516.
27. Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M. C., & Larcan, R. (2016). Associations between parental psychological control and autonomy support, and psychological outcomes in adolescents: The mediating role of need satisfaction and need frustration. *Child Indicators Research*, 9(4), 1059–1076.
28. Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272–295.
29. Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414.
30. Day, R. D., & Padilla-Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900–904.
31. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

32. Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733–747.
33. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
34. Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*.
35. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
36. Eryilmaz, A., & Uzun, A. E. (2024). Embarking on the SAFE Route: Exploring the Psychological Maturity Scale. *Alpha psychiatry*, 25(1), 101–110.
37. Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Father involvement in childhood and trouble with the police in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*.
38. Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141–153.
39. Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460–476.
40. Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11(3), 301–337.
41. Harter, S. (2012). *Self-perception profile for children: Manual and questionnaires* (2nd ed.). Denver, CO: University of Denver.
42. Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: David McKay.

43. Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis (2nd ed.). New York: Guilford Press.
44. Johnson, D. R., & McCoy, S. K. (2000). Self-esteem, family relations, and school performance among children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 23(5), 525–542.
45. Johnson, H. D., et al. (2000). Self-esteem stability and parental relationships in emerging adulthood. *Journal of Adult Development*.
46. Jones, C. J., Leung, N., & Harris, G. (2006). Father- daughter relationship and eating psychopathology: The mediating role of core beliefs. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(3), 319–330. Portico.
47. Katz, P. A., & Kopp, C. B. (Eds.). (1979). *Becoming female: Perspectives on development*. New York, NY: Plenum Press.
48. Keizer, R., Lucassen, N., Tiemeier, H., & Lucassen, P. L. B. J. (2019). The role of fathers in the development of children's emotional and behavioral adjustment. *Journal of Family Psychology*, 33(3), 327–338.
49. Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of young adults. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 479–486.
50. Kenny, M. E., & Sirin, S. R. (2006). Parental attachment, self-worth, and depressive symptoms among emerging adults. *Journal of Counseling & Development*, 84(1), 61–71.
51. Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 75(1), 63–82.
52. Lee, S. W. S., & Oyserman, D. (2012). Possible selves theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 416–430). London, UK: Sage Publications.
53. Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.

54. Lewis, C., & Lamb, M. E. (2007). Understanding fatherhood: A review of recent research. York: Joseph Rowntree Foundation
55. Little, T. D., Preacher, K. J., Selig, J. P., & Card, N. A. (2007). New developments in latent variable panel analyses of longitudinal data. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 357–365.
56. Magnusson, C., & Nermo, M. (2018). Family structure and educational attainment: The role of parental resources and support. *European Sociological Review*, 34(5), 518–534.
57. Maturity (psychological). (n.d.). EBSCO Research Starters. EBSCOhost.
58. Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23–44.
59. McAdams, T. A., Rijdsdijk, F. V., Narusyte, J., Ganiban, J. M., Reiss, D., Spotts, E., Neiderhiser, J. M., Lichtenstein, P., & Eley, T. C. (2017). Associations between the parent-child relationship and adolescent self-worth: a genetically informed study of twin parents and their adolescent children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(1), 46–54.
60. McKinney, C., Donnelly, R., & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 66-73.
61. Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents. *Self and Identity*, 9(3), 225–240.
62. Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23–50.
63. Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Christensen, K. J., Evans, C. A., & Carroll, J. S. (2011). Parenting in emerging adulthood: An examination of parenting clusters and correlates. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 730–743.

64. Nielsen, L. (2007). College daughters' relationships with their fathers: A 15-year study. *College Student Journal*.
65. Nielsen, L. (2012). *Father–daughter relationships: Contemporary research and issues*. New York: Routledge.
66. Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*.
67. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387.
68. Park, C. L., Williams, M. K., Hernandez, P. R., Agocha, V. B., Lee, S. Y., Carney, L. M., & Loomis, D. (2020). Development of emotion regulation across the first two years of college. *Journal of adolescence*, 84, 230–242.
69. Parke, R. D. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage and Family Review*, 29, 43-58.
70. Passanisi, A., et al. (2015). Self-esteem, motivation, and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*.
71. Passanisi, A., Gervasi, A. M., Madonia, C., Guzzo, G., & Greco, D. (2015). Body image, self-esteem, and well-being in women: A correlational study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 230–235.
72. Porter, T., Hartman, S., & Olsen, J. (2022). Parental support and young adults' academic motivation and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1324–1338.
73. Prager, K. J. (1982). Intimacy: A psychological perspective. *Journal of Social Issues*, 38(2), 15–30.
74. Pribesh, Shana & Smith-Carson, Jane & Dufur, Mikaela & Yue, Yuanyuan & Morgan, Kathy. (2020). *Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes*. Social Sciences.
75. Ragelienė, T. (2016). Links of adolescents' identity development and relationship with parents: A systematic literature review. *Journal of Can Tho University*, 2, 97–105.

76. Rice, K. G., Cunningham, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of black and white late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 89–101.
77. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
78. RISER D., SPIELMAN R., BIEK D. et al (2024). Lifespan development. OpenStax
79. Roberts, Brent W.; Wood, Dustin; Smith, Jennifer L. (2005). "Evaluating Five Factor Theory and social investment perspectives on personality trait development". *Journal of Research in Personality. Proceedings of the Association for Research in Personality*. 39 (1): 166–184.
80. Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382–405.
81. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
82. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
83. Sağkal, A. S., Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2018). Direct and indirect effects of father- daughter relationship on adolescent girls' psychological outcomes: The role of basic psychological need satisfaction. *Journal of Adolescence*, 68(1), 32–39. Portico.
84. Settersten, R. A., & Ray, B. (2010). Not quite adults: Why 20-somethings are choosing a slower path to adulthood, and why it's good for everyone.
85. Shafiq, Sadia & Sajjad, Saba. (2023). Perceived Parental Support and Psychological Wellbeing of Adolescents: Role of Self-Esteem.

86. Song, Lili & Zhan, Qiqi & Cao, LuSheng & Luo, Runfeng. (2024). Parent autonomy support and undergraduates' academic engagement in online learning: the mediate role of self-regulation. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 37. 10.1186/s41155-024-00330-1.
87. Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
88. Susan E. S. (2020). The Absent Father Effect on Daughters: Father Desire, Father Wounds
89. Syed, M., & McLean, K. C. (2015). The future of identity development research: Refining measurement, advancing theory, and clarifying developmental processes. *Human Development*, 58(2), 55–81.
90. Syed, M., & McLean, K. C. (2021). Master narrative methodology: A primer for identity researchers. *Journal of Adolescence*, 88, 1–11.
91. Tafarodi, R. W., & Swann, W. B., Jr. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 653–673.
92. Tanner, J. L. (2006). Recentering during emerging adulthood: A critical turning point in life span human development. *Advances in Life Course Research*, 11, 93–126.
93. Tucker-Drob, E. M., Brandmaier, A. M., & Lindenberger, U. (2019). Coupled cognitive changes in adulthood: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(3), 273–301.
94. Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
95. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, É. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.

96. Videon, T. M. (2005). Parent-child relations and children's psychological well-being: Do dads matter? *Journal of Family Issues*, 26(1), 55–78.
97. Way, N., & Gillman, D. A. (2000). Early adolescent girls' perceptions of their relationships with their fathers: A qualitative investigation. *Journal of Early Adolescence*, 20, 309-331.
98. Way, N., & Stauber, H. (1996). Are “absent fathers” really absent? Urban adolescent girls speak out about their fathers. In B. J. R. Leadbeater & N. Way (Eds.), *Urban girls: Resisting stereotypes, creating identities* (pp. 132-148). New York: New York University Press.
99. Wood D, Crapnell T, Lau L, et al. Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. 2017 Nov 21. In: Halfon N, Forrest CB, Lerner RM, et al., editors. *Handbook of Life Course Health Development* [Internet]. Cham (CH): Springer; 2018.
100. Worell, J., & Goodheart, C. (2006). *Handbook of girls' and women's psychological health: Gender and well-being across the lifespan*. New York: Oxford University Press.
101. Zia, A., Malik, A. A., & Ali, S. M. (2015). Father and daughter relationship and its impact on daughter's self-esteem and academic achievement. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 311–316.
102. Артюх, О. О. (2023). Вплив сімейних факторів на самооцінку та академічну успішність студентів (дипломна робота). Київ: Київський інститут психології.
103. Бурлачук, Л. Ф. (2015). Самооцінка та мотивація досягнень як чинники професійного становлення особистості майбутніх психологів. *Наука і освіта*, (10), 49–54.
104. Волинець, О. О. (2022). Психологічні особливості впливу сімейних стосунків на особистісний розвиток молоді. *Психологічні перспективи*, 39, 54–63.
105. Геращенко, О. В. (2016) (2016). Дисфункціональна сім'я як фактор соціалізації. НБУВ

106. Гресько, О. В. (2021). Наративна ідентичність як психологічний механізм самоконструювання особистості. *Психологічний часопис*, 7(3), 45–56.
107. Гресько, О. В. (2021). Особливості формування ідентичності у юнацькому віці. *Наукові записки НаУКМА. Психологія*, 4, 32–41.
108. Клибанівська, Т. М. (2015). Мотивація як детермінанта навчальної діяльності студентів вищих закладів освіти. *Наука і освіта*, (10).
109. Комендо, О. М. (2025). Тілесне «Я» як чинник формування жіночої ідентичності в умовах сучасної культури. *Актуальні проблеми психології*, 12(34), 89–98.
110. Максименко, С. Д. (2000). *Генеza здійснення особистості*. Київ: КММ.
111. Малік, Н. М. (2021). Психологічні чинники формування навчальної мотивації студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*, 12(26), 112–121.
112. Малік, Н. М. (2021). Самооцінка як чинник особистісного розвитку в юнацькому віці. *Психологічний журнал*, 7(2), 68–77.
113. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
114. Савчин, М. В. (2010). *Психологія відповідальної поведінки*. Івано-Франківськ: Місто НВ.
115. Сивець, Н. М. (2024). Вплив емоцій на прояв самооцінки у підлітковому віці (дипломна робота). Чернігів: ЧНПУ.
116. Сливка, Я. В. (2023). Вплив дитячо-батьківської емоційної взаємодії на розвиток самооцінки та поведінкових стратегій. Одеса: Одеський університет.

117. Случинська, К. Ю. (2024). Психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності. Київ: НаУ «Києво-Могилянська академія».

118. Чистяк, О. (2023). Взаєморозуміння у батьківсько-дитячих стосунках та академічна успішність. Журнал «Соціальна психологія та наука».

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## Результати медіаційного аналізу

| Mediation Estimates |                  |          |       |         |       |
|---------------------|------------------|----------|-------|---------|-------|
| Effect              | Label            | Estimate | SE    | Z       | p     |
| Indirect            | $a \times b$     | 4.20e-4  | 0.307 | 0.00137 | 0.999 |
| Direct              | c                | 1.41     | 1.494 | 0.94468 | 0.345 |
| Total               | $c + a \times b$ | 1.41     | 1.462 | 0.96561 | 0.334 |

Табл. 2

| Path Estimates                 |   |                             |       |          |       |         |       |
|--------------------------------|---|-----------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
|                                |   |                             | Label | Estimate | SE    | Z       | p     |
| Стосунки між батьком та дочкою | → | Самооцінка                  | a     | 0.813    | 0.462 | 1.75840 | 0.079 |
| Самооцінка                     | → | Середній бал в університеті | b     | 5.17e-4  | 0.378 | 0.00137 | 0.999 |
| Стосунки між батьком та дочкою | → | Середній бал в університеті | c     | 1.412    | 1.494 | 0.94468 | 0.345 |

## ДОДАТОК Б

## Кореляції між академічною мотивацією, самооцінкою та академічною успішністю

| Показники                                    | 1        | 2       | 3       | 4        | 5      | 6     | 7      | 8    | 9 |
|----------------------------------------------|----------|---------|---------|----------|--------|-------|--------|------|---|
| 1. Внутрішня мотивація — пізнавальна         | —        |         |         |          |        |       |        |      |   |
| 2. Внутрішня мотивація — досягнення          | .667***  | —       |         |          |        |       |        |      |   |
| 3. Внутрішня мотивація — стимуляція          | .701***  | .629*** | —       |          |        |       |        |      |   |
| 4. Зовнішня мотивація — усвідомлена          | .501***  | .383**  | .411*** | —        |        |       |        |      |   |
| 5. Зовнішня мотивація — інтроєктована        | .069     | .316**  | .120    | -.008    | —      |       |        |      |   |
| 6. Зовнішня мотивація — зовнішнє регулювання | .217     | .296*   | .138    | .562***  | .265*  | —     |        |      |   |
| 7. Амотивація                                | -.583*** | -.326** | -.341** | -.578*** | .260*  | -.215 | —      |      |   |
| 8. Самооцінка                                | .338**   | .230    | .359**  | .222     | -.278* | -.027 | -.258* | —    |   |
| 9. Середній бал в університеті               | .091     | .130    | -.022   | .061     | .153   | -.049 | -.118  | .213 | — |

Т  
абл. 4  
-  
Корел  
яції  
між  
акаде  
мічни  
ми  
показ

никами, стосунками з батьком та віком

| Показники                          | 1       | 2       | 3     | 4     | 5 |
|------------------------------------|---------|---------|-------|-------|---|
| 1. Середній бал в університеті     | —       |         |       |       |   |
| 2. Середній бал в 11 класі         | .437*** | —       |       |       |   |
| 3. Середній бал в 10 класі         | .483*** | .950*** | —     |       |   |
| 4. Стосунок між батьком та донькою | .083    | .117    | .102  | —     |   |
| 5. Вік                             | .011    | -.237*  | -.215 | -.014 | — |

**ДОДАТОК В****Опитувальник Academic motivation scale в українському перекладі**

Використовуючи шкалу, наведену нижче, вкажіть, **наскільки кожен із пунктів відповідає причинам, через які ви зараз навчаєтеся в університеті.**

- 1 - Зовсім не відповідає
- 2 - Скоріше не відповідає
- 3 - Відповідає частково
- 4 - Відповідає достатньо
- 5 - Переважно відповідає
- 6 - Майже повністю відповідає
- 7 - Повністю відповідає

- 1. Тому що я не зможу знайти високо-оплачувану роботу лише зі шкільним дипломом.
- 2. Тому що я відчуваю радість і задоволення від отримання нових знань.
- 3. Тому що вища освіта допоможе мені краще підготуватися до кар'єри, яку я собі обрала.
- 4. Через сильні почуття, які я відчуваю, коли висловлюю власні ідеї іншим.
- 5. Чесно, я не знаю. Мені здається, що я витрачаю час на навчання в університеті.
- 6. Через задоволення, яке я отримую, коли перевершую себе у навчанні.
- 7. Щоб довести собі, що я можу отримати вищу освіту.
- 8. Щоб отримати більш престижну роботу в майбутньому.

9. Через задоволення, яке я отримую коли пізнаю нові речі, раніше мені не відомі.
10. Тому що згодом це дасть мені можливість зайти на ринок праці в сферу, яка мені цікава.
11. Через задоволення, яке я отримую, читаючи цікавих авторів.
12. Колись я мала бажання навчатися в університеті, але зараз я думаю, чи мені варто продовжувати.
13. Через задоволення, яке я отримую, коли перевершую себе в чомусь із власних досягнень.
14. Тому що, коли я досягаю успіху в навчанні, я відчуваю себе важливою
15. Тому що я хочу мати "хороше життя".
16. Через задоволення, яке я відчуваю, коли розширюю свої знання з тем, що мене цікавлять.
17. Тому що освіта допоможе мені зробити більш усвідомлений вибір щодо майбутнього професійного напрямку.
18. Через задоволення, яке я відчуваю, коли повністю занурююся в те, що написали деякі автори.
19. Я не знаю, чому я навчаюсь в університеті, і, якщо чесно, мені абсолютно все одно.
20. Через задоволення, яке я відчуваю в процесі виконання складних навчальних завдань.
21. Щоб довести собі, що я розумна.
22. Щоб потім мати кращу заробітну плату.
23. Тому що моє навчання дозволяє мені продовжувати вивчати багато тем, які мене цікавлять.
24. Тому що я вважаю, що кілька додаткових років освіти допоможуть підвищити мою професійну компетентність.
25. Через відчуття піднесення, яке я переживаю, коли читаю про різні цікаві теми.

26. Я не знаю, я не можу зрозуміти, що я роблю в університеті.
27. Тому що навчання в університеті дає мені відчуття особистого задоволення від прагнення до високих результатів у навчанні.
28. Тому що хочу довести собі, що можу досягти успіху в навчанні.

**ДОДАТОК Г**  
**Опитувальник The Father–Daughter Relationship Rating Scale в**  
**українському перекладі**

У даному опитувальнику буде 9 запитань. Оберіть варіант відповіді, який найбільше підходить.

1. Скільки разів на тиждень протягом останніх двох років старшої школи ви робили щось з батьком (розмовляли, дивилися фільм або спортивну подію, грали в гру)?
  - a. 1-5 разів
  - b. 6-10 разів
  - c. 11-15 разів
  - d. 16 і більше разів
2. Наскільки близькими ви почувалися зі своїм батьком протягом останніх двох років навчання в старшій школі?
  - a. 1 – зовсім не близькими
  - b. 7 – дуже близькими
3. Скільки годин на тиждень ви проводили спілкуючись з батьком протягом останніх двох років навчання в старшій школі?
  - a. 1-5 годин
  - b. 6-10 годин
  - c. 11-15 годин
  - d. 16 і більше годин
4. Скільки разів на тиждень ви спілкувалися з батьком протягом останніх двох років навчання в старшій школі?
  - a. 1-5 разів
  - b. 6-10 разів
  - c. 11-15 разів

- d. 16 і більше разів
5. Коли ваш батько був відсутній удома, наскільки сильно ви зазвичай сумували за ним?
- a. 1 – зовсім не сумувала
  - b. 7 – дуже сумувала
6. Як ви оцінюєте кількість часу, який ви проводили разом із батьком протягом останніх двох років навчання в старшій школі?
- a. 1 – недостатньо часу
  - b. 4 – помірно часу
  - c. 7 – багато часу
7. Наскільки вам подобалося проводити час із батьком протягом останніх двох років навчання в школі?
- a. 1 – недостатньо подобалося
  - b. 4 – певною мірою подобалося
  - c. 7 – дуже подобалося
8. Скільки годин на тиждень ви проводили з батьком протягом останніх двох років навчання в старшій школі?
- a. 1-5 годин
  - b. 6-10 годин
  - c. 11-15 годин
  - d. 16 і більше годин
9. Чи відчували ви, що вашому батькові було приємно проводити з вами час протягом останніх двох років навчання в старшій школі?
- a. 1 – зовсім ні
  - b. 4 – певною мірою приємно
  - c. 7 – дуже приємно