

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувача вищої освіти
ОС «Магістр»
Каріни
МОНЧУК-ГЛАДКОВОЇ

Науковий керівник:
Кандидат педагогічних
наук, доцент
Світлана ПАЩЕНКО

Допустити до захисту в ДЕК
кафедра психології розвитку
протокол № __ від _____
Завідувач кафедри:
Наталія ДЕМБИЦЬКА
_____ (підпис)

КИЇВ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	6
1.1. Самоствавлення як психологічна категорія, концепції, сучасні теоретичні підходи та моделі.....	6
1.2. Соціокультурний контекст як чинник формування самоствавлення.....	12
Висновки до розділу 1.....	27
2.1. Методологія та організація емпіричного дослідження.....	29
2.2. Опис і обґрунтування методик дослідження.....	36
2.3. Результати емпіричного дослідження.....	58
Висновки до розділу 2.....	71
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	73
3.1. Порівняльний аналіз рівня самоствавлення студентів різних академічних спеціальностей.....	73
3.2. Аналіз впливу психологічних чинників на самоствавлення студентів: соціальна підтримка, тривожність, самооцінка, адаптивність.....	79
3.3. Психологічна програма підтримки позитивного самоствавлення студентської молоді.....	90
Висновки до розділу 3.....	97
ВИСНОВКИ.....	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	101
ДОДАТКИ.....	113

ВСТУП

Актуальність дослідження. Самоствавлення є одним із ключових психологічних механізмів, що визначає ставлення особистості до себе, рівень самооцінки, емоційне благополуччя та адаптацію до соціального середовища. Особливої актуальності ця проблема набуває у студентській молоді, оскільки цей період життя пов'язаний із формуванням ідентичності, професійного самовизначення та освоєнням нових соціальних ролей.

Дослідження самоствавлення студентів є важливим як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Позитивне самоствавлення сприяє ефективній адаптації до навчального процесу, високій академічній успішності, психологічній стійкості та самореалізації. Водночас негативне самоствавлення може бути пов'язане з підвищеною тривожністю, депресивними проявами та труднощами у міжособистісному спілкуванні. Незважаючи на зростаючий інтерес до цієї проблематики, низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Зокрема, недостатньо досліджені психологічні механізми формування самоствавлення у студентів, а також зв'язок між самоствавленням, рівнем соціальної адаптації та сприйняттям соціальної підтримки. У сучасних умовах змін в освітньому процесі, високих вимог до професійної підготовки та соціально-економічної нестабільності в Україні актуальним є питання виявлення чинників, що сприяють формуванню позитивного самоствавлення у студентської молоді.

Отже, дослідження психологічних особливостей самоствавлення студентів є надзвичайно важливим, оскільки його результати можуть бути використані для розробки ефективних програм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення рівня самоповаги та покращення адаптації студентів до освітнього середовища.

Проблема дослідження Проблема дослідження полягає у необхідності визначення ключових психологічних чинників, що впливають на формування самоствавлення студентської молоді, а також аналізу взаємозв'язку між самоствавленням, рівнем соціальної підтримки та особливостями адаптації до

студентського життя. Сучасні дослідження підтверджують, що самоствавлення не є статичним утворенням, а змінюється під впливом соціальних, когнітивних та емоційних факторів. Однак існуючі підходи до вивчення самоствавлення здебільшого зосереджені або на загальних теоретичних концепціях, або на його взаємозв'язках із окремими соціальними чи академічними змінними. Це обмежує розуміння комплексного впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на формування позитивного або негативного самоствавлення у студентів. Дане дослідження дозволить виявити специфіку самоствавлення студентів у сучасних соціально-освітніх умовах та визначити чинники, що сприяють його формуванню.

Мета дослідження – визначення психологічних особливостей самоствавлення студентської молоді та аналіз впливу соціальних та індивідуальних факторів на процес самоствавлення.

Завдання дослідження:

1. Вивчити основні концепції самоствавлення.
2. Проаналізувати вплив соціокультурного контексту на формування самоствавлення у студентів.
3. Емпірично дослідити та описати психологічні чинники, що впливають на розвиток самоствавлення у студентської молоді.
4. Надати практичні рекомендації щодо підтримки позитивного самоствавлення у студентської молоді.

Об'єкт дослідження – самоствавлення студентської молоді як психосоціальний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості самоствавлення студентської молоді.

Методи дослідження: У дослідженні використовувались методи теоретичного аналізу наукової літератури, емпіричні методи психодіагностики, а також методи математико-статистичної обробки даних. Детальний опис психодіагностичних інструментів, вибірки та дизайну дослідження наведено у другому розділі роботи.

Дослідницька вибірка: У дослідженні взяли участь 106 студентів українських закладів вищої освіти віком від 18 до 25 років. Середній вік учасників становив 21,4 року ($SD = 1,82$). До вибірки увійшли 64 жінки (60,4%) та 42 чоловіки (39,6%). Студенти представляли різні академічні спеціалізації: творчі, соціально-поведінкові та педагогічні напрями. Дані було зібрано за допомогою анонімного опитування в онлайн-форматі через Google Forms.

Наукова новизна одержаних результатів

Розширено уявлення про взаємозв'язок між самоставленням, соціальною підтримкою та адаптаційним потенціалом студентської молоді; уточнено розуміння індивідуально-психологічних предикторів позитивного самоставлення; емпірично досліджено комплекс впливів соціального середовища на формування ставлення особистості до себе в період студентства.

Практичне значення роботи

Результати можуть бути використані для розробки психокорекційних програм розвитку позитивного самоставлення, профілактики академічної дезадаптації і підвищення емоційної стійкості студентської молоді у практиці психологічного консультування та освіти.

Достовірність і обґрунтованість результатів забезпечені використанням стандартизованих і валідизованих методик, репрезентативною вибіркою, застосуванням адекватних методів математико-статистичної обробки та відповідністю отриманих даних сучасним науковим уявленням про проблему дослідження.

Структура та обсяг роботи.

Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 30 таблиці та 3 рисунків. Список використаних джерел налічує 123 найменування, з яких 95 іноземною мовою. Повний обсяг дипломної роботи становить 134 сторінок комп'ютерного набору.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Самоствавлення як психологічна категорія, концепції, сучасні теоретичні підходи та моделі

Самоствавлення є одним із центральних концептів сучасної психології, що визначає ставлення особистості до самої себе, воно охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, які взаємодіють між собою і визначають сприйняття індивідом власної ідентичності, самоцінності та соціального статусу (Harter, 2012). Ця категорія має вирішальне значення для розуміння внутрішнього світу людини, її життєвих пріоритетів, рівня самоповаги та самоприйняття. Самоствавлення формується протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства під впливом сімейного виховання, соціальних очікувань і міжособистісної взаємодії (Orth et al., 2018). Особливо важливим цей феномен є у період молодості, коли особистість активно формує власний образ «Я» і соціальну ідентичність. Оскільки молодь стикається з викликами професійної самореалізації, адаптації до нових соціальних ролей і пошуку особистісного сенсу, і саме в цей час відбувається активний процес саморефлексії, аналізу власних можливостей та обмежень, що безпосередньо впливає на рівень самооцінки та психологічне благополуччя (Блискун, 2021; Polyvianaia et al., 2025; García-Martínez et al., 2022).

Одним із важливих аспектів самоствавлення є його взаємозв'язок із процесами саморегуляції та мотивації. Дослідження показують, що високий рівень самоствавлення сприяє підвищенню впевненості у власних силах, розвиненню внутрішньої мотивації до досягнення успіху та зростанню академічної ефективності (Zimmerman & Schunk, 2011). Навпаки, негативне

самоствалення може призводити до зниження самоконтролю, виникнення страху перед невдачами та схильності до відкладання важливих справ (Steel, 2007).

Самоствалення є тісно пов'язаним із самооцінкою, однак між цими поняттями існують певні відмінності. Самооцінка визначає загальну суб'єктивну оцінку особистістю власної значущості, тоді як самоствалення включає ще й емоційно-поведінкові аспекти ставлення до себе (Neff, 2011). Дослідження у сфері самоспівчуття свідчать про те, що здатність до прийняття власних недоліків і розуміння своїх емоцій є важливими факторами психологічного благополуччя. Водночас, надмірна самокритичність може призводити до розвитку депресивних та тривожних розладів (Neff & Vonk, 2009)

На самоствалення студентів впливає і низка психологічних й соціальних чинників, дослідження показують, що воно значною мірою залежить від соціального оточення, зокрема підтримки з боку сім'ї, друзів і викладачів (Valkenburg et al., 2021). Важливим є і вплив цифрового середовища: активне використання соціальних мереж може як покращувати самоствалення (завдяки можливостям отримання соціального схвалення), так і погіршувати його (внаслідок порівняння себе з ідеалізованими образами інших) (Valkenburg et al., 2021). Наприклад, студент, який отримує позитивні відгуки в соцмережах щодо своїх досягнень, може відчувати підвищення самооцінки, тоді як негативні коментарі або відсутність соціальної підтримки можуть призводити до зниження рівня самоприйняття.

Самоствалення відіграє важливу роль у психологічному розвитку особистості, впливаючи на її здатність до соціальної адаптації, рівень стресостійкості та міжособистісну взаємодію (Rosenberg, 1965). У сучасній психології даний феномен розглядається не лише як статичне уявлення про себе, а як динамічна структура, що змінюється під впливом досвіду та соціального контексту (Orth, Erol, & Luciano, 2018). Дослідження Orth et al. (2018) підтвердили, що самоствалення еволюціонує протягом усього життя,

але особливо нестабільним воно є у період юності, коли людина переживає інтенсивні зміни в особистісному розвитку, соціальних ролях та очікуваннях.

У науковій літературі цей феномен розглядається з точки зору когнітивних, емоційних та соціальних механізмів формування. У світових дослідженнях значний акцент робиться на структурних елементах самоствавлення та їх зміні впродовж життя (Marsh & Shavelson, 1985; Baumeister, 1993). Дослідники вивчають його як фактор, що впливає на академічні досягнення, соціальну адаптацію та загальну задоволеність життям. В Україні ж науковці зосереджуються на взаємозв'язку самоствавлення із соціальним оточенням, умовами навчання та рівнем підтримки студентів (Ляшенко & Брожек, 2023; Камінська, 2008).

Продовжуючи аналіз досліджень самоствавлення, варто звернути увагу на взаємозв'язок самооцінки з академічною залученістю студентів. García-Martínez, Ballester-Arnal та Gil-Llario (2023) встановили, що рівень самооцінки значною мірою впливає на емоційне та поведінкове відчуження, а академічна мотивація є ключовим чинником залученості до навчального процесу. Крім того, автори підкреслюють роль метакогнітивних стратегій у підвищенні академічної успішності, що свідчить про необхідність цілісного підходу до підтримки позитивного самоствавлення студентів.

Однією з найбільш цитованих концепцій у дослідженні самоствавлення є підхід М. Rosenberg (1965), який визначав його як інтегративну характеристику, що формується через соціальні взаємодії. Його шкала оцінки (RSES) і досі широко застосовується у психологічних дослідженнях для вимірювання рівня самооцінки. Вітчизняні науковці також розглядають самоствавлення через призму когнітивно-емоційних процесів. Наприклад, Ляшенко & Брожек (2023) встановили, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє позитивному самоствавленню студентів, що узгоджується з даними Curtin et al. (2013), отриманими на міжнародній вибірці.

Багатовимірний підхід до самоствавлення, запропонований Marsh & Shavelson (1985), містить такі складові: когнітивну, емоційну, соціальну та

фізичну. Савченко (2019) розширила цей підхід, виокремивши академічний компонент самоствавлення, що визначає рівень мотивації до навчання та здатність до стресостійкості. Загалом в україномовних дослідження самоствавлення часто розглядається у зв'язку з особистісним розвитком і самореалізацією. Наприклад, Яворська-Ветрова (2019) у своєму дослідженні аналізує взаємозв'язок між самоствавленням та самоактуалізацією студентської молоді у контексті самодетермінації. Авторка підкреслює, що позитивне самоствавлення сприяє формуванню автономності та усвідомлення власних цілей, що є важливим аспектом особистісного зростання студентів.

Гендерні аспекти самоствавлення також є об'єктом активного вивчення, на думку Baumeister (1993), жінки, порівняно з чоловіками, частіше мають нижчу самооцінку, що значною мірою обумовлено соціальними стереотипами та культурними традиціями. Камінська (2008) у своїх дослідженнях довела, що самоствавлення студентів багато в чому залежить від їхньої гендерної поведінки. Зокрема, андрогінний стиль сприяє гармонійному сприйняттю себе, тоді як фемінність у чоловіків та гіперфемінність у жінок частіше пов'язані з нестійкою самооцінкою. Гіпермаскулінні риси у хлопців можуть спричиняти надмірну самовпевненість, а ось андрогінний стиль поведінки формує збалансоване та критичне ставлення до власного "Я". Гриньова (2018) зазначає, що студентки частіше відчують невпевненість у власних силах, особливо в умовах конкурентного навчального середовища, що може впливати на їхню самооцінку та рівень академічної мотивації. Водночас Петренко (2016) у своєму дослідженні показав, що студентки, які поєднують навчання та роботу, демонструють вищий рівень самоповаги. Це пояснюється тим, що фінансова незалежність сприяє підвищенню впевненості у власних силах і зміцненню позитивного самоствавлення.

Також одним із ключових предикторів самоствавлення у міжнародних та вітчизняних дослідженнях є рівень соціальної підтримки. Naktanir (2020) виявив, що студенти, які отримують підтримку від друзів та родини, демонструють стабільніше самоствавлення. У контексті українських реалій

Камінська (2010) досліджувала особливості самоствавлення студентів із особливими потребами, підкреслюючи роль соціальних взаємодій і підтримки у його розвитку. Її результати також вказують на важливість емоційної підтримки як одного з чинників позитивного самоприйняття.

Розвиток концепції самоствавлення пройшов кілька етапів, кожен із яких збагатив це поняття новими аспектами. Уперше увагу до самоствавлення як категорії привернув Вільям Джеймс у своїй роботі *Principles of Psychology* (1890). Він запропонував багаторівневу структуру «Я-концепції», яка включала три аспекти:

- Матеріальне «Я» – те, що включає фізичне тіло, матеріальні речі, що належать індивіду.
- Соціальне «Я» – як людину сприймають інші.
- Духовне «Я» – внутрішні думки, переконання і цінності.

Джеймс підкреслював, що різниця між «Я-діючим» і «Я-пізнаним» впливає на рівень задоволеності собою. Ця ідея лягла в основу подальших досліджень, присвячених взаємозв'язку між самоствавленням і емоційним благополуччям. Розвиток цього поняття продовжив Чарльз Кулі (1902), запропонувавши теорію «дзеркального Я». Вона стверджує, що наше самоствавлення формується на основі того, як, на нашу думку, нас сприймають інші. Таким чином, соціальне оточення стає критичним фактором у розвитку самоприйняття.

У ХХ столітті Карл Роджерс (1951) розвинув концепцію самоприйняття та самоактуалізації, наголошуючи, що позитивне самоствавлення сприяє психологічному благополуччю. Він стверджував, що розрив між «реальним Я» і «ідеальним Я» може призводити до внутрішніх конфліктів та емоційного дистресу. Подальший розвиток поняття спостерігався у теорії соціального порівняння Фестінгера (1954), який припустив, що люди оцінюють себе через порівняння із соціальними стандартами. Згідно з його дослідженнями, порівняння може бути як «вгору» (з тими, хто є успішнішим), так і «вниз» (з менш успішними), що впливає на формування самооцінки та самоповаги. Для

студентів цей механізм особливо важливий, оскільки навчальне середовище сприяє постійним соціальним порівнянням, що може як мотивувати до розвитку, так і викликати відчуття невпевненості у власних силах (Smith & Mackie, 2007).

Крім соціального порівняння, важливу роль у формуванні самоствавлення відіграє механізм самопізнання. Даріл Бем (1972) у своїй теорії самопізнання стверджував, що люди формують уявлення про себе, аналізуючи власну поведінку та її наслідки. Наприклад, студент, який регулярно бере участь у волонтерській діяльності, може почати сприймати себе як альтруїстичну особистість. Це підтверджує і дослідження Десі та Руан (1985), які наголошують на важливості особистої мотивації та задоволення базових потреб (автономії, компетентності та соціальної пов'язаності) для формування позитивного самоствавлення.

Ще однією важливою концепцією є теорія когнітивного дисонансу Фестінгера (1957), яка пояснює, як невідповідність між реальним і ідеальним «Я» впливає на формування самоствавлення. Згідно з нею, люди прагнуть усунути внутрішні суперечності шляхом зміни власних переконань або поведінки. Наприклад, студент, який відчуває незадоволення через низькі академічні результати, може або переглянути свої стандарти успішності, або збільшити зусилля для їхнього покращення.

Культурний контекст також є важливим чинником у формуванні самоствавлення особистості. У західних країнах, де домінує індивідуалістична культура, самоствавлення значною мірою визначається особистими досягненнями та автономією. Натомість у суспільствах з колективістськими цінностями, до яких певною мірою належить і Україна, самоствавлення формується під впливом соціального схвалення та міжособистісних взаємин (Heine et al., 1999). Актуальні дослідження підтверджують, що український соціокультурний простір має значний вплив на процес становлення особистісних цінностей і суб'єктивного благополуччя. Так, у роботі Романюк, Бабич і Соловей (2020) аналізуються кроскультурні відмінності між

українськими та македонськими студентами, що дозволяє простежити особливості соціального середовища, яке впливає на їхнє самоствавлення. Дослідники зазначають, що українські студенти значною мірою орієнтовані на соціальні зв'язки та підтримку з боку оточення, що узгоджується з характеристиками колективістичних суспільств.

Крім того, вплив соціокультурних факторів на особистісний розвиток української молоді розглядається у монографії Заредінової (2020), яка акцентує увагу на тому, що освітнє середовище та соціальні взаємодії в закладах вищої освіти відіграють вирішальну роль у формуванні соціокультурних цінностей студентів. Це підкреслює значущість міжособистісної комунікації у процесі становлення самоствавлення, оскільки молодь через взаємодію з референтними групами розвиває власні уявлення про себе та свої можливості. Отже, культурний контекст в Україні має суттєвий вплив на процес самоствавлення, сприяючи його залежності від соціального схвалення та міжособистісних зв'язків. Більш детальний аналіз цього аспекту буде представлено у розділі 1.2 цієї роботи.

Таким чином, самоствавлення є багатогранною категорією, що охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Воно є динамічним процесом, який формується під впливом особистого досвіду, соціальної взаємодії та внутрішніх переконань.

1.2. Соціокультурний контекст як чинник формування самоствавлення

Формування самоствавлення особистості є складним багаторівневим процесом, що відбувається під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Одним із ключових середовищ, яке визначає напрямок розвитку самоствавлення, є соціокультурний контекст, до якого належать система цінностей, соціальні норми, традиції, медіа, а також очікування, що пред'являються до молоді в умовах сучасного суспільства. Ці чинники

значною мірою формують уявлення про себе, визначають критерії успішності, соціально прийнятні ролі й моделі поведінки, впливають на рівень самооцінки та загальне емоційне благополуччя (Li, Han, Wang, Sun, & Cheng, 2018).

Соціокультурне середовище формує уявлення людини про себе, її роль у суспільстві, особистісні орієнтири, ставлення до власних можливостей, що впливає на рівень самооцінки та загальне емоційне благополуччя. Умови, в яких зростає людина, визначають позитивне чи негативне самоствавлення, оскільки вони встановлюють критерії успішності, бажані соціальні ролі та рівень прийнятності тих чи інших характеристик особистості. У цьому контексті особливого значення набувають такі ключові соціальні інститути, як сім'я, освіта, засоби масової інформації, а також соціальні ролі й очікування (Karoor & Sethi, 2024).. Вони не тільки формують індивідуальну Я-концепцію, але й впливають на рівень соціальної адаптації, готовність людини до самовираження, прийняття власних переваг і недоліків.

У сучасній науці широко обговорюється вплив культурного середовища на формування самоствавлення особистості. Зокрема, у межах кроскультурних підходів встановлено, що тип культури безпосередньо впливає на те, як людина сприймає себе та інших (Markus & Kitayama, 1991). В індивідуалістичних культурах (Західна Європа, США, Канада, Австралія) самоствавлення ґрунтується на особистих досягненнях, самореалізації та автономності. Людина оцінює себе на основі власного успіху, здатності до самостійного прийняття рішень і досягнення цілей без зовнішнього втручання. Самооцінка у таких культурах має стабільний характер та менше залежить від соціального схвалення (Triandis, 1995).

Натомість у колективістичних культурах (Китай, Японія, Південна Корея, деякі країни Латинської Америки) самоствавлення формується через соціальні зв'язки, групову приналежність і суспільне схвалення. Важливе значення має відповідність соціальним нормам, прийнятність поведінки для колективу, а також виконання очікуваних соціальних ролей (Heine, 2001; Wu

et al., 2024). Дослідження Heine (2001) також демонструє, що представники колективістських культур частіше оцінюють себе критично, ніж їхні західні ровесники. Це пояснюється культурною схильністю до самовдосконалення через самокритику, що вважається шляхом до гармонії з суспільством. У західних країнах, навпаки, домінує тенденція до позитивної оцінки власної особистості, що сприяє зміцненню впевненості у собі.

Україна знаходиться на межі між індивідуалістичною та колективістичною моделлю, що обумовлено як історичною традицією колективізму, так і сучасними глобалізаційними тенденціями (Заредінова, 2020). Сучасні українські студенти перебувають під впливом як національних, так і глобалізованих соціокультурних чинників, що сприяє формуванню змішаного самоствавлення – орієнтованого одночасно на особистісну автономію та підтримку колективу. Соціальні інститути є основним механізмом формування особистості та її самоствавлення. Вони не лише передають знання, соціальні норми та цінності, а й забезпечують середовище для самопізнання, розвитку та адаптації (Demo, 1992). Найважливішими соціальними інститутами, що впливають на самоствавлення, є сім'я, освіта, культурне середовище та медіа.

Сім'я є першим і найважливішим середовищем, де закладаються основи особистісного самоприйняття. Дослідження підтверджують, що стиль виховання безпосередньо впливає на рівень самооцінки, емоційне благополуччя та здатність особистості адаптуватися до суспільних вимог (Harter, 1999).

- Демократичний стиль виховання (емоційна підтримка, свобода вибору, довіра) сприяє формуванню впевненості у собі та позитивного самоствавлення.
- Авторитарний стиль (високий рівень контролю, відсутність підтримки, критика) може знижувати рівень самооцінки, спричиняючи невпевненість у собі (Demo, 1992).

- Гіперопіка також негативно впливає на самоствавлення, оскільки людина, не маючи досвіду самостійного ухвалення рішень, може сумніватися у власних можливостях (Vignoles, Schwartz, & Luycx, 2011).

Крім того, матеріальний статус родини також впливає на самооцінку: дослідження свідчать, що діти з родин із високим рівнем добробуту мають більш позитивне самоствавлення, ніж їхні ровесники, які зростають у соціально нестабільних умовах (Vignoles, Schwartz, & Luycx, 2011).

Освіта є другим за значущістю чинником соціокультурного впливу на самоствавлення особистості. Взаємодія з педагогами, однолітками та участь у навчальному процесі формують у студентів уявлення про власні здібності та можливості (Grabe, Ward, & Hyde, 2008). Дослідження свідчать, що позитивна взаємодія з викладачами та однолітками сприяє підвищенню самооцінки, формуванню впевненості в собі та зменшенню рівня тривожності в академічному середовищі (Harter, 1999). Водночас високі академічні вимоги та порівняння себе з іншими студентами можуть викликати стрес та негативне ставлення до себе, особливо якщо молода людина не отримує належної підтримки з боку викладачів або однолітків (Fredrickson & Roberts, 1997). Крім того, соціальна підтримка має особливе значення для студентів, які стикаються зі складними життєвими обставинами, оскільки вона допомагає адаптуватися до освітнього простору та розвинути внутрішню мотивацію до навчання (Vignoles, Schwartz, & Luycx, 2011).

У сучасному інформаційному суспільстві засоби масової інформації та соціальні мережі стали одним із найпотужніших чинників формування самоствавлення. Регулярне споживання інформації, що містить ідеалізовані образи, стандарти краси та успіху, може впливати на рівень самооцінки та сприйняття себе (Fredrickson & Roberts, 1997). Особливо це актуально для студентської молоді, яка активно користується соціальними платформами для самовираження та комунікації. З одного боку, соціальні мережі можуть слугувати платформою для самореалізації, надання підтримки та отримання

схвалення. З іншого боку, постійне порівняння себе з ідеалізованими образами в медіа може спричиняти почуття меншовартості та занижену самооцінку (Grabe, Ward, & Hyde, 2008).

Соціальний тиск є значущим фактором, що впливає на формування самоствавлення особистості. Він виникає внаслідок очікувань суспільства, родини, професійного середовища та медіа (Grabe et al., 2008).

- Сімейні очікування – батьки можуть очікувати від дітей відповідності соціальним стандартам, що впливає на їхню самооцінку (Harter, 1999; Kapoor & Sethi, 2024).
- Суспільні стереотипи – уявлення про ідеальний вигляд, кар'єру чи стиль життя можуть створювати внутрішню невідповідність та знижувати самооцінку (Fredrickson & Roberts, 1997; Lewallen & Behm-Morawitz, 2016).
- Професійний тиск – високі кар'єрні вимоги та конкуренція можуть формувати у молоді страх невідповідності очікуванням, що негативно впливає на самоствавлення (Vignoles et al., 2011).

Надмірний соціальний тиск може призводити до емоційного виснаження, тривожних розладів та втрати впевненості у собі.

Окрім того гендерні ролі та соціальні очікування також є важливим соціокультурним чинником формування самоствавлення. Дослідження свідчать, що чоловіки та жінки по-різному оцінюють себе внаслідок впливу соціальних норм та очікувань (Lewallen & Behm-Morawitz, 2016). Наприклад, у традиційних суспільствах жінки частіше стикаються з тиском відповідати певним стандартам зовнішності, що може спричиняти негативне самоствавлення та незадоволеність собою (Fredrickson & Roberts, 1997; Lewallen & Behm-Morawitz, 2016). Водночас чоловіки можуть відчувати тиск відповідати ідеалам маскуліності, що іноді призводить до придушення емоцій та підвищеного рівня стресу (Triandis, 1995). У суспільствах, де розвиваються гендерно-нейтральні підходи до виховання та самореалізації, рівень самоствавлення стає більш збалансованим.

Соціокультурний контекст є важливим фактором формування самоствавлення особистості, впливаючи на її самооцінку, емоційне благополуччя та поведінкові установки. Взаємодія з сім'єю, освітнім середовищем, засобами масової інформації та культурними нормами визначає, наскільки позитивно або негативно особистість оцінює себе. Розуміння цих процесів дозволяє розробляти ефективні психологічні підходи до формування стійкого та здорового самоствавлення, що є ключовим для гармонійного розвитку особистості в сучасному суспільстві.

1.3. Психологічні чинники, що впливають на розвиток самоствавлення у студентів

Формування самоствавлення особистості є складним і динамічним процесом, що відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Якщо соціокультурний контекст визначає загальні рамки, в яких формується особистість (Harter, 2012), то психологічні аспекти є безпосередніми механізмами, що забезпечують адаптацію, самооцінку та розвиток внутрішньої цілісності людини (Dweck, 2006).

Студентський вік є критичним періодом, коли особистість проходить через етапи інтенсивного самопізнання, соціального становлення та визначення життєвих цінностей. У цей період важливими стають такі психологічні аспекти, як когнітивні процеси, рівень самоефективності, мотивація, соціальна підтримка, схильність до тривожності та адаптивність.

Розвиток самоствавлення значною мірою залежить від когнітивних процесів, які визначають спосіб, у який особистість сприймає, інтерпретує та оцінює власний досвід. Когнітивні механізми формують основу для аналізу життєвих ситуацій, прийняття рішень, рефлексії та прогнозування можливих наслідків власної діяльності (Baumeister, 1993). Одним із центральних компонентів когнітивного розвитку є самопізнання, що включає усвідомлення власних можливостей, обмежень, цінностей, цілей і стратегій поведінки.

Самопізнання є багатовимірним процесом, який розгортається на різних рівнях свідомості, включаючи когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти (Zimmerman & Schunk, 2011). Дослідження показують, що студенти, які мають високий рівень самопізнання, демонструють більш стабільне самоствавлення, оскільки їхня оцінка власних можливостей є більш об'єктивною, а адаптація до складних життєвих ситуацій – гнучкішою (Dweck, 2006). Водночас недостатній рівень усвідомлення власних якостей може призводити до нестабільності самооцінки, зростання тривожності та появи внутрішніх суперечностей (Neff, 2011).

Одним із важливих механізмів самопізнання є метакогнітивні процеси, які дозволяють людині аналізувати власні думки, мотиви та поведінкові реакції. Дослідження підтверджують, що студенти, які розвивають метапізнання, краще усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, що позитивно впливає на їхнє самоствавлення (Deci & Ryan, 2000). Крім того, у процесі самопізнання важливу роль відіграє когнітивна оцінка успіху та невдач. Якщо студент сприймає невдачі як тимчасові труднощі, що можуть бути подолані, його самоствавлення залишається позитивним. Натомість схильність до негативної атрибуції, тобто приписування невдач лише власним недолікам, може спричинити низьку самооцінку та негативне ставлення до себе (Bandura, 1997). Таким чином, можна говорити про те, що когнітивні процеси, пов'язані із самопізнанням, що є фундаментальними для формування самоствавлення студентів, а усвідомлення власних можливостей, розвиток рефлексії та навичок саморегуляції сприяє стабільному та позитивному самоствавленню.

Окрім самопізнання важливу роль відіграє і феномен самооцінки, який є багатовимірним психологічним конструктом, що визначає загальну емоційно-когнітивну оцінку особистістю власної значущості, компетентності та соціального статусу. Neff & Vonk (2009) зазначають, що самооцінка, яка базується на зовнішньому схваленні, є більш нестабільною, ніж самооцінка, сформована через внутрішнє самосприйняття. Автори наголошують, що

самоспівчуття дозволяє зменшити залежність від соціального схвалення, сприяючи формуванню стабільнішого самоствавлення.

Самооцінка відіграє роль у соціальній адаптації, проте її вплив залежить від контексту: висока самооцінка може сприяти соціальній впевненості, тоді як низька — провокувати унікальну поведінку та підвищену чутливість до критики (Baumeister, 1993). Дослідження підтверджують, що рівень самооцінки корелює з рівнем психологічного благополуччя, соціальною адаптацією та здатністю до подолання стресу (Orth et al., 2012). Висока самооцінка зазвичай корелює з позитивним самоствавленням, соціальною впевненістю та емоційною стійкістю. Проте Neff (2011) зазначає, що надмірне зосередження на самооцінці без розвитку самоспівчуття може призводити до нестабільного самоствавлення.

Водночас нестабільна або занижена самооцінка може ускладнювати адаптаційні процеси, підвищувати рівень тривожності та негативно впливати на самоствавлення (Baumeister, 1993).

Самооцінка формується під впливом різних чинників, зокрема:

- Особистісних переконань та установок – внутрішні критерії, за якими людина оцінює свої досягнення, здібності та моральні якості.
- Соціального порівняння – процесу оцінки себе щодо інших людей, що може як зміцнювати, так і підірвати позитивне самоствавлення (Neff & Vonk, 2009).
- Зовнішньої оцінки – схвалення або критики з боку значущих осіб, таких як однолітки, викладачі, керівники або члени родини (Deci & Ryan, 2000).

Проте механізми взаємозв'язку між самооцінкою та самоствавленням можуть мати складний і неоднозначний характер. Дослідження у сфері самодетермінації вказують, що рівень самооцінки значною мірою залежить від її джерела: якщо вона формується через автономну мотивацію, вона є більш стабільною, тоді як зовнішньо мотивована самооцінка може змінюватися залежно від соціальних умов (Deci & Ryan, 2000). Таким чином,

необхідним є подальший аналіз того, як саме самооцінка впливає на самоствавлення у студентському віці, особливо в контексті інших психологічних змінних.

Одним із найпоширеніших методів вимірювання самооцінки є шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), яка дозволяє оцінити загальний рівень прийняття особистістю себе та визначити ступінь впевненості у власних силах (Rosenberg, 1965). Ця шкала широко використовується у психологічних дослідженнях, оскільки дає змогу отримати кількісні показники самооцінки, що можуть бути використані для аналізу її взаємозв'язку із самоствавленням та іншими психологічними змінними (Neff & Vonk, 2009).

Згідно з концепцією Розенберга, самооцінка може бути:

1. Високою – характеризується стабільністю, внутрішньою впевненістю, позитивним самоствавленням та низькою емоційною реактивністю на критику.
2. Низькою – супроводжується підвищеною самокритикою, емоційною нестабільністю та схильністю до негативного самосприйняття (Neff & Vonk, 2009).
3. Нестабільною – може змінюватися залежно від соціальних і ситуаційних факторів, що створює ризик коливань у самоствавленні (Deci & Ryan, 2000).

Попередні дослідження вказують на можливий вплив самооцінки на самоствавлення, проте необхідно емпірично перевірити, чи цей вплив є достатнім для компенсації недостатньої соціальної підтримки та високої тривожності у студентському віці.

Окремого розгляду потребує питання про компенсаторну функцію самооцінки у разі низького рівня соціальної підтримки, що є одним із важливих аспектів для аналізу у цьому дослідженні. Згідно з теоретичними моделями, самооцінка може виступати захисним чинником, який допомагає зменшити негативний вплив відсутності соціального схвалення та підтримки

(Neff & Vonk, 2009). Дослідження підтверджують, що студенти з високою самооцінкою частіше демонструють соціальну активність, відкритість до нових викликів та меншу схильність до тривожності. Вони краще інтегруються у студентське середовище та рідше стикаються з почуттям соціальної ізоляції (Trzesniewski et al., 2003).

Передбачається, що студенти з високою самооцінкою можуть виявляти більшу стійкість до соціального тиску та мати автономне самоствавлення, яке не залежить від зовнішніх оцінок. Це може бути пов'язано з тим, що такі особи мають більш стабільні механізми саморегуляції та впевненість у власних можливостях, що дозволяє їм зберігати позитивне самоствавлення навіть за умов соціальної нестабільності (Baumeister, 1993). З іншого боку, студенти з низькою самооцінкою можуть виявляти більшу залежність від соціального схвалення, що підвищує ризик нестабільного самоствавлення та психологічного дискомфорту (Deci & Ryan, 2000). Водночас залишається відкритим питання про те, чи може висока самооцінка повністю компенсувати вплив низької соціальної підтримки, або ж цей процес є залежним від інших психологічних змінних. Таким чином, аналіз компенсаторної ролі самооцінки в умовах дефіциту соціальної підтримки є важливим аспектом, який потребує подальшого дослідження в емпіричній частині роботи.

Іншим важливим чинником є соціальна підтримка, що впливає на формування самоствавлення особистості. У науковій літературі цей термін визначається як фактор, що допомагає зменшити вплив стресу, виділяючи її емоційний, інформаційний, практичний та оціночний аспекти (Cohen & Wills, 1985). Відчуття підтримки з боку значущих осіб сприяє розвитку позитивного самосприйняття, що, у свою чергу, формує адаптивні механізми подолання стресових ситуацій (Taylor, 2011). У студентському віці соціальна підтримка є особливо значущою, оскільки цей період характеризується активним особистісним і професійним самовизначенням, збільшенням відповідальності та необхідністю адаптації до нових соціальних умов (Orth et al., 2012).

Відсутність адекватної підтримки може стати фактором ризику для формування нестабільного або негативного самоствавлення, що у свою чергу може призводити до підвищеного рівня тривожності, зниження самооцінки та негативному сприйняттю власних можливостей (Lakey & Orehek, 2011).

Дослідники виділяють кілька основних видів соціальної підтримки, що мають різний вплив на формування самоствавлення (Cohen & Wills, 1985):

- Емоційна підтримка – включає вираження турботи, співчуття, розуміння з боку значущих осіб. Вона відіграє вирішальну роль у формуванні позитивного самоствавлення, оскільки забезпечує відчуття психологічної безпеки та прийняття.
- Інформаційна підтримка – передбачає надання важливих знань, рекомендацій та порад, що допомагають орієнтуватися у складних ситуаціях та приймати обґрунтовані рішення.
- Практична (інструментальна) підтримка – стосується конкретної допомоги у вирішенні проблем (наприклад, фінансова підтримка, допомога в навчанні тощо).
- Оціночна підтримка – виражається через соціальне схвалення, яке підсилює впевненість у собі та позитивно впливає на самооцінку.

Кожен із цих видів підтримки може виконувати буферну функцію, пом'якшуючи вплив стресових чинників та сприяючи підтриманню стабільного самоствавлення (Taylor, 2011). Згідно з моделлю буферної гіпотези, соціальна підтримка допомагає особистості знижувати вплив негативних стресорів та сприяє стабілізації самоствавлення (Cohen & Wills, 1985). Це може відбуватись через кілька основних механізмів:

1. Модель буферизації стресу (Stress-Buffering Model) – передбачає, що соціальна підтримка допомагає особистості краще справлятися з труднощами та знижує негативний вплив стресу на самоствавлення (Lakey & Orehek, 2011). Проте ступінь цього впливу може змінюватися залежно від рівня тривожності.

2. Модель прямого впливу (Direct-Effect Model) – стверджує, що незалежно від рівня стресу соціальна підтримка позитивно впливає на самоствавлення, підвищуючи впевненість у собі та емоційну стабільність (Cohen & Wills, 1985).
3. Соціальна підтримка сприяє підвищенню емоційної стійкості та адаптації до стресових ситуацій, забезпечуючи доступ до ресурсів, необхідних для подолання труднощів (Taylor, 2011).

Особливої уваги потребує питання про роль соціальної підтримки у регуляції впливу тривожності на самоствавлення, що є одним із важливих аспектів для подальшого емпіричного аналізу. Дослідження показують, що соціальна підтримка може відігравати буферну роль, зменшуючи негативний вплив тривожності на самоствавлення (Cohen & Wills, 1985). Передбачається, що студенти з високим рівнем тривожності, які мають доступ до достатньої соціальної підтримки, демонструють більш стабільне самоствавлення порівняно з тими, хто такої підтримки не отримує (Lakey & Orehek, 2011). Однак це питання потребує подальшого емпіричного аналізу, оскільки ступінь впливу соціальної підтримки може змінюватися залежно від індивідуальних характеристик особистості та рівня її адаптивності. Таким чином, соціальна підтримка є важливим фактором стабілізації самоствавлення, проте залишаються відкритими питання щодо її ролі у зменшенні впливу негативних психологічних чинників, що потребує подальшого аналізу в межах емпіричного дослідження.

Тривожність також є одним із найважливіших психологічних чинників, що можуть модифікувати самоствавлення особистості. Вона визначається як тенденція до надмірного занепокоєння, передбачення можливих негативних наслідків і підвищена емоційна чутливість до стресових ситуацій (Spielberger, 1983). Високий рівень тривожності може сприяти формуванню негативного самоствавлення, тоді як низький рівень тривожності зазвичай асоціюється зі стабільнішим та позитивним самосприйняттям (Clark & Beck, 2010).

Згідно з класичними теоріями, тривожність поділяється на два основні типи:

- Ситуативна (реактивна) тривожність – виникає у відповідь на конкретну загрозу або стресову ситуацію. Вона є тимчасовою та може впливати на короткострокові зміни у самостваленні.
- Тривожність як особистісна риса – характеризується стійкою схильністю до переживань, навіть за відсутності об'єктивних загроз. Саме цей тип тривожності є більш значущим у контексті дослідження самоствалення, оскільки формує довготривалі патерни сприйняття себе (Spielberger, 1983).

Дослідження підтверджують, що студенти з високим рівнем особистісної тривожності частіше демонструють занижене самоствалення, емоційну нестабільність і соціальну невпевненість (Sowislo & Orth, 2013). Це пояснюється тим, що тривожні особистості схильні до самокритики, уникання оцінюваних ситуацій і підвищеної чутливості до негативного соціального зворотного зв'язку (Clark & Beck, 2010). Тривожність може впливати на самоствалення через кілька основних механізмів:

1. Когнітивні спотворення – люди з високим рівнем тривожності часто схильні до негативного тлумачення ситуацій, що може призводити до формування нестабільного самоствалення (Beck & Clark, 1997).
2. Поведінка уникання – тривожні особистості можуть уникати ситуацій, у яких їхню особистість оцінюють інші, що зменшує можливості для формування позитивного самоствалення (Sowislo & Orth, 2013).
3. Емоційна дисрегуляція – студенти з високим рівнем тривожності можуть відчувати труднощі у контролі емоцій, що впливає на стабільність їхнього самоствалення (Clark & Beck, 2010).

Дослідження свідчать, що соціальна підтримка може модифікувати вплив тривожності на самоствалення, виконуючи буферну функцію (Cohen & Wills, 1985). Зокрема, емоційна та інформаційна підтримка допомагають тривожним особистостям переосмислювати негативний досвід та знижувати

рівень самокритики (Lakey & Orehek, 2011). Таким чином, хоча високий рівень тривожності може бути фактором ризику для формування нестабільного самоствавлення, цей процес є неоднозначним та потребує подальшого емпіричного дослідження.

Окрім тривожності важливим механізмом є адаптивність, що визначає здатність особистості ефективно функціонувати в умовах змінного середовища. Вона охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, які забезпечують психологічну стійкість, гнучкість мислення та здатність до саморегуляції (Carver & Scheier, 1998). Адаптивність набуває особливого значення в студентському віці, оскільки цей період супроводжується інтенсивними змінами у способі життя, зростанням відповідальності та необхідністю самостійного прийняття рішень. Деякі дослідження вказують, що студенти з високим рівнем адаптивності можуть демонструвати більш позитивне самоствавлення (Martin et al., 2013), однак цей взаємозв'язок потребує подальшого емпіричного аналізу

Дослідження підтверджують, що студенти, які демонструють високий рівень адаптивності, рідше зазнають труднощів у соціальній взаємодії, менше схильні до негативного самоствавлення та демонструють кращу емоційну стійкість (Dweck, 2006; Denovan et al., 2020). Водночас деякі науковці говорять про можливий негативний вплив низької адаптивності на самоствавлення, що може бути пов'язано із підвищеною тривожністю та складнощами у соціальній взаємодії (Ployhart & Bliese, 2006). Однак залишається відкритим питання, чи цей вплив є універсальним для всіх студентів або ж може залежати від інших чинників, таких як спеціальність навчання або рівень соціальної підтримки.

Адаптивність впливає на самоствавлення через кілька ключових механізмів:

1. Когнітивна гнучкість – здатність змінювати спосіб мислення залежно від ситуації, що сприяє більш реалістичному самосприйняттю та зменшенню самокритики (Martin et al., 2013).

2. Емоційна регуляція – контроль над власними емоціями, що знижує рівень стресу та сприяє підтримці позитивного самоствавлення (Denovan et al., 2020).
3. Соціальна адаптація – здатність будувати ефективні міжособистісні зв'язки, отримувати підтримку та підтримувати стабільне самоствавлення (Shin et al., 2019).
4. Стресостійкість – вміння долати труднощі без зниження самооцінки та розвитку негативного самоствавлення (Ployhart & Bliese, 2006).

Розвиток адаптивності також відіграє важливу роль у підвищенні самооцінки, оскільки сприяє формуванню почуття особистісної компетентності та впевненості у своїх можливостях (Denovan et al., 2020).

У студентському середовищі вона поділяється на академічну та соціальну.

1. Академічна адаптивність передбачає здатність студентів ефективно взаємодіяти з навчальним процесом, долати труднощі та підтримувати мотивацію до навчання (Martin et al., 2013). Дослідження підтверджують, що студенти з високим рівнем академічної адаптивності частіше демонструють впевненість у власних силах та позитивне самоствавлення (Shin et al., 2019).
2. Соціальна адаптивність включає здатність до встановлення та підтримки міжособистісних зв'язків, що сприяє почуттю належності та знижує ризик ізоляції (Denovan et al., 2020).

Для подальшого розуміння ролі адаптивності у формуванні самоствавлення необхідний комплексний емпіричний аналіз, що дозволить визначити: чи адаптивність є незалежним фактором впливу на самоствавлення, чи вона взаємодіє з іншими психологічними змінними; чи може високий рівень адаптивності компенсувати негативний вплив низької соціальної підтримки та високої тривожності; як рівень адаптивності співвідноситься із самооцінкою студентів. Таким чином, наявні теоретичні дослідження

вказують на можливий вплив адаптивності на самоствавлення, проте характер цього взаємозв'язку потребує емпіричної перевірки.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми самоствавлення студентської молоді дозволив визначити основні концептуальні підходи до його вивчення, окреслити механізми формування та виокремити ключові соціокультурні й психологічні чинники, що впливають на цей феномен. Самоствавлення є багатовимірною психологічною категорією, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Воно формується під впливом як внутрішніх (самооцінка, адаптивність, рефлексія), так і зовнішніх (соціальна підтримка, культурні норми, академічне середовище) факторів. У студентському віці цей процес набуває особливого значення, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток особистісної ідентичності, формування життєвих орієнтирів та адаптація до нових соціальних умов.

Аналіз соціокультурного контексту показав, що уявлення студентів про власне «Я» значною мірою визначаються культурними традиціями, суспільними очікуваннями, впливом сім'ї, освіти та цифрового середовища. У сучасному українському соціокультурному просторі спостерігається поєднання індивідуалістичних і колективістичних рис, що визначає специфіку формування самоствавлення студентської молоді. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальна підтримка, яка сприяє стабілізації самоствавлення та знижує негативний вплив стресових чинників.

Розглядаючи психологічні чинники самоствавлення, було встановлено, що когнітивні процеси (зокрема самопізнання та метакогнітивні стратегії) є фундаментальними для його формування. Високий рівень самопізнання сприяє більш реалістичному сприйняттю власних можливостей, що позитивно впливає на самоствавлення. Водночас роль самооцінки виявилася неоднозначною: хоча висока самооцінка часто асоціюється з позитивним

самостваленням, її несталільність може спричиняти емоційні коливання та підвищену залежність від зовнішніх оцінок.

Окрему увагу було приділено таким факторам, як тривожність та адаптивність. Високий рівень тривожності може негативно впливати на самоствалення, знижуючи емоційну сталільність і викликаючи соціальну невпевненість. Водночас адаптивність була визначена як один із потенційних захисних механізмів, що дозволяє особистості зберігати позитивне самоствалення навіть у складних умовах. Аналіз існуючих досліджень вказує на необхідність подальшої емпіричної перевірки взаємозв'язків між адаптивністю, соціальною підтримкою, тривожністю та самооцінкою у студентської молоді.

Таким чином, самоствалення студентів є динамічним феноменом, що формується під впливом широкого спектра соціальних і психологічних чинників. Подальше емпіричне дослідження має на меті перевірити характер взаємозв'язків між цими змінними та визначити їхній внесок у розвиток позитивного самоствалення студентської молоді.

РОЗДІЛ 2.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методологія та організація емпіричного дослідження

Організація дослідження у сфері психології потребує дотримання загальноприйнятих стандартів методології, які включають визначення мети та завдань дослідження, обґрунтування вибору методів збору даних, характеристику вибірки та аналіз етичних аспектів дослідницького процесу (Coolican, 2019), оскільки отримання цих принципів забезпечує наукову обґрунтованість та достовірність отриманих результатів (Babbie, 2020).

Враховання психологічних особливостей респондентів є важливим аспектом організації дослідження, адже самоствавлення є складним багатовимірним феноменом, на який впливають як особистісні фактори, так і соціальний контекст (Harter, 2012). Вибір дослідницького дизайну передбачав формування репрезентативної вибірки, що включає студентів різних спеціальностей, а також застосування комплексного підходу до оцінки самоствавлення, щоб мати змогу дослідити взаємозв'язки між основними змінними дослідження.

Метою даного дослідження є виявлення психологічних чинників, що впливають на формування самоствавлення студентської молоді, а також аналіз його зв'язків із соціальною підтримкою, рівнем тривожності, самооцінкою та адаптивністю.

Відповідно до поставленої мети були сформульовані такі завдання:

1. Визначити рівень самоствавлення студентів та його варіативність у залежності від соціальних, особистісних і академічних чинників.
2. Дослідити взаємозв'язок між рівнем соціальної підтримки та самоствавленням з урахуванням рівня тривожності.

3. Встановити роль самооцінки у компенсації можливого негативного впливу низької соціальної підтримки на самоствавлення.
4. Порівняти рівень самоствавлення студентів творчих, соціально-поведінкових та педагогічних спеціальностей.
5. Обґрунтувати шляхи психологічної підтримки позитивного самоствавлення студентської молоді.

Дане дослідження дозволяє отримати дані, які можуть бути використані у подальших наукових розробках щодо психологічних механізмів формування самоствавлення студентської молоді.

На основі аналізу теоретичних джерел і попередніх досліджень було сформульовано основну гіпотезу: рівень самоствавлення студентської молоді визначається комплексом психологічних особливостей, зокрема рівнем соціальної підтримки, тривожності, самооцінки та адаптивності. Передбачається, що соціальна підтримка та висока самооцінка сприятимуть позитивному самоствавленню, тоді як підвищена тривожність може мати протилежний ефект. Також були сформульовані такі робочі гіпотези:

1. Взаємозв'язок між рівнем соціальної підтримки та самоствавленням залежить від рівня тривожності студентів.
2. Високий рівень самооцінки (за шкалою Розенберга) компенсує негативний вплив низької соціальної підтримки на самоствавлення студентів.
3. Студенти творчих спеціальностей мають вищий рівень самоствавлення, ніж студенти соціально-поведінкових і педагогічних спеціальностей.

Для перевірки цих гіпотез було розроблено емпіричну модель дослідження, що передбачає використання кількісних та якісних методів збору й аналізу даних.

З урахуванням специфіки обраної тематики дослідження було проведено у кілька послідовних етапів:

1. Підготовчий етап, на якому здійснювався аналіз наукових джерел, визначення методологічного підходу та формулювання гіпотез, підбір

методів психологічної діагностики, визначення досліджуваної вибірки, встановлення критеріїв відбору учасників, розробка анкети для збору соціально-демографічних даних.

2. Основний етап, що передбачав проведення емпіричного дослідження з використанням валідних психодіагностичних методик та первинна обробка отриманих даних, перевірка їхньої коректності та придатності для подальшого аналізу.
3. Аналітичний етап дослідження передбачав використання множинного лінійного регресійного аналізу для оцінки внеску окремих психологічних чинників у рівень самоствавлення, однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) для порівняння рівнів самоствавлення між студентами різних академічних спеціальностей, а також модераційного аналізу для перевірки взаємодії між тривожністю та соціальною підтримкою. Додатково було застосовано міжгруповий аналіз для виявлення можливого компенсаторного ефекту самооцінки за умов низької підтримки. Для задоволення вимог даного етапу використовувалось програмне забезпечення SPSS.
4. Інтерпретаційний етап, у межах якого здійснювалося формулювання основних закономірностей, що визначають психологічні особливості самоствавлення студентів, формулювання висновків на основі отриманих результатів, узагальнення виявлених закономірностей і порівняння їх із теоретичними передбаченнями, підготовка рекомендацій щодо підтримки позитивного самоствавлення у студентів.

Зважаючи на специфіку вибірки та необхідність залучення студентів із різних закладів вищої освіти, дослідження проводилося в онлайн-форматі за допомогою Google Forms. Це дозволило стандартизувати процедуру збору даних та забезпечити добровільну участь респондентів. Детальна характеристика вибірки представлена у розділі 2.2.

Будь-яке психологічне дослідження повинне відповідати основним етичним стандартам, які включають інформовану згоду, анонімність та добровільність участі (APA, 2020).

Відповідно до Етичного кодексу психолога України (1990), у даному дослідженні дотримувалися таких етичних принципів:

- Інформована згода – перед проходженням тестування респондентам було надано детальну інформацію про мету та завдання дослідження.
- Добровільна участь – студенти мали можливість відмовитися від участі без негативних наслідків.
- Анонімність та конфіденційність – результати тестування не містили персональних даних, а відповіді оброблялися у знеособленому вигляді.
- Право на видалення даних – у разі бажання респондент міг запросити видалення своїх відповідей з вибірки.
- Етичні принципи є важливим аспектом будь-якого дослідження, оскільки вони забезпечують достовірність отриманих результатів та захист прав респондентів (Fisher, 2021).

Для реалізації емпіричної частини дослідження була використана система взаємодоповнюваних методик, що дозволяє оцінити рівень самоствалення, соціальної підтримки, адаптивності, самооцінки та емоційного благополуччя студентів. Детальний опис методик наведено в розділі 2.3.

Вибірка у психологічному дослідженні має забезпечувати репрезентативність, що дозволяє екстраполювати отримані результати на ширшу популяцію студентської молоді. Враховуючи мету дослідження – виявлення психологічних чинників, що впливають на самоствалення студентів, – вибірка формувалася таким чином, щоб включати студентів різних спеціальностей, статі та вікових категорій. Окрім того, було враховано рівень соціальної підтримки та умови проживання, оскільки вони можуть бути важливими факторами самоствалення та впливати на взаємозв'язок з тривожністю.

Для забезпечення відповідності вибірки поставленим дослідницьким завданням застосовувався принцип стратегічного відбору – студенти залучалися з трьох основних груп спеціальностей, що дозволяє перевірити робочу гіпотезу про відмінності у самоствавленні залежно від академічного профілю. Крім того, вибірка містила студентів з різним рівнем самооцінки, що дає змогу оцінити її роль у компенсації можливого впливу низької соціальної підтримки.

Загалом у дослідженні взяли участь 106 осіб, які є студентами українських закладів вищої освіти. Вибірка включала осіб віком від 18 до 25 років. Середній вік учасників складав 21,4 роки ($SD = 1,82$), що свідчить про відносно однорідну вибірку, у якій більшість студентів перебувають у типовому віковому діапазоні для закладів вищої освіти

Відповідно до поставленої гіпотези щодо можливих академічних відмінностей у рівні самоствавлення, до вибірки було включено три категорії студентів:

1. Студенти творчих спеціальностей – 32 особи (30,2% вибірки). Включає представників дизайну, та режисерських факультетів.
2. Студенти соціально-поведінкових спеціальностей – 38 осіб (35,8% вибірки). Включає студентів психології та соціальної роботи.
3. Студенти педагогічних спеціальностей – 36 особи (34% вибірки). Включає студентів педагогічних факультетів, спеціальностей "Дошкільна освіта", "Початкова освіта", "Середня освіта".

Враховуючи психологічні особливості досліджуваного явища, а також значущість статевого фактору у формуванні самоствавлення, у вибірку було включено:

Жінки – 64 особи (60,4%).

Чоловіки – 42 особи (39,6%).

Такий розподіл відповідає загальній тенденції щодо більшої представленості жінок у дослідженнях самоствавлення, оскільки вони частіше схильні до рефлексії власного "Я".

Розподіл за курсами навчання

- 1 курс – 7 осіб (6,6%)
- 2 курс – 12 осіб (11,3%)
- 3 курс – 25 осіб (23,6%)
- 4 курс – 27 осіб (25,5%)
- 5 курс – 26 осіб (24,5%)
- 6 курс – 9 осіб (8,5%)

Розподіл курсів дозволяє оцінити динаміку змін у самоставленні студентів на різних етапах навчання, що є важливим для перевірки додаткових припущень щодо його розвитку. Також у межах дослідження також було зібрано інформацію про соціальні фактори, які можуть бути пов'язані з самоставленням студентів. Зокрема, респонденти зазначили умови проживання, частоту соціальних контактів з родиною та друзями, а також суб'єктивну оцінку рівня соціальної підтримки. Вибірка включала студентів з різними житловими умовами: приблизно половина респондентів проживає з родиною (49,1%), тоді як решта мешкає у гуртожитку (27,4%) або орендує житло самостійно (23,5%).

Для оцінки соціальної підтримки було використано як самозвітні дані респондентів, так і Багатомірну шкалу сприйняття соціальної підтримки (MSPSS, адаптація Мельник Ю. Б., Стаднік А. В.), яка дозволяє дослідити суб'єктивне сприйняття підтримки з боку сім'ї, друзів та значущих інших. Детальний аналіз рівня соціальної підтримки та його взаємозв'язків із самоставленням подано у третьому розділі.

Критерії відбору учасників включали в себе критерії включення у дослідження та критерії виключення з нього. До критеріїв включення належать:

- Вік від 18 до 25 років.
- Навчання у закладі вищої освіти (бакалаврат або магістратура).
- Добровільна згода на участь.

Критерії виключення:

- Особи, які не є студентами.
- Вік, що не відповідає критеріям.
- Відмова від участі.

Зважаючи на специфіку вибірки та необхідність залучення студентів із різних закладів вищої освіти, у межах дослідження було використано онлайн-формат опитування за допомогою платформи Google Forms, що дозволило стандартизувати процедуру тестування та гарантувати добровільну участь респондентів. Використання онлайн-опитування забезпечило такі переваги:

- можливість залучення широкої вибірки студентів незалежно від їхнього місця проживання;
- зниження впливу дослідника на відповіді респондентів;
- зручність аналізу цифрових даних у програмному забезпеченні SPSS.

Перед початком тестування респонденти отримували чіткі інструкції щодо проходження опитування й пояснювалася структура тестових матеріалів, а також інформацію про дотримання конфіденційності їхніх відповідей. Час проходження тестування складав у середньому 20-30 хвилин. Для залучення учасників використовувалися університетські групи в соціальних мережах, а також метод інформального поширення інформації серед студентів через особисті та професійні контакти.

Організація емпіричного дослідження завжди супроводжується певними методологічними викликами. В умовах онлайн-опитування було ідентифіковано низку потенційних обмежень, які могли вплинути на результати:

- Нерівномірний розподіл респондентів за спеціальностями – добровільна участь студентів у дослідженні призводить до можливих диспропорцій у вибірці, що вимагає коригування даних.
- Можливість несерйозного ставлення до відповідей – деякі учасники могли заповнювати анкету поспіхом або без усвідомлення значення запитань.

- Мотивація респондентів – добровільна участь означає, що до вибірки могли увійти студенти, які мають вищий рівень усвідомленості власного самоствавлення, що потенційно впливає на результати.
- Неоднорідність вибірки – в дослідженні брали участь студенти з різних спеціальностей, що потребувало коректного аналізу отриманих даних.

Для мінімізації вказаних складнощів було застосовано додаткові методи перевірки якості відповідей. Зокрема, було використано аналіз узгодженості відповідей між шкалами та виявлення аномальних відповідей (наприклад, випадки, коли респондент на всі запитання відповідав однаково).

Отже, сформована вибірка відповідає поставленим дослідницьким завданням та дозволяє аналізувати психологічні особливості самоствавлення студентської молоді. Репрезентативність вибірки забезпечується залученням студентів із різних академічних спеціальностей, вікових груп та курсів навчання.

2.2. Опис і обґрунтування методик дослідження

На нашу думку, дослідження психологічних аспектів самоствавлення студентської молоді є актуальним завданням сучасної академічної психології, оскільки цей феномен відіграє ключову роль у формуванні ідентичності, ціннісних орієнтацій та соціальної інтеграції особистості (Erikson, 1968; Harter, 2012). Самоствавлення виступає важливим регулятором поведінки, впливаючи на рівень мотивації, міжособистісну взаємодію та психоемоційне благополуччя (Deci & Ryan, 2000). Враховуючи його багатовимірну природу та залежність від широкого спектру соціально-психологічних чинників, доцільним є застосування комплексного дослідницького підходу, який дозволить здійснити всебічний аналіз взаємозв'язків між самоствавленням та такими змінними, як рівень соціальної підтримки, адаптивні можливості, самооцінка та емоційні стани (Swann, 2011; Neff, 2003).

Виходячи з мети і завдань нашого дослідження, для емпіричного вивчення психологічних особливостей самосприйняття студентської молоді було використано систему взаємодоповнюваних методик:

- Анкета для збору демографічних та соціокультурних даних
- Шкала самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв) – дозволяє оцінити загальний рівень самоствавлення, а також його ключові структурні складові.
- Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS, адаптація Мельник Ю. Б., Стаднік А. В.) – використовується для визначення рівня підтримки, яку суб'єктивно сприймає студент від свого соціального оточення.
- Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О. Саннікова, О. Кузнєцова) – оцінює здатність студента ефективно адаптуватися до соціального середовища та нових умов.
- Шкала самооцінки Розенберга – застосовується для визначення рівня самооцінки та її можливого впливу на самоствавлення.
- Шкала депресії, тривожності та стресу (DASS-21, адаптація Мельник Ю. Б., Стаднік А. В.) – використовується для оцінки рівня емоційного благополуччя, що може мати значний вплив на самоствавлення студентів.

Застосовані методики відповідають критеріям надійності, валідності та стандартизації, що забезпечує об'єктивність та репрезентативність отриманих результатів. Детальний опис змісту, структури, психометричних характеристик і процедур інтерпретації подано далі у підрозділі 2.3.

Шкала самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв)

Методика "Шкала самоствавлення" є психологічним інструментом для діагностики ставлення особистості до себе. Вона дозволяє оцінити загальний рівень самоствавлення та його структурні компоненти, що є важливими для розуміння самооцінки, емоційного комфорту та особистісної стабільності. Розроблена В.В. Століним і С.Р. Пантілєєвим, ця методика широко

використовується для аналізу особистісної самосвідомості та дослідження впливу соціальних і психологічних факторів на формування "Я-концепції".

Опитувальник складається із 110 тверджень, які групуються в кілька шкал, що охоплюють різні аспекти самоствавлення:

1. Глобальне самоствавлення (S): вимірює загальне ставлення до себе.
2. Самоповага (I): відображає загальне емоційне ставлення до себе (віра у свої сили, здібності, себе тощо).
3. Аутосимпатія (II): оцінює переживання самоприйняття та самоприхильності.
4. Очікуване ставлення від інших (III): відображає очікування щодо ставлення інших людей до себе.
5. Самоінтерес (IV): вимірює інтерес до власної особистості та внутрішнього світу.
6. Самовпевненість (1): оцінює впевненість у своїх силах та можливостях.
7. Ставлення інших (2): відображає уявлення про ставлення оточуючих.
8. Самоприйняття (3): оцінює здатність приймати себе таким, яким є.
9. Самокерівництво (4): вимірює здатність до саморегуляції та самоконтролю.
- 10.Самозвинувачення (5): оцінює схильність до самозвинувачень та самокритики.
- 11.Саморозуміння (6): відображає рівень розуміння власних почуттів та вчинків.

Ця структура дозволяє комплексно оцінити різні аспекти самоствавлення особистості (Чебикін, 2003; Лозинський, 2020). Респонденти оцінюють кожне твердження за дихотомічною шкалою, обираючи "Так, погоджуюсь", якщо вони згодні з твердженням, та "Ні, не погоджуюсь", якщо твердження їм не підходить. Текст методики з повним переліком тверджень представлений у Додатку Б.

Кожна відповідь респондента оцінюється відповідно до ключа, що дозволяє визначити бали за кожною шкалою. Отримані результати можуть

бути інтерпретовані шляхом порівняння з нормативними показниками, що представлені у вигляді процентилів або стенів.

Інтерпретація результатів базується на аналізі балів за кожною шкалою. Високі показники свідчать про вираженість відповідного аспекту самоствавлення, тоді як низькі можуть вказувати на потребу в корекції або розвитку цього аспекту.

Надійність методики у вітчизняному науковому просторі опосередковано підтверджується її стійким використанням у прикладних психологічних дослідженнях та освітньо-практичній підготовці фахівців. Зокрема, «Шкала самоствавлення» (В.В. Столін, С.Р. Пантїлеєв) неодноразово застосовувалася у вітчизняних дисертаційних роботах, присвячених вивченню особистісної структури, самооцінки та рефлексивної свідомості (Лозинський, 2020; Дудник, 2023; Ремесник, 2023). Повторюваність застосування опитувальника в дослідницьких проєктах свідчить про достатній рівень внутрішньої узгодженості шкали, а також про стабільність її результатів у часовому вимірі, що є непрямими ознаками її надійності як психодіагностичного інструменту.

Валідність методики у вітчизняному науковому середовищі підтверджується її інтеграцією до офіційних академічних програм. Зокрема, у методичних рекомендаціях з психодіагностики для студентів Львівського національного університету імені Івана Франка (2021) «Шкала самоствавлення» включена до переліку рекомендованих діагностичних інструментів для вивчення особистісного самосприйняття. Цей факт свідчить про визнання методики як валідного засобу діагностики в освітньо-науковому процесі, що базується на змістовній відповідності тверджень шкали психологічним характеристикам, які вона покликана вимірювати.

Загалом, на основі застосування методики у психологічних дослідженнях, а також її академічного статусу у вищих навчальних закладах, можна зробити висновок про релевантність, теоретичну обґрунтованість і

потенціал її подальшої адаптації до культурно-соціального контексту України.

Шкала соціальної підтримки в адаптації Мельник Ю. Б., Стаднік А. В (MSPSS - Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1988))

Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS) була розроблена Zimet та співавторами у 1988 році для вимірювання суб'єктивного сприйняття соціальної підтримки особистістю. Первинна версія шкали отримала широке застосування в психологічних дослідженнях у різних країнах, що дозволило адаптувати її для багатьох культурних середовищ. В українському контексті дана методика була адаптована та стандартизована Мельником Ю.Б. та Стадніком А.В. у 2023 році. Вони підготували методичний посібник, який містить докладний опис процедури застосування та обробки результатів методики в українському вибірковому середовищі.

Основною метою MSPSS є вимірювання рівня суб'єктивного сприйняття соціальної підтримки, яку індивід отримує від різних соціальних джерел. Методика дозволяє визначити не тільки загальний рівень соціальної підтримки, але й виявити особливості взаємодії особистості з окремими соціальними групами, такими як родина, друзі чи значущі інші. MSPSS є коротким, але високонадійним психодіагностичним інструментом, що дозволяє швидко оцінити рівень суб'єктивного сприйняття соціальної підтримки.

Методика складається з 12 тверджень, кожне з яких описує певний аспект підтримки, яку людина відчуває від свого соціального оточення (Zimet et al., 1988). Усі 12 пунктів розподілено на три субшкали за джерелами підтримки, по 4 пункти в кожній субшкالی (Zimet et al., 1988; Melnyk & Stadnyk, 2023). Ці субшкали такі: “Сім’я”, “Друзі” та “Значуща інша особа” (в оригіналі – Significant Other, в українській адаптації – “Близькі люди”) (Melnyk & Stadnyk, 2023).

Кожна субшкала оцінює, наскільки респондент відчуває підтримку від відповідного джерела – наприклад, родинна підтримка, підтримка з боку друзів або підтримка з боку особливо близької людини (партнера чи іншої важливої особи). Твердження сформульовані як позитивні заяви про наявність і адекватність підтримки. Наприклад, пункт 1: «Є особлива людина, яка поруч, коли я цього потребую» (Zimet et al., 1988). Інші твердження подібно описують емоційну чи практичну (інструментальну) допомогу, яку респондент отримує від сім'ї, друзів чи значущого іншого.

Таким чином, опитувальник охоплює як емоційну, так і інструментальну складові підтримки, а також відображає наявність і адекватність цієї підтримки з різних джерел (Zimet et al., 1990; Wang et al., 2017). Весь інструмент є доволі компактним і зрозумілим для респондентів: 12 коротких тверджень, згрупованих за трьома напрямками соціальної підтримки (Melnyk & Stadnyk, 2023). Текст методики з повним переліком тверджень представлений у Додатку В.

Для кожного із 12 тверджень респондент обирає рівень своєї згоди за 7-бальною шкалою Лікерта (Zimet et al., 1988). Оцінки варіюються від 1 – “дуже не згоден” до 7 – “дуже згоден”, з проміжними варіантами (“сильно не згоден”, “частково не згоден”, “нейтрально”, “частково згоден”, “сильно згоден”). Таким чином, вищий бал означає більшу згоду з твердженням, тобто вищий рівень сприйманої соціальної підтримки. Після заповнення опитувальника обчислюються сумарні або середні оцінки. Згідно з оригінальною методикою, рекомендовано отримувати окремі результати для кожної з трьох субшкал, а також загальний показник підтримки (Zimet et al., 1990). Сирий бал за кожним пунктом – від 1 до 7. Сумарний бал MSPSS обчислюють шляхом додавання оцінок за всіма 12 пунктами (діапазон: 12–84). Також можна обчислити середній бал: сумарний бал ділять на 12, що повертає оцінку в діапазоні 1–7 (Zimet et al., 1988; Melnyk & Stadnyk, 2023).

Для кожної субшкали складаються бали 4 пунктів, що до неї належать:

1. “Сім’я”: пункти 3, 4, 8, 11

2. “Друзі”: пункти 6, 7, 9, 12

3. “Значуща інша особа”: пункти 1, 2, 5, 10

Отриманий сумарний бал субшкали (мін. 4, макс. 28) ділять на 4 для розрахунку середнього бала по кожній субшкалі. У науковій та клінічній практиці найчастіше використовуються саме середні значення, оскільки вони надають зручне уніфіковане представлення результату у масштабі 1–7 (Canty-Mitchell & Zimet, 2000). У оригінальній версії автори вказують, що вищі показники MSPSS відповідають вищому рівню суб’єктивно сприйнятої соціальної підтримки, а нижчі – її нестачі (Zimet et al., 1988). Оскільки шкала не містить фіксованих нормативів для окремих груп, результати інтерпретуються відносно максимального можливого бала.

Загальні орієнтири для середнього бала:

- 5–7 – висока підтримка,
- 3–5 – помірна підтримка,
- менше 3 – низька підтримка (Wang et al., 2017; Melnyk & Stadnyk, 2023).

Деякі джерела уточнюють ці діапазони:

- 1.0–2.9 – низька підтримка,
- 3.0–5.0 – помірна,
- 5.1–7.0 – висока (Zimet et al., 1990; Greenspace Health, 2022).

Ці порогові значення засновані на семантичному наповненні шкали, а не на попередньо встановлених стандартах. Наприклад, відповіді 1–2 свідчать про незгоду з твердженням (тобто про відсутність підтримки), а 6–7 – про її високу наявність і значущість.

У початкових дослідженнях виявлено, що особи з високими показниками MSPSS мали значно менше проявів депресії та тривоги (Zimet et al., 1988; Wang et al., 2017). Це дозволяє трактувати MSPSS як індикатор суб’єктивного благополуччя. Високий бал може свідчити про захисний потенціал соціального середовища, тоді як низький – про ризик соціальної ізоляції, емоційного вигорання чи психологічного дистресу. Нижче наведено основні

психометричні показники цієї україномовної версії зі знайдених наукових джерел (статей, дисертацій тощо). За даними досліджень з українською вибіркою, україномовна версія MSPSS демонструє високий рівень внутрішньої узгодженості. Зокрема, повідомляється, що Cronbach's α загального індексу становить близько 0,88 (Moret-Tatay et al., 2024), що свідчить про високу надійність опитувальника в цілому. Цей показник узгоджується з міжнародними дослідженнями (Zimet et al., 1990), які підтверджують, що оригінальна версія MSPSS має $\alpha \approx 0,88$ і аналогічно високий рівень для її адаптованих версій різними мовами.

Кожна з трьох субшкал MSPSS в українській версії також демонструє добру внутрішню узгодженість. За результатами психометричного аналізу, коефіцієнти α (або ω) для субшкал становлять від $\sim 0,82$ до 0,93. Зокрема, у вибірці українських респондентів субшкала “Сім’я” мала $\omega \approx 0,82-0,84$, “Друзі” – $\omega \approx 0,93$, “Значуща інша особа” – $\omega \approx 0,93$ (Moret-Tatay et al., 2024). Прямі числові значення тест-ретестової надійності для україномовної версії MSPSS наразі не опубліковані, імовірно через переважно крос-секційний дизайн досліджень. Проте, за даними оригінальної валідації шкали, тест-ретест коефіцієнт становить приблизно 0,85 при повторному тестуванні через кілька тижнів (Zimet et al., 1990). Це дає підстави очікувати подібну стабільність і від україномовної версії за умови правильної адаптації.

Україномовна версія MSPSS зберігає оригінальну трьохфакторну структуру, що підтверджено методом підтверджувального факторного аналізу (CFA). Згідно з дослідженням Moret-Tatay et al. (2024), модель із трьох чинниками показала високі показники відповідності: CFI $\approx 0,97$, RMSEA $\sim 0,07$, на вибірці українців, які постраждали внаслідок війни (внутрішньо переміщені особи та біженці). Це свідчить про адекватність структури MSPSS для українського контексту. У процесі адаптації української версії було дотримано рекомендацій щодо перекладу, що дозволило забезпечити мовну й змістовну еквівалентність (Melnyk & Stadnyk, 2023).

Підтверджена кореляціями MSPSS з іншими психологічними конструктами. У дослідженні Белова та Пшук (2021), проведеному серед пацієнтів із депресивними розладами, виявлено негативну кореляцію між рівнем соціальної підтримки та симптомами депресії ($r = -0,541$) і ворожості ($r = -0,551$), а також позитивну кореляцію з якістю життя ($r = 0,443$) та психосоціальною адаптованістю ($r = 0,441$). Це підтверджує, що MSPSS чутливо відображає емоційний стан та рівень суб'єктивного благополуччя респондентів. Окрім того методика диференціює рівні соціальної підтримки у різних підгрупах. У тому ж дослідженні (Белов & Пшук, 2021) виявлено, що жінки оцінюють підтримку з боку сім'ї вищою, ніж чоловіки, тоді як чоловіки частіше покладаються на друзів або значущих інших. Крім того, дослідження Moret-Tatau et al. (2024) показало, що внутрішньо переміщені особи в умовах війни в Україні частіше спираються на “значущих інших”, а не на родину чи друзів, що демонструє чутливість MSPSS до соціальних змін у кризових ситуаціях.

Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О. Саннікова, О. Кузнєцова)

Тест-опитувальник є авторською психодіагностичною методикою, розроблена Ольгою Санніковою та Оксаною Кузнєцовою. Цей опитувальник офіційно зареєстрований як об'єкт авторського права у 2003 році (свідоцтво №8824 від 24.11.2003; Саннікова & Кузнєцова, 2009). У науковій літературі методика описана в монографії Адаптивність особистості (Саннікова & Кузнєцова, 2009), а подальше вдосконалення представлено в працях авторів 2017–2018 років (Sannikova & Kuznetsova, 2018). Таким чином, роком впровадження методики можна вважати 2003 (перші авторські напрацювання), з публікацією основних положень у 2009 році. Автори – О.П. Саннікова (доктор психологічних наук) та О.В. Кузнєцова (канд. психол. наук), фахівці Південноукраїнського педагогічного університету (Кузнєцова, 2011).

Мета тесту – комплексно оцінити рівень та особливості соціальної адаптивності особистості. Під “соціальною адаптивністю” розуміється здатність людини ефективно пристосовуватися до вимог соціального середовища, взаємодіяти з ним, змінювати свою поведінку відповідно до ситуації (Neely-Prado et al., 2021). Опитувальник призначений для діагностики формально-динамічних та якісних ознак адаптивності індивіда (Саннікова & Кузнєцова, 2009). Зокрема, він вимірює, наскільки людина сприймає і обробляє соціальні сигнали, регулює емоції в нових умовах, готова змінюватися і діяти для досягнення цілей та подолання труднощів. Методика дозволяє визначити профіль адаптивності за низкою показників (складових адаптивності) та загальний рівень адаптивності особистості (Саннікова & Кузнєцова, 2009).

Структура тесту включає набір тверджень та відповідні шкали для оцінювання ключових компонентів адаптивності. Опитувальник містить 80 тверджень, об'єднаних у 8 субшкал (показників адаптивності) (Саннікова & Кузнєцова, 2009). Кожна субшкала представлена 10 твердженнями, які описують певний аспект адаптивності особистості. За допомогою факторного аналізу автори виділили вісім основних показників, що відповідають окремим сферам адаптивності (Саннікова & Кузнєцова, 2009).

У результаті опитування обчислюються показники за такими субшкалами (в дужках наведено зміст показника):

1. Широта охоплення сигналів соціуму – здатність помічати широкий діапазон соціальних сигналів та стимулів.
2. Легкість розпізнавання та ієрархізації сигналів соціуму – вміння легко розуміти соціальні сигнали, відокремлювати головні від другорядних.
3. Точність орієнтації у соціальних очікуваннях – здатність правильно орієнтуватися в очікуваннях і вимогах оточення.
4. Стійкість емоційного переживання – емоційна стабільність при стресах і змінах, вміння зберігати рівновагу.

5. Готовність змінюватися – гнучкість, відкритість до особистісних змін, здатність перебудовувати свою поведінку.
6. Готовність до конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач – проактивність у подоланні труднощів, вміння вчитися на помилках.
7. Готовність до дій, спрямованих на досягнення мети – цілеспрямованість, наполегливість у виконанні завдань.
8. Показник загальної задоволеності – суб'єктивне відчуття загальної задоволеності життям та своїм становищем.

Кожна з цих восьми шкал охоплює окремий аспект соціально-психологічної адаптивності. В сукупності шкали репрезентують формально-динамічний рівень адаптивності (когнітивні, емоційно-мотиваційні, поведінкові компоненти) та дають цілісне уявлення про адаптивний ресурс особистості (Кузнєцова, 2011). Окрім профільних показників, розраховується інтегральний загальний показник адаптивності (ЗПА) – сумарна оцінка адаптивності особистості (Саннікова & Кузнєцова, 2009). Текст методики з повним переліком тверджень представлений у Додатку Г.

Процедура тестування є стандартизованою і не потребує спеціального обладнання. Опитувальник може проводитися як індивідуально, так і групово. Досліджуваному надається бланк із 80 твердженнями та шкалою відповідей до кожного. Інструкція передбачає, що респондент уважно читає кожне твердження і оцінює, наскільки воно відповідає його власним властивостям чи поведінці (Саннікова & Кузнєцова, 2009). Кожне твердження оцінюється респондентом за 4-рівневою шкалою залежно від того, наскільки цей опис йому відповідає (ступінь згоди/незгоди). Формат відповіді – лікертівська шкала з 4 градаціями (від “не характерно” до “дуже характерно” для себе). Важливо, щоб випробуваний дав відповіді на всі твердження, не пропускаючи жодного. Інструкція наголошує, що не існує «правильних» чи «неправильних» відповідей, і потрібно відповідати щиро, відображаючи власну думку про себе. Час виконання тесту, як правило, не обмежується

жорстко, але в середньому складає 15–25 хвилин (приблизно 20 секунд на одне твердження). Тестування бажано проводити в спокійній обстановці, щоб ніщо не відволікало респондентів.

Обробка результатів передбачає підрахунок балів за кожною з 8 шкал та переведення сирих оцінок у стандартні показники. Спочатку для кожної субшкали сумуються бали за 10 твердженнями, що до неї входять. Максимальна сума балів за шкалою становить 40, мінімальна – 0 (оскільки за кожне твердження можна отримати від 0 до 4 балів) (Саннікова & Кузнецова, 2009). Отримані сирі бали відображають рівень розвитку певної характеристики адаптивності. Однак для зручності інтерпретації автори пропонують порівняти ці результати з нормативними даними. З цією метою використовується таблиця перетворення сирих балів у процентильні шкали (Саннікова & Кузнецова, 2009). Кожен показник адаптивності переводиться у відповідне значення процентилю (від 1 до 100) на основі розподілу результатів у вибірці стандартизації. Відповідно до діапазону процентиля визначається рівень розвитку даного показника: низький, нижчий за середній, вищий за середній або високий (Кузнецова, 2011). Зокрема, умовно низькому рівню відповідають найнижчі значення (нижче ~25-го процентиля), високому – найвищі (понад ~75-й процентиль), а проміжні інтерпретуються як рівні нижче чи вище середнього. Автори підкреслюють, що інтерпретація повинна враховувати як профіль показників, так і загальну сумарну адаптивність. Загальний показник адаптивності (ЗПА) також може бути переведений у процентиль або стандартний бал для оцінки адаптивності особистості в цілому.

При необхідності, дослідник може використовувати стен-оцінки: хоча в оригінальних джерелах основний акцент зроблено на процентилях, за наявності відповідних норм результати можна виразити і в 10- або 100-бальній шкалі (стени, стандартизовані бали) (Саннікова & Кузнецова, 2009). Після кількісної інтерпретації на рівні балів надається якісна інтерпретація: для кожного показника описується, що означає низький,

середній чи високий рівень даної характеристики адаптивності. Наприклад, низька стійкість емоційного переживання може означати схильність до емоційної нестабільності при змінах, а високий рівень – емоційну зрілість і вміння опановувати стрес. Високі бали за шкалою “готовність до змін” інтерпретуються як гнучкість і відкритість новому, тоді як низькі – як ригідність, труднощі з виходом із зони комфорту. Таким чином, поєднання кількісного (процентильного) аналізу й якісного тлумачення профілю дає змогу зробити висновок про сильні та слабкі сторони соціальної адаптивності особистості. У підсумковому висновку зазначаються рівні розвитку кожного з 8 показників та загальний рівень адаптивності.

Важливо, що нормативні дані для процентильного переведення отримані на вибірці, репрезентативній для цільової групи, в якій використовується методика. У монографії (2009) наведено результати стандартизації, що дозволяють інтерпретувати бали для дорослого населення (Саннікова & Кузнєцова, 2009). При застосуванні тесту для інших груп (наприклад, підлітків, осіб похилого віку, специфічних професійних груп) дослідники можуть розробляти окремі нормативи. Загалом же методика показала адекватну чутливість і диференційну здатність: вона добре розрізняє осіб з різним рівнем соціальної адаптованості і дозволяє побудувати індивідуальний профіль адаптивності з різних параметрів.

Надійність тест-опитувальника соціальної адаптивності підтверджена емпірично на українській вибірці. Авторами продемонстровано високу внутрішню узгодженість шкал: коефіцієнти Cronbach's α для окремих субшкал перевищують 0.70, у цілому по тесту $\alpha \sim 0.90$, що вказує на високий рівень внутрішньої консистентності (Саннікова & Кузнєцова, 2009; Кузнєцова, 2011). За даними стандартизації, всі 8 субшкал мають достатню кількість пунктів (по 10), аби забезпечити прийнятну надійність (α кожної шкали в межах 0.75–0.85). Проведено й перевірку тест-ретестної надійності: повторне тестування (наприклад, через 2–4 тижні) показало значущі кореляції отриманих результатів із первинними ($p < 0.01$), що свідчить про стабільність

вимірюваних характеристик у короткостроковій перспективі (Кузнецова, 2011). У цілому методика відповідає критеріям надійності психологічних тестів: її результати відтворювані та узгоджені при повторних вимірах і різних вибірках.

Валідність опитувальника підтверджується кількома видами доказів. Конструктивна валідність обґрунтована теоретичною моделлю адаптивності, розробленою авторами. Саннікова і Кузнецова розглядають адаптивність як багаторівневу властивість особистості, що включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та соціально-нормативні компоненти (Саннікова & Кузнецова, 2009). Структура тесту повністю відповідає цій моделі: факторний аналіз підтвердив наявність восьми факторів, що відповідають виділеним субшкалам. Вони згруповані за трьома компонентами: когнітивний – ШОСС, ЛІСС, ТОСО; емоційно-мотиваційний – СЕП, ГЗ; поведінковий – ГПН, ГДМ; окремо – показник задоволеності (Саннікова & Кузнецова, 2009). Така факторна структура підтверджує, що тест вимірює задуману сукупність ознак, а не сторонні характеристики.

Критеріальна валідність методики підтверджується здатністю її показників розрізняти групи зі сподіваними відмінностями в адаптивності. Наприклад, у дослідженні Кузнецової (2011) було виявлено суттєві розбіжності між особами з інтернальним та екстернальним локусом контролю: інтернали показали значно вищий загальний рівень адаптивності та вищі бали за окремими шкалами (легкість ієрархізації соц. сигналів, готовність до конструктивних дій, досягнення мети тощо), порівняно з екстерналами. Встановлено позитивний кореляційний зв'язок між інтернальністю та такими показниками, як ЛІСС, ГПН, ГДМ і ЗПА (r значущі на рівні $p < 0.01$); відповідно, екстернальність негативно пов'язана з цими аспектами адаптивності (Кузнецова, 2011). Ці результати узгоджуються з теорією, що внутрішній локус контролю сприяє ефективнішій адаптації, підтверджуючи валідність опитувальника.

Конвергентна валідність підтверджена співпадінням результатів даного тесту з результатами інших методик, що вимірюють суміжні поняття. Зокрема, показники соціальної адаптивності виявляють статистично значущі зв'язки з іншими тестами адаптації. У працях згадується, що загальний індекс адаптивності корелює із рівнем соціально-психологічної адаптованості за методикою Роджерса–Даймонда: високоадаптовані особи набирають високі бали і за тестом Саннікової–Кузнецової (Саннікова & Кузнецова, 2009). Ці кореляції свідчать, що опитувальник вимірює те саме конструктне поле, що й інші визнані методики. Дискримінантна валідність також на належному рівні: шкали, що вимірюють різні компоненти адаптивності, хоча й пов'язані між собою, не зливаються в один фактор, і тест не виявляє високих кореляцій із показниками, не пов'язаними з адаптивністю.

Таким чином, тест дає змогу оцінити адаптаційний потенціал особистості та її здатність до успішної соціально-психологічної адаптації. Опитувальник широко використовується у дослідженнях психологічної адаптації особистості – зокрема, для оцінювання впливу різних чинників на здатність індивіда пристосовуватися до нових умов. Його застосовували у наукових працях з проблем життєстійкості, стресостійкості, міжособистісної взаємодії, впливу особистісних рис на адаптацію тощо.

Шкала самооцінки Розенберга

Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) – це психологічний опитувальник, створений американським соціологом Моррісом Розенбергом у 1965 році (Rosenberg, 1965). Оригінально методика описана в монографії *Society and the Adolescent Self-Image* і була розроблена для вимірювання глобальної самооцінки підлітків, хоча надалі широко застосовувалася і для дорослих (Ferring & Filipp, 1996; Gray-Little et al., 1997).

Україномовна адаптація RSES з'явилася приблизно через півстоліття після створення оригіналу: зокрема, Л. В. Тихонова виконала переклад шкали українською мовою під егідою Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії (Львів) у 2012 році (Тихонова, 2012). Ця

адаптація використовується у наукових дослідженнях та практиці в Україні (Кулаєва, 2023; Майструк, 2018; Яремко, 2023). Відомостей про офіційну публікацію методики українською мовою небагато – існують робочі матеріали Інституту, але автори перекладу і стандартизації детально не описані у відкритих джерелах. Попри це, шкала успішно прижилася в українському науковому середовищі, про що свідчить її застосування у численних дисертаційних і емпіричних працях (Орлова, 2019; Шудра, 2024).

Мета методики – кількісно оцінити рівень глобальної самооцінки особистості, тобто загальну цінність, яку людина сама собі приписує (Rosenberg, 1965; Neff, 2003). RSES вимірює, наскільки позитивно чи негативно респондент ставиться до себе в цілому. Шкала розглядається як індикатор самоповаги (global self-esteem) і відображає ступінь задоволеності собою, самоприйняття, відчуття власної гідності та узгодженість реального й ідеального “Я” (Schmitt & Allik, 2005; Orth & Robins, 2014). Таким чином, високі показники вказують на позитивне самоставлення та впевненість у власній значущості, тоді як низькі – на невдоволення собою, відчуття неповноцінності.

Сфери застосування шкали дуже широкі. Спочатку вона була створена для соціально-психологічних досліджень молоді, а сьогодні широко використовується у різних галузях психології – соціальної, вікової, педагогічної, клінічної (Gray-Little et al., 1997; Orth et al., 2008). Зокрема, її застосовують для скринінгу рівня самоповаги у підлітків і дорослих, вивчення Я-концепції, оцінки особистісного благополуччя, у консультуванні та психотерапії (Тихонова, 2012; Бледнова & Романова, 2022). Методика придатна як для індивідуальної, так і для групової діагностики, оскільки є короткою і зрозумілою для респондентів. В українському контексті шкалу Розенберга використовували, зокрема, при дослідженні психологічного благополуччя студентів, особливостей самооцінки в різних вікових групах, впливу війни на відчуття власної цінності (Sarzyńska-Mazurek et al., 2024; Зозуля, 2022; Савчин, 2008).

RSES складається з 10 тверджень, що описують різні аспекти загального ставлення людини до себе. Половина з цих тверджень сформульовані позитивно (наприклад, “В цілому, я задоволений собою”), а інша половина – негативно (“Іноді я відчуваю себе нікчемним”) (Rosenberg, 1965; Schmitt & Allik, 2005). Відповідно, шкала включає як прямі твердження про впевненість у власній цінності, так і зворотні – про почуття неповноцінності чи невдоволення собою. Шкала є однофакторною, тобто всі 10 пунктів у сумі відображають єдиний вимір – глобальну самооцінку особистості (Bagley et al., 1997; Schmitt & Allik, 2005). Розенберг задумував методику як інструмент із однією загальною шкалою самоповаги. Деякі дослідники, щоправда, виявляли за допомогою факторного аналізу дві підструктури – позитивної та негативної самооцінки – що пов’язано з поділом прямих і зворотних пунктів (Gray-Little et al., 1997). Проте в практичному використанні RSES зазвичай інтерпретується як монолітна шкала, що дає інтегральний показник самоцінності. Жодних підшкал (напр., соціальної чи академічної самооцінки) ця методика не містить – вона спрямована саме на узагальнену самооцінку.

Завдяки стислій структурі (лише 10 питань) опитувальник є дуже зручним: його можна заповнити приблизно за 2–5 хвилин, а обробка результатів є простою (Robins et al., 2001; Тихонова, 2012). Текст методики з повним переліком тверджень представлений у Додатку Д. Інструкція до шкали Розенберга проста – досліджуваному пропонується ряд тверджень про себе, а його завдання – оцінити, наскільки він/вона згоден із кожним із них. В україномовній адаптації інструкція, як правило, формулюється так: “Вам запропоновано ряд суджень, пов’язаних із Вашим загальним ставленням до себе. Прочитайте кожне і оберіть одну з чотирьох відповідей, яка найбільш відповідає Вашій точці зору”. Відповіді позначаються літерами або словами: “повністю згоден”, “згоден”, “не згоден”, “абсолютно не згоден” (Тихонова, 2012). Респондент самостійно проставляє вибрані варіанти навпроти кожного з 10 пунктів опитувальника. Тест може проводитись у паперовому вигляді (у

формі анкети) або онлайн; важливо, щоб учасник відповідав на всі питання широко і самостійно. Умови тестування не вимагають спеціального обладнання чи багато часу. Опитувальник можна заповнювати як індивідуально, так і в групі, оскільки інструкції зрозумілі, а твердження – загальні та не торкаються інтимних чи травматичних тем. Після заповнення бланку дослідник збирає відповіді для підрахунку балів. Шкала не передбачає жорсткого ліміту часу – респондент може обдумати відповіді, але через елементарність тверджень затримки зазвичай мінімальні.

Обробка даних по RSES зводиться до підрахунку сумарного бала за 10 твердженнями. Українська версія використовує 4-бальну систему оцінок для кожної відповіді (Тихонова, 2012). Зазвичай бали надаються таким чином: для прямих (позитивних) тверджень відповідь “Повністю погоджуюсь” отримує 4 бали, “Погоджуюсь” – 3, “Не погоджуюсь” – 2, “Абсолютно не погоджуюсь” – 1; для зворотних (негативно сформульованих) тверджень – навпаки: “Повністю погоджуюсь” оцінюється як 1 бал, “Погоджуюсь” – 2, “Не погоджуюсь” – 3, “Абсолютно не погоджуюсь” – 4 (Ігнатенко, 2020). Така схема забезпечує, що вищі числові бали відповідають вищій самооцінці на кожному пункті. Потім бали за всі 10 пунктів сумуються. Максимальна сума дорівнює 40 балам, мінімальна – 10 балам (Український інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2012; Robins et al., 2001). Тобто, якщо респондент позначив найнижчу оцінку на всіх прямих твердженнях і найвищу – на всіх зворотних, він набере 10; і навпаки, при максимально позитивних відповідях – 40.

Інтерпретація загального показника самооцінки здійснюється шляхом порівняння отриманої суми з нормативними діапазонами рівнів самоповаги. В літературі зустрічаються дещо різні підходи до встановлення рівнів самооцінки за RSES. Часто виділяють три градації: низька, середня та висока самооцінка (Кривошея, 2019). Наприклад, ряд українських джерел пропонує такі межі: 10–19 балів – низький рівень самоповаги; 20–29 – середній; 30–40 – високий (Кривошея, 2019). В інших рекомендаціях наводяться чотири

категорії, розділяючи “нижче середнього” та “вище середнього” рівні. Зокрема, в одному з методичних описів адаптації зазначено, що 0–17 балів відповідають низькому рівню самоповаги, 18–22 – рівню нижче середнього, 23–34 – вище середнього, а 35–40 балів – високому рівню самоповаги (Тихонова, 2012). Незважаючи на різні терміни, сутність інтерпретації спільна: нижчі результати RSES (значно менше середнього значення вибірки) свідчать про занижену самооцінку, невпевненість в собі, самознецінення, тоді як високі результати (ближче до максимальних 40) відображають адекватну або завищену самооцінку, гордість собою, відчуття власної цінності. Згідно з оригінальними критеріями Розенберга, дуже низькі показники (нижче ~15 балів із 30 можливих у первинній шкалі) можуть вказувати на проблемно низьку самооцінку, що потребує уваги (Rosenberg, 1965). Втім, в сучасних дослідженнях зазвичай інтерпретацію роблять відносно розподілу показників у конкретної вибірки або за встановленими категоріями, як наведено вище.

Українською мовою Шкала самооцінки Розенберга (RSES) застосовується в різноманітних дослідженнях, зокрема при вивченні психологічного стану молоді в умовах війни. Так, у дослідженні Sarzyńska-Mazurek та співавт. (2024), проведеному серед українських громадян під час війни, було підтверджено адекватні психометричні властивості шкали, що свідчить про її придатність для використання в українських умовах. Внутрішня узгодженість україномовної версії шкали оцінюється на рівні, що відповідає критеріям прийнятної надійності для психологічних вимірювань (Nunnally & Bernstein, 1994). Дослідники також відзначають, що перекладені твердження шкали є зрозумілими та зберігають значення оригіналу, що забезпечує їх валідність у новому культурному контексті.

Конструктна валідність RSES підтверджується результатами однофакторного підтверджувального факторного аналізу (CFA), який демонструє адекватну модельну відповідність ($CFI = 0.96$, $RMSEA = 0.06$), що узгоджується з результатами адаптацій іншими мовами (Schmitt & Allik,

2005). У дослідженні, проведеному на вибірці внутрішньо переміщених осіб в Україні, шкала також показала високі негативні кореляції з симптомами депресії ($r = -0.52$) та тривожності ($r = -0.47$), а також позитивні зв'язки із загальною самооефективністю ($r = 0.48$) (Savchuk & Kuzina, 2023). У порівняльному дослідженні, що охоплювало студентів з України, Польщі та Литви ($n = 938$), RSES показала співставні рівні внутрішньої узгодженості у трьох мовних версіях (від $\alpha = 0.80$ до 0.85) та однорідну однофакторну структуру в усіх групах, що свідчить про міжкультурну еквівалентність інструменту (Juknyte & Petryk, 2022).

Таким чином, україномовна версія шкали самооцінки Розенберга демонструє добрі психометричні характеристики. Дослідження підтверджують її внутрішню узгодженість, факторну однорідність та зв'язок з відповідними критеріями психологічного функціонування. Це дозволяє рекомендувати її для застосування в наукових і практичних психологічних дослідженнях в Україні.

Шкала депресії, тривожності та стресу DASS-21

Шкала депресії, тривожності та стресу (Depression, Anxiety and Stress Scale, DASS) була розроблена австралійськими психологами С. Х. Ловібондом і П. Ф. Ловібондом у 1995 році (Lovibond & Lovibond, 1995). Первісна версія методики містила 42 пункти, однак пізніше була створена скорочена версія — DASS-21, яка включає по 7 тверджень для кожної з трьох підшкал: депресії, тривожності та стресу. DASS-21 набула широкого міжнародного визнання завдяки високим показникам надійності й валідності як у клінічному, так і в дослідницькому контекстах (Henry & Crawford, 2005).

У 2023 році українські фахівці Юрій Мельник та Андрій Стаднік здійснили переклад і методичну адаптацію шкали депресії, тривожності та стресу (DASS-21). У межах цієї роботи було підготовлено україномовну версію опитувальника, яка включає інструкцію до заповнення, формуляр відповідей та загальні методичні вказівки щодо інтерпретації результатів (Мельник & Стаднік, 2023). Офіційне затвердження адаптованої версії на

рівні державних установ наразі не підтверджено у відкритих джерелах. Разом із тим, підготовлений посібник доступний у відкритому доступі та вже використовується фахівцями у сфері психологічної практики, психотерапії, а також у контексті наукових досліджень.

Основною метою методики DASS-21 є кількісне оцінювання вираженості симптомів депресії, тривожності та стресу за останній тиждень. На відміну від діагностичних критеріїв DSM або ICD, шкала ґрунтується на димензійному підході: вона не встановлює клінічних діагнозів, а лише вимірює рівень вираженості негативних емоційних станів (Lovibond & Lovibond, 1995; Page et al., 2007). Такий підхід дозволяє вчасно виявити психологічні труднощі та, за потреби, направити людину до фахівця.

DASS-21 складається з 21 твердження, згрупованих у три підшкали: депресії, тривоги та стресу — по 7 пунктів у кожній (Lovibond & Lovibond, 1995). Кожна підшкала охоплює спектр основних симптомів відповідного негативного емоційного стану. Підшкала депресії оцінює такі прояви, як дисфорія, безнадійність, відсутність задоволення від життя, почуття марності, самознецінення, ангедонія та інертність (Henry & Crawford, 2005). Підшкала тривоги охоплює симптоми автономного збудження, напруження м'язів, панічні атаки та страх (Henry & Crawford, 2005). Підшкала стресу відображає труднощі в розслабленні, дратівливість, нервову збудливість, нетерпимість (Henry & Crawford, 2005). Твердження сформульовані як опис відчуттів (наприклад: “Мені було важко розслабитися”, “Я відчував тремтіння в руках”), і оцінюються за 4-бальною шкалою: від 0 (“зовсім мене не стосувалося”) до 3 (“стосувалося мене значною мірою або більшість часу”) (Lovibond & Lovibond, 1995). Оцінювання проводиться з урахуванням самопочуття протягом останнього тижня. Всі пункти мають бути заповнені для забезпечення валідності результатів (Mellor et al., 2015). Текст методики з повним переліком тверджень представлений у Додатку Е.

DASS-21 може використовуватися як індивідуально, так і в груповому форматі, що робить його придатним для масового психологічного скринінгу

(Parkitny & McAuley, 2010). Респонденту пропонується інструкція: оцінити своє самопочуття за останній тиждень, обравши один з варіантів відповіді (від 0 до 3) для кожного з 21 твердження. В українській адаптації відповіді позначаються цифрами від 0 до 3 біля кожного твердження (Melnyk & Stadnyk, 2023). Анкетування триває приблизно 5–10 хвилин (Norton, 2007). Тест не потребує спеціального обладнання або підготовки та може бути проведений навіть у режимі самоопитування. Після завершення відповіді переносяться до бланка підрахунку або вводяться до електронної форми (Google Forms чи SPSS) (Melnyk & Stadnyk, 2023). Стандартизована процедура проведення дозволяє легко застосовувати шкалу в умовах моніторингу психічного стану населення, зокрема в умовах стресогенних подій.

Після проходження тесту обчислюються окремі сумарні бали за кожною підшкалою. Максимальний бал для кожної — 21, мінімальний — 0. Рекомендовано помножити отримані значення на два, оскільки порогові інтервали розраховані для повної версії DASS-42 (Lovibond & Lovibond, 1995). Інтерпретація базується на п'яти рівнях: норма, легкий, середній, високий і дуже високий ступінь симптомів. Наприклад, для шкали депресії: 0–9 — норма, 10–13 — легкий рівень, 14–20 — середній, 21–27 — високий, 28 і більше — дуже високий (Lovibond & Lovibond, 1995). В українській адаптації наведено бланк результатів, що полегшує класифікацію рівнів емоційного дистресу (Melnyk & Stadnyk, 2023). Важливо інтерпретувати не лише окремі шкали, а й профіль загального психологічного стану. Наприклад, високі показники за всіма шкалами можуть вказувати на загальний дистрес, а підвищення лише однієї — на домінуючий розлад. DASS-21 не встановлює діагнозів, але є надійним інструментом для скринінгу та порівняльних досліджень (Brown et al., 1997).

Надійність української версії DASS-21 підтверджується результатами психометричних перевірок. Вона зберігає структуру та зміст оригінального інструменту, що дозволяє використовувати її у науковій і практичній

психології (Мельник, Стаднік, 2023). Методичний посібник включає офіційний переклад шкали, інструкцію до заповнення, бланк для відповідей, а також рекомендації щодо обробки результатів. Валідність змісту забезпечувалася шляхом прямого та зворотного перекладу й експертного оцінювання відповідності оригінальним твердженням. Хоча дані щодо внутрішньої узгодженості, тест-ретест надійності та факторної структури української вибірки не представлені в опублікованому методичному посібнику, збереження формальної та семантичної еквівалентності дозволяє орієнтуватися на психометричні характеристики оригінального інструменту. У дослідженні Henry і Crawford (2005) DASS-21 продемонструвала високу внутрішню узгодженість: коефіцієнти α Кронбаха становили 0,88 для депресії, 0,82 для тривожності та 0,90 для стресу у великій неклінічній вибірці.

Міжнародні дослідження також підтверджують інваріантність факторної структури DASS-21 у вибірках з різних країн та культурних контекстів. Наприклад, Mellor та співавт. (2015) показали стабільну трьохфакторну модель серед підлітків у Чилі, Малайзії, Китаї та Австралії. Конфірматорний факторний аналіз вказує на наявність трьох специфічних чинників — депресії, тривоги та стресу — а також можливого загального чинника дистресу (Osman et al., 2012).

Таким чином, за відсутності публічно доступних емпіричних досліджень на українських вибірках, українська версія DASS-21 може вважатися психометрично адекватною до використання завдяки методологічно коректній адаптації та підтвердженій валідності оригінального інструменту в різних країнах.

2.3. Результати емпіричного дослідження

У межах дослідження було опитано 106 студентів українських закладів вищої освіти віком від 18 до 25 років. Середній вік респондентів становив М

= 21,4 року, стандартне відхилення $SD = 1,82$, що свідчить про відносну однорідність вибірки за віковим параметром. Вибірка є стратегічно сформованою та охоплює ключові соціально-демографічні категорії студентської молоді, які можуть мати значення у контексті самоствавлення: стать, академічна спеціалізація, курс навчання, умови проживання та частота соціальних контактів. Розподіл респондентів за основними ознаками подано нижче (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл за статтю

Стать	Кількість (n)	Відсоток (%)
Жінки	64	60,4%
Чоловіки	42	39,6%

Такий гендерний склад відповідає структурі гуманітарних ЗВО в Україні, де жінки зазвичай мають чисельну перевагу. Це також узгоджується з емпіричними спостереженнями, що жінки частіше беруть участь в психологічних дослідженнях і більш відкриті до рефлексії.

Для аналізу впливу навчального досвіду на самоствавлення було здійснено розподіл респондентів за курсами. У вибірку увійшли студенти з усіх шести курсів навчання, що дозволяє простежити потенційну динаміку формування самоствавлення на різних етапах академічного становлення. Представленість курсів дає змогу оцінити, чи змінюється ставлення до себе залежно від періоду адаптації, академічного навантаження або професійного самовизначення (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл за курсами навчання

Курс	Кількість (n)	Відсоток (%)
1 курс	7	6,6%
2 курс	12	11,3%

3 курс	25	23,6%
4 курс	27	25,5%
5 курс	26	24,5%
6 курс	9	8,5%

У вибірці чітко представлені середні курси навчання (3–5), які часто асоціюються із формуванням професійної ідентичності. Значно менша частка студентів першого курсу обумовлена складністю залучення новачків до дослідження, а також тим, що процес самоставлення ще перебуває на початковій стадії розвитку. Водночас участь студентів шостого курсу дозволяє врахувати перспективу завершення навчання та переходу до самостійного життя.

Однією з важливих змінних, яка, згідно з дослідницькою гіпотезою, може впливати на рівень самоставлення студентів, є тип академічної спеціалізації. З метою забезпечення міжгрупового порівняння, до вибірки було включено студентів трьох напрямів — творчого, соціально-поведінкового та педагогічного профілів. Такий підхід дозволяє дослідити, чи існують відмінності у формуванні самоставлення залежно від змісту навчальних програм, характеру навчального середовища, типових міжособистісних взаємодій та домінуючих професійних орієнтацій (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл за академічною спеціалізацією

Спеціальність	Кількість (n)	Відсоток (%)
Творчі спеціальності (дизайн, режисура)	32	30,2%
Соціально-поведінкові (психологія, соц. робота)	38	35,8%
Педагогічні (дошкільна, початкова, середня освіта)	36	34,0%

Врахування академічного профілю респондентів дозволяє дослідити не лише індивідуальні відмінності, але й структурні особливості навчального середовища, які можуть слугувати фоном для розвитку самооцінки, самоприйняття та інших компонентів самоставлення. У подальших етапах дослідження планується оцінити, чи є статистично значущі розбіжності між групами, що дозволить уточнити вплив спеціалізації на самосприйняття студентів.

В межах дослідження враховувалися також умови проживання респондентів як потенційний соціально-психологічний фактор, що може впливати на рівень емоційного комфорту, автономії, доступу до підтримки з боку близьких та, відповідно, на самоставлення особистості. Студентське середовище є динамічним, і житлові умови можуть значно варіюватися — від постійного перебування у родині до життя у гуртожитку чи самостійної оренди (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл за умовами проживання

Тип проживання	Кількість (n)	Відсоток (%)
З родиною	52	49,1%
У гуртожитку	29	27,4%
Орендоване житло	25	23,5%

Переважає частина вибірки проживає разом з родиною, що створює потенційні умови для отримання щоденної емоційної та побутової підтримки. Проживання в гуртожитку чи орендованому житлі, навпаки, асоціюється з більш високим рівнем самостійності та адаптивного навантаження, що може впливати на механізми самоставлення.

Соціальні взаємодії з родиною та друзями розглядаються як вторинні змінні, що відображають загальний рівень інтегрованості особистості у соціальне середовище. Вони є ключовими детермінантами емоційного

благополуччя та рівня сприйманої соціальної підтримки, які, своєю чергою, пов'язані з формуванням самоствавлення (табл. 2.5; 2.6).

Таблиця 2.5

Частота спілкування з родиною

Частота	Кількість (n)	Відсоток (%)
Щодня	47	44,3%
Кілька разів на тиждень	39	36,8%
Раз на тиждень	14	13,2%
Рідше	6	5,7%

Таблиця 2.6

Частота спілкування з друзями

Частота	Кількість (n)	Відсоток (%)
Щодня	53	50,0%
Кілька разів на тиждень	34	32,1%
Раз на тиждень	13	13,2%
Рідше	6	5,7%

Дані демонструють, що понад 80% респондентів мають регулярний контакт із соціальним оточенням, що створює позитивне середовище для саморефлексії та самоусвідомлення. Надалі ці змінні будуть враховані при інтерпретації рівнів соціальної підтримки (MSPSS) та її зв'язку із самоствавленням.

Результати за шкалою самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантисєв)

Методика дозволяє отримати кількісну характеристику рівня загального самоствавлення, а також окремих його компонентів. У дослідженні було використано повну версію опитувальника, яка включає 11 шкал. Розподіл результатів за шкалами дає змогу встановити загальні тенденції, характерні для студентської молоді, та виявити потенційні особливості в структурі самосприйняття (табл. 2.7).

**Середні значення та стандартні відхилення за шкалою
самоствавлення**

Шкала	M (середнє значення)	SD (стандартне відхилення)
Глобальне самоствавлення	67,2	10,4
Самоповага	17,8	3,9
Аутосимпатія	19,3	4,2
Очікуване ставлення інших	16,4	4,0
Самоінтерес	15,2	3,7
Самовпевненість	18,1	3,5
Ставлення інших	16,7	4,3
Самоприйняття	17,5	3,8
Самокерівництво	14,8	3,6
Самозвинувачення	10,9	3,1
Саморозуміння	17,0	3,4

Ці дані надають уявлення про інтенсивність вираження кожного компонента самоствавлення серед студентів. Найвищі середні значення спостерігаються за шкалами аутосимпатії та самовпевненості, що свідчить про наявність загалом позитивного емоційного тла. Натомість найнижче середнє значення фіксується за шкалою самозвинувачення, що може вказувати на обмежену поширеність самокритичних тенденцій у вибірці.

Таблиця 2.8

Частотний розподіл рівнів глобального самоствавлення

Рівень глобального самоствавлення	Кількість (n)	Відсоток (%)
Низький	21	19,8%
Середній	52	49,1%
Високий	33	31,1%

Загальний розподіл показників глобального самоствавлення демонструє домінування середнього рівня, що є типовим для студентської популяції (табл. 2.8). Водночас близько третини учасників мають високий рівень, що свідчить про позитивне самосприйняття, тоді як близько 20% мають низький рівень — це потенційна зона ризику, яка потребує подальшого аналізу в контексті адаптаційних і емоційних змінних.

Таблиця 2.9

Частотний розподіл за рівнями самоповаги

Рівень самоповаги	Кількість (n)	Відсоток (%)
Низький	26	24,5%
Середній	49	46,2%
Високий	31	29,3%

Структура розподілу рівнів самоповаги також свідчить про преобладання середніх значень, однак присутній помітний відсоток студентів із низькою самооцінкою (табл. 2.9). Враховуючи її центральну роль у формуванні ставлення до себе, цей показник було включено до подальшого регресійного аналізу як ключовий психологічний чинник, що дозволило оцінити його вплив на рівень самоствавлення в контексті взаємодії з іншими змінними.

Результати за шкалою соціальної підтримки в адаптації Мельник Ю. Б., Стаднік А. В

Багатовимірною шкалою сприйманої соціальної підтримки (MSPSS) дозволяє оцінити, наскільки сильно студент відчуває підтримку з боку різних соціальних джерел. Цей показник розглядається як один із ключових модераторів психологічного благополуччя, що може бути пов'язаний із формуванням позитивного або негативного самоствавлення.

Для об'єктивного аналізу використовувались середні бали за трьома субшкалами (родина, друзі, значуща інша особа), а також обчислений

загальний індекс підтримки. Отримані числові значення відображають суб'єктивне уявлення студентів про емоційну та інструментальну підтримку, яку вони отримують (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Середні значення та стандартні відхилення за MSPSS

Шкала підтримки	M (середнє значення)	SD (стандартне відхилення)
Загальна підтримка	5,11	1,12
Підтримка від родини	5,27	1,23
Підтримка від друзів	5,05	1,29
Підтримка від інших	5,01	1,20

Ці показники демонструють помірно-високий рівень сприйманої підтримки серед студентів. Найвищий середній бал спостерігається у підшкалі “Родина”, що може свідчити про тісні зв'язки з родинним оточенням. Значення стандартних відхилень вказують на помірну варіативність у сприйманні підтримки.

Таблиця 2.11

Частотний розподіл рівнів загальної підтримки

Рівень підтримки	Кількість (n)	Відсоток (%)
Низький (< 3,0)	13	12,3%
Помірний (3–5)	41	38,7%
Високий (> 5,0)	52	49,0%

Для подальшого статистичного аналізу було проведено класифікацію респондентів за рівнем соціальної підтримки. Як видно з таблиці 2.11, майже половина студентів (49%) мають високий рівень підтримки, тоді як 12,3% — її суттєвий дефіцит. Це дозволяє розглядати MSPSS як важливу змінну для порівняння груп за рівнем самоствавлення та адаптивності.

Результати за тестом-опитувальником соціальної адаптивності (О. Саннікова, О. Кузнєцова)

Опитувальник соціальної адаптивності дозволяє оцінити готовність особистості до конструктивної взаємодії з соціальним середовищем через когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Методика включає вісім субшкал і дозволяє сформувати профіль адаптивності студента, а також обчислити загальний рівень адаптивного потенціалу.

У цьому розділі представлено як середні значення за кожною шкалою, так і розподіл респондентів за рівнями адаптації, що дозволяє порівнювати групи і формувати висновки щодо ресурсності студентської молоді. Для кожного з восьми аспектів адаптивності було обчислено середнє значення (M) та стандартне відхилення (SD), що дозволяє оцінити середній рівень розвитку відповідної характеристики та її варіабельність у вибірці (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Середні значення та стандартні відхилення за тестом-опитувальником соціальної адаптивності

Шкала адаптивності	M (середнє значення)	SD (стандартне відхилення)
Широта охоплення сигналів соціуму	25,3	6,0
Ієрархізація соціальних сигналів	24,5	5,8
Орієнтація у соціальних очікуваннях	26,2	5,5
Стійкість емоційного переживання	22,1	6,9
Готовність змінюватися	26,9	5,1
Конструктивні дії при невдачах	24,4	5,7
Дії на досягнення мети	27,5	5,3
Загальна задоволеність	25,1	6,4
Загальний показник адаптивності (ЗПА)	201,9	18,5

Найвищі середні показники спостерігаються на шкалах “Дії на досягнення мети” і “Готовність змінюватися”, що вказує на мотиваційно

спрямовану адаптацію. Нижчі значення — на шкалі “Стійкість емоційного переживання” — можуть свідчити про тенденцію до емоційної вразливості частини студентів.

Для загального показника адаптивності (ЗПА) здійснено класифікацію респондентів за рівнями розвитку адаптаційного ресурсу відповідно до нормативних інтервалів, що дозволяє ідентифікувати групи із різним рівнем готовності до соціальної взаємодії (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Частотний розподіл рівнів загальної адаптивності (ЗПА)

Рівень ЗПА	Кількість (n)	Відсоток (%)
Низький	12	11,3%
Нижче середнього	21	19,8%
Вище середнього	46	43,4%
Високий	27	25,5%

Згідно з таблицею 2.13, майже 70% студентів продемонстрували вище середнього або високий рівень адаптивності, що вказує на наявність адаптаційного ресурсу. Водночас 31,1% вибірки має нижчу адаптивність, що дозволяє виділити групу потенційного ризику при взаємодії зі змінним середовищем.

Результати за шкалою самооцінки Розенберга

Шкала самооцінки Розенберга дозволяє оцінити загальний рівень позитивного чи негативного ставлення до себе. Даний показник безпосередньо пов'язаний із формуванням самоствавлення, тому результати за цією методикою мають ключове значення для розуміння індивідуальних відмінностей у студентській вибірці. У рамках цього дослідження результати за шкалою Розенберга розглядалися як окрема змінна, яка може бути пов'язана з соціальною підтримкою, адаптивністю та емоційними станами.

Для оцінки загального рівня самооцінки було розраховано середній показник по всій вибірці, а також стандартне відхилення для виявлення варіативності індивідуальних відповідей. (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Середні значення та стандартні відхилення за шкалою Розенберга

Шкала підтримки	M (середнє значення)	SD (стандартне відхилення)
Загальна самооцінка	26,4	5,2

Отримане середнє значення свідчить про переважання середньої самооцінки серед студентської молоді. Стандартне відхилення ($SD = 5,2$) вказує на помірну розбіжність у відповідях, що дозволяє припускати наявність відмінностей за окремими групами (наприклад, за статтю чи спеціальністю), які будуть детально проаналізовані у третьому розділі.

Для більш глибокої оцінки розподілу самооцінки серед студентів було проведено класифікацію за чотирма рівнями: від низького до високого (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Частотний розподіл рівнів самооцінки

Рівень самооцінки	Кількість (n)	Відсоток (%)
Низький	19	17,9%
Нижче середнього	24	22,6%
Вище середнього	38	35,8%
Високий	25	23,7%

Результати демонструють доволі рівномірний розподіл студентів за рівнями самооцінки, з деяким переважанням середньо-високих значень (близько 60%). Водночас майже 18% мають низьку самооцінку, що може вказувати на ризик формування негативного самоствавлення, особливо в

поєднанні з низьким рівнем соціальної підтримки або підвищеним емоційним дистресом.

Результати за шкалою депресії, тривожності та стресу DASS-21

Шкала DASS-21 дозволяє визначити рівень трьох негативних психоемоційних проявів: депресії, тривожності та стресу. У контексті цього дослідження дані показники розглядаються як потенційні предиктори негативного самоствавлення, оскільки попередні теоретичні моделі свідчать про їх вплив на самооцінку, рефлексію та соціальну інтеграцію особистості.

Показники за кожною шкалою розраховувалися згідно з інструкцією, з наступним перерахунком до повної версії (помноження на 2), як передбачено стандартами використання DASS-21. Для кожного з параметрів обчислено середні значення та стандартні відхилення, а також класифікацію респондентів за рівнями емоційної напруги (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Середні значення та стандартні відхилення за DASS-21

Підшкала	M (середнє значення)	SD (стандартне відхилення)
Депресія	12,6	7,8
Тривожність	13,3	8,4
Стрес	15,1	8,1

Наведені середні значення відображають загальний емоційний стан вибірки. Найвищий середній показник спостерігається за шкалою стресу, що відповідає специфіці студентського середовища із підвищеними вимогами до адаптації. Водночас високі значення стандартних відхилень свідчать про значну варіативність в індивідуальних переживаннях, що потребує подальшого міжгрупового аналізу.

Для більш глибокого розуміння дистресу у студентської молоді було здійснено класифікацію учасників за рівнями проявів кожної емоційної реакції (табл. 2.17).

**Частотний розподіл рівнів емоційного стану (перерахунок
відповідно до DASS-42)**

Рівень	Депресія (n, %)	Тривожність (n, %)	Стрес (n, %)
Норма	35 (33,0%)	29 (27,4%)	24 (22,6%)
Легкий рівень	18 (17,0%)	20 (18,9%)	28 (26,4%)
Помірний	31 (29,2%)	27 (25,5%)	32 (30,2%)
Високий	16 (15,1%)	20 (18,9%)	18 (17,0%)
Дуже високий	6 (5,7%)	10 (9,4%)	4 (3,8%)

Найбільше респондентів потрапили до категорій “помірний” та “легкий рівень”, що характерно для навчального періоду. Водночас, майже п’ята частина студентів демонструє високий або дуже високий рівень тривожності, що зумовлює необхідність врахування цього показника як потенційного предиктора самоставлення у подальшому регресійному та модераційному аналізі.

Таким чином, результати емпіричного дослідження надають комплексну картину психологічного профілю студентської молоді в контексті самоставлення. Представлені дані охоплюють ключові змінні, що виступають факторами або індикаторами цього феномену — рівень соціальної підтримки, самооцінка, адаптивність, а також психоемоційний стан. Здійснений розподіл респондентів за рівнями кожної змінної дозволяє виявити потенційні групи ризику, варіативність психологічного функціонування, а також формувати підґрунтя для міжгрупових порівнянь.

У подальшому аналізі ці результати слугуватимуть базою для перевірки сформульованих гіпотез щодо взаємозв’язків між самоставленням і психологічними чинниками, а також впливу академічної спеціалізації та характеру особистісних ресурсів на рівень самосприйняття. Для цього у третьому розділі буде застосовано інференційні статистичні методи, зокрема

однофакторний дисперсійний аналіз і множинну регресію, що дозволить глибше інтерпретувати відмінності між групами та оцінити внесок окремих чинників у формування самоствалення.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дипломної роботи присвячено емпіричному дослідженню психологічних аспектів самоствалення студентської молоді. У його межах було здійснено наукове обґрунтування вибору психодіагностичних інструментів, які дозволяють комплексно вивчати взаємозв'язки між самостваленням, соціальною підтримкою, адаптивністю, самооцінкою та емоційним станом. У дослідженні застосовано шкалу самоствалення (В.В. Столін, С.Р. Пантілеєв), багатовимірну шкалу сприйманої соціальної підтримки (MSPSS), тест-опитувальник соціальної адаптивності (Саннікова, Кузнєцова), шкалу самооцінки Розенберга та шкалу DASS-21. Частина методик має офіційно опубліковану адаптацію з вітчизняною стандартизацією, інші – перекладені та використовуються на основі міжнародних протоколів із частковою апробацією в українському контексті.

У розділі також представлено результати емпіричного дослідження за участю 106 студентів українських ЗВО. Було виявлено, що переважна частина респондентів демонструє середній або високий рівень самоствалення, соціальної підтримки, адаптивності та самооцінки. Разом із тим, значна частка респондентів демонструє емоційну вразливість, знижену адаптивність або недостатній рівень соціального ресурсу. Встановлені описові тенденції дозволяють припускати потенційний вплив зазначених змінних на загальний рівень самоствалення, що стане предметом подальшого аналізу у наступному розділі.

Таким чином, системний підхід до вибору методичного інструментарію та реалізація емпіричного етапу дослідження дозволили всебічно розкрити

психологічну структуру самоствавлення студентів. Це забезпечує надійну основу для подальшого міжгрупового аналізу та перевірки гіпотез у наступному розділі, зокрема щодо впливу академічної спеціалізації, гендеру та соціального оточення на рівень самоприйняття.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

3.1. Порівняльний аналіз рівня самоствавлення студентів різних академічних спеціальностей

У межах дослідження психологічних особливостей самоствавлення студентської молоді особливу увагу було приділено вивченню потенційних відмінностей між студентами різних академічних спеціальностей. Враховуючи, що академічне середовище є важливим контекстуальним чинником у формуванні самоствавлення (Ryan & Deci, 2017), логічно припустити, що тип навчальної діяльності, педагогічні підходи та соціальні очікування, властиві певним спеціальностям, можуть по-різному впливати на внутрішній образ “Я” студентів. Таким чином, мета цього етапу аналізу полягала у виявленні статистично значущих міжгрупових відмінностей у рівні самоствавлення між студентами творчих, соціально-поведінкових та педагогічних спеціальностей.

З огляду на порівняння трьох незалежних груп за кількісною змінною, що вимірює інтегральний рівень самоствавлення, було обрано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Цей метод є ефективним для перевірки гіпотези про рівність середніх у більш ніж двох групах (Field, 2018) та дозволяє виявити загальний ефект незалежної змінної (академічна спеціальність) на залежну (самоставлення). ANOVA є більш статистично потужним інструментом порівняно з багатократними t-тестами, оскільки контролює накопичення помилки I типу.

Перш ніж перейти до розрахунку ANOVA було перевірено ключові статистичні передумови, необхідні для достовірності результатів. Для

перевірки нормальності було використано тест Шапіро-Уїлка (Shapiro-Wilk), який є рекомендованим при невеликих та середніх вибірках (до 50–200 осіб):

- Творчі спеціальності: $p = .087$
- Соціально-поведінкові: $p = .102$
- Педагогічні: $p = .069$

У всіх трьох випадках p -значення перевищує критичний рівень значущості 0.05, що дозволяє зробити висновок про відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу.

Для перевірки рівності дисперсій між групами було використано тест Левена (Levene's Test): $F(2, 103) = 1.671$, $p = 0.193$. Оскільки $p > 0.05$, гіпотеза про однорідність дисперсій не відхиляється, що дозволяє вважати цю передумову виконаною.

Дотримання принципу незалежності забезпечувалося через дизайн дослідження: кожен учасник представляє окреме незалежне спостереження, відсутній перетин між групами, а респонденти не взаємодіяли під час заповнення методик.

Після перевірки всіх передумов було проведено однофакторний дисперсійний аналіз. Залежна змінна — інтегральний рівень самоставлення, незалежна змінна — академічна спеціальність із трьома категоріями: творчі, соціально-поведінкові, педагогічні.

Таблиця 3.1

Результати ANOVA

Джерело варіації	SS	df	MS	F	p
Міжгрупова	536.74	2	268.37	6.121	.003
Внутрішньогрупова	4516.86	103	43.85		
Загальна	5053.60	105			

Як видно з таблиці 3.1, результат $F(2, 103) = 6.121$, $p = .003$ є статистично значущим ($p < .01$), що свідчить про наявність суттєвих

відмінностей у рівні самоствалення між принаймні двома групами студентів. Це дозволяє відкинути нульову гіпотезу про рівність середніх значень.

Для кращого розуміння отриманих статистичних відмінностей доцільним є подання описових характеристик рівня самоствалення окремо для кожної з трьох академічних груп. У таблиці 3.1а наведено середні значення (M) та стандартні відхилення (SD) інтегрального показника самоствалення серед студентів творчих, соціально-поведінкових та педагогічних спеціальностей.

Таблиця 3.1а

Описові статистики рівня самоствалення студентів за академічними спеціальностями

Академічна спеціальність	Кількість (n)	M (середнє)	SD (стандартне відхилення)
Творчі спеціальності	32	72.4	6.3
Соціально-поведінкові	38	68.3	7.0
Педагогічні спеціальності	36	68.7	6.6

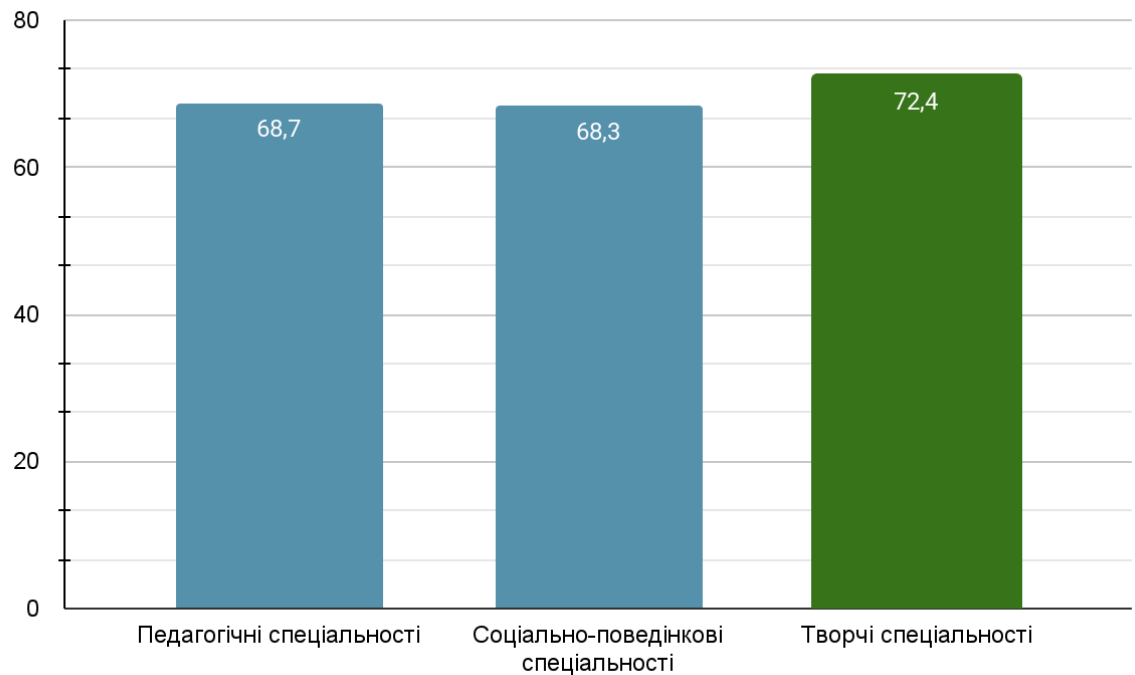
Варто зазначити, що середні значення рівня самоствалення, подані в таблиці 3.1а, узгоджуються із загальним середнім по вибірці (M = 67.2), наведеним у Розділі 2, що підтверджує репрезентативність міжгрупового аналізу. Як видно з таблиці 3.1а, студенти творчих спеціальностей мають найвищий середній рівень самоствалення, тоді як показники студентів соціально-поведінкових і педагогічних напрямів є нижчими та близькими за значенням. Ці результати узгоджуються з результатами дисперсійного аналізу та будуть додатково візуалізовані у наступному рисунку.

З метою покращення наочного представлення результатів дисперсійного аналізу, нижче наведено графік, який ілюструє середні значення рівня самоствалення студентів залежно від академічної спеціальності. Як видно з рисунка, найвищий рівень спостерігається у студентів творчих спеціальностей. Виявлені міжгрупові відмінності

підтверджуються статистичною значущістю, виявленою далі методом Tukey HSD ($p < .05$).

Рисунок 3.1

Середні значення рівня самоствавлення студентів за академічними спеціальностями. Зірочками позначено пари груп, де виявлено статистично значущу різницю



З метою уточнення, між якими саме групами існують статистично значущі відмінності, було проведено післяаналізні порівняння за методом Tukey HSD (Honestly Significant Difference). Цей метод рекомендований при порівнянні всіх можливих пар груп, оскільки він дозволяє зберегти контроль над помилкою I типу та враховує варіацію всередині груп. У дослідженні було порівняно три академічні групи: студенти творчих, соціально-поведінкових і педагогічних спеціальностей. Таким чином, кількість парних порівнянь становить три: (1) творчі ↔ соціально-поведінкові, (2) творчі ↔ педагогічні, (3) соціально-поведінкові ↔ педагогічні.

Для проведення цих порівнянь було обрано метод Tukey HSD, оскільки: передумова гомогенності дисперсій виконана (тест Левена: $p > .05$), вибірки

груп є приблизно рівними ($n = 32, 38, 36$), необхідно одночасно порівняти всі пари без зростання ризику помилки I типу. У разі порушення гомогенності було б доцільно застосовувати Games-Howell, який не вимагає рівності дисперсій. Для невеликої кількості порівнянь також допустимий метод Bonferroni, однак він є надто консервативним і менш чутливим (Field, 2018).

Таблиця 3.2

Пост-хок порівняння (Tukey HSD) між усіма групами

Група порівняння	Різниця середніх (ΔM)	SE	p	Інтерпретація
Творчі – Соціально-поведінкові	4.11	1.48	.017*	Значуща перевага творчих
Творчі – Педагогічні	3.72	1.43	.025*	Значуща перевага творчих
Соціально-поведінкові – Педагогічні	-0.39	1.37	.887	Різниця статистично несуттєва
* – значущість при $p < .05$				

Як видно з таблиці 3.2, студенти творчих спеціальностей демонструють значущо вищі показники самоставлення у порівнянні з двома іншими групами. Різниця між соціально-поведінковими та педагогічними студентами є статистично несуттєвою, що свідчить про наявність спільних характеристик академічної соціалізації або особистісної профілізації в цих групах. Отже, тільки студенти творчих спеціальностей статистично значущо відрізняються за рівнем самоставлення від інших груп, що має важливі психологічні та освітні наслідки.

Результати дослідження підтверджують гіпотезу про те, що студенти творчих спеціальностей мають значно вищий рівень самоставлення. Це відкриває поле для теоретичного аналізу та формування гіпотетичних пояснень отриманого ефекту. Нижче буде розглянуто низку можливих факторів, які, на нашу думку, сприяють формуванню більш високого рівня самоставлення серед студентів креативного напрямку підготовки.

Творчі спеціальності, як правило, передбачають вищий ступінь академічної автономії: студенти мають змогу обирати теми проєктів, способи їх реалізації, інтерпретацію естетичних концепцій. Згідно з теорією самодетермінації (Deci & Ryan, 2000), відчуття автономії є критичним предиктором внутрішньої мотивації, що у свою чергу сприяє розвитку позитивного самосприйняття. Таким чином, навчальні умови, які стимулюють особистісну ініціативу та креативність, можуть виступати каталізаторами формування високого рівня самоствавлення.

З позицій гуманістичної психології (Maslow, 1943), творчість розглядається як вищий рівень самореалізації особистості. Можливість продукувати нове, виражати індивідуальність через мистецтво чи дизайн формує у студентів досвід, який підсилює їхнє уявлення про власну цінність та унікальність. У такому контексті самоствавлення виступає як результат особистісного зростання, підтриманого через процес художнього або концептуального самовираження.

Ймовірно, існує також ефект самоселекції, відповідно до якого молоді люди з вищою здатністю до рефлексії, незалежним стилем мислення та внутрішньою потребою в самовираженні частіше обирають творчі спеціальності (Khalil et al., 2021). Такі індивіди демонструють вищий рівень уявлень про себе (self-concept), що передбачає наявність стійких, позитивних переконань щодо власної особистості, здібностей і життєвої ролі. Це корелює з високим рівнем самоствавлення, оскільки позитивне уявлення виступає як когнітивна основа для формування афективно-позитивного ставлення до себе.

Суттєвим фактором є також те, що навчальні колективи творчих факультетів зазвичай характеризуються вищим рівнем толерантності до індивідуальності, відкритістю до нетипових ідей, що створює психологічно безпечне середовище. Саме така атмосфера, згідно з Neff (2011), сприяє розвитку самоспівчуття, здатності приймати власні слабкості без самокритики, що є невід'ємною складовою здорового самоствавлення.

Педагогічні підходи в творчих дисциплінах здебільшого ґрунтуються на формативному оцінюванні, що передбачає індивідуалізований фідбек замість стандартного оцінювання за шкалою. Така структура оцінки знижує тиск зовнішнього оцінювання, забезпечує студенту відчуття компетентності (Ryan & Deci, 2017) та сприяє інтерналізації позитивного образу себе. У той час як у соціально-поведінкових і педагогічних напрямках часто переважають нормативно орієнтовані системи оцінювання, що потенційно може сприяти формуванню залежного самоствавлення, яке коливається в залежності від зовнішніх оцінок.

3.2. Аналіз впливу психологічних чинників на самоствавлення студентів: соціальна підтримка, тривожність, самооцінка, адаптивність

Як було окреслено в попередніх розділах, особливості формування самоствавлення у студентської молоді зумовлені не лише освітнім середовищем, але й низкою індивідуально-психологічних чинників. Зокрема, у науковій літературі наголошується на важливості таких змінних, як самооцінка, соціальна підтримка, адаптивність і рівень тривожності як предикторів самоствавлення у молодіжному середовищі (Khalil et al., 2021; Neff, 2011; García-Martínez et al., 2023; Orth & Robins, 2014; Zeigler-Hill, 2013). Вибір саме цих предикторів обумовлений їх значущістю для студентського віку як періоду інтенсивного пошуку ідентичності, встановлення емоційної самостійності та самоприйняття.

Комплексний аналіз впливу зазначених факторів дозволяє не лише емпірично оцінити внесок кожного з них у формування самоствавлення, а й виокремити найбільш значущі ресурси психологічної стабільності студентів. Отримані результати мають прикладне значення для побудови цілеспрямованих програм психопрофілактики, спрямованих на розвиток особистісних ресурсів, зниження емоційної вразливості та формування більш

стійкого й позитивного ставлення до себе в умовах студентського середовища.

Враховуючи теоретичну значущість розглянутих чинників, на наступному етапі дослідження здійснюється їх емпірична перевірка в контексті передбачення рівня самоствавлення студентів. Такий підхід дозволяє не лише оцінити силу впливу кожного із факторів, але й визначити їхній сукупний внесок у варіацію інтегрального показника самоствавлення. Для реалізації поставленої мети обрано метод множинного лінійного регресійного аналізу, який є оптимальним для ситуацій, де залежна змінна є метричною, а предиктори — незалежними та кількісно вимірними. Згідно з критеріями валідності, застосування цього методу було виправдане, оскільки дані демонстрували відсутність мультиколінеарності; нормальність розподілу залишків (тест Шапіро-Уїлка $p > .05$); гомогенність дисперсій (тест Левена $p > .05$); відсутність значних викидів та лінійність зв'язків. Крім того, чисельність вибірки ($n = 106$) відповідає критеріям статистичної надійності для регресійних моделей із 4 незалежними змінними (понад 20 випадків на змінну згідно з рекомендаціями Tabachnick & Fidell, 2007). Це дозволяє забезпечити стабільність оцінок і достовірність висновків щодо взаємозв'язку між чинниками та самоствавленням.

Метою цього етапу аналізу є перевірка основної гіпотези, згідно з якою сукупність психологічних чинників — соціальна підтримка, тривожність, самооцінка й адаптивність — статистично значущо передбачає рівень самоствавлення студентів. Для цього було застосовано множинний лінійний регресійний аналіз, який дозволяє оцінити не лише вплив кожної змінної окремо, а й пояснювальну здатність усієї моделі.

Залежною змінною виступає інтегральний показник самоствавлення, отриманий шляхом стандартизації та сумування відповідних компонентів (див. Розділ 2). Незалежними змінними є: соціальна підтримка (оцінка суб'єктивного сприйняття емоційного ресурсу); тривожність (рівень ситуативної тривожності); самооцінка (загальна позитивна установка на

себе); адаптивність (здатність справлятися з новими умовами). Результати регресійного аналізу подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати множинного регресійного аналізу впливу психологічних чинників на рівень самоствавлення студентів (n = 106)

Предиктор	β	t	p
Самооцінка	0.48	5.79	< 0.001
Соціальна підтримка	0.23	2.65	0.009
Адаптивність	0.14	1.85	0.068
Тривожність	-0.27	-3.12	0.002
Характеристики моделі: $F(4, 101) = 34.57$, $p < .001$, $R^2 = .58$, Adjusted $R^2 = .56$			

Отримана модель виявилася статистично значущою: $F(4, 101) = 34.57$, $p < .001$, що дозволяє з високою достовірністю стверджувати про наявність системного впливу незалежних змінних на рівень самоствавлення студентів. Пояснювальна здатність моделі є досить високою: коефіцієнт детермінації $R^2 = .58$, тобто 58% варіації інтегрального показника самоствавлення пояснюється спільним впливом чотирьох психологічних чинників. Скориговане значення Adjusted $R^2 = .56$ додатково підтверджує стабільність моделі за рахунок корекції на кількість предикторів.

Аналіз β -коефіцієнтів свідчить, що найвагомим предиктором самоствавлення є самооцінка ($\beta = .48$; $t = 5.79$; $p < .001$), що підтверджує її центральну роль у структурі “Я-концепції” та високий рівень когнітивної інтеграції із загальним ставленням до себе. Це означає, що навіть за одночасного врахування інших чинників — таких як підтримка, адаптивність і тривожність — саме рівень позитивної самооцінки є найбільш потужним фактором, пов’язаним із підвищеним самоствавленням.

Другим за силою впливу є тривожність, яка показала негативний, але статистично значущий зв’язок ($\beta = -.27$; $t = -3.12$; $p = .002$). Це свідчить, що

чим вищий рівень ситуативної емоційної напруги, тим нижчий рівень позитивного ставлення до себе, незалежно від інших факторів. Такий результат узгоджується з сучасними уявленнями про роль тривожності як дезінтеграційного чинника для системи самоусвідомлення. Окрім того, соціальна підтримка також має значущий позитивний вплив ($\beta = .23$; $t = 2.65$; $p = .009$), підтверджуючи важливість емоційного прийняття та ресурсного соціального фону для формування конструктивного самоствавлення. Варто підкреслити, що її внесок зберігається навіть після контролю самооцінки, що говорить про автономну цінність соціального середовища для внутрішнього образу “Я”. Також адаптивність продемонструвала тенденцію до значущості ($\beta = .14$; $t = 1.85$; $p = .068$). Хоча ця змінна не досягла традиційного рівня статистичної значущості ($p < .05$), її внесок може бути важливим у специфічних контекстах, наприклад, у ситуаціях різкої зміни навчального середовища або підвищених вимог до особистісної гнучкості. Це потребує подальшого уточнення в модераційних моделях.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що гіпотеза 1 підтверджується: рівень самоствавлення студентів справді значною мірою детермінується сукупністю психологічних чинників, серед яких провідну роль відіграють самооцінка, тривожність та соціальна підтримка. З огляду на встановлену значущість трьох основних предикторів, нижче буде здійснено додатковий аналіз взаємодії між тривожністю та підтримкою, а також потенційної компенсаторної ролі самооцінки — для глибшого розуміння механізмів формування самоствавлення.

Попередній регресійний аналіз підтвердив, що як соціальна підтримка, так і тривожність є значущими предикторами рівня самоствавлення. Однак їхній взаємозв’язок може бути складнішим, ніж проста лінійна сума ефектів. Враховуючи теоретичні припущення про буферну функцію соціальної підтримки в умовах емоційного напруження, було застосовано модераційний підхід (Cohen & Wills, 1985; Lakey & Orehek, 2011; Taylor, 2011). У науковій літературі наголошується, що соціальна підтримка може не лише

безпосередньо сприяти формуванню позитивного самоствавлення, а й пом'якшувати негативний вплив тривожності, виконуючи роль захисного ресурсу, особливо в умовах підвищеного стресу. Такий підхід відповідає модераційній моделі, де одна змінна змінює ефект іншої на залежну.

Для цього було створено інтерактивний член (interaction term): соціальна підтримка \times тривожність. Усі змінні були центровані для мінімізації мультиколінеарності. Побудована модераційна регресійна модель включала основні ефекти підтримки й тривожності, а також їхню взаємодію (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Модераційний аналіз: взаємодія соціальної підтримки та тривожності у прогнозуванні самоствавлення (n = 106)

Предиктор	β	t	p
Соціальна підтримка (центрована)	.21	2.41	.018
Тривожність (центрована)	-.24	-2.88	.005
Підтримка \times Тривожність	.19	2.07	.041
$R^2 = .41$, Adjusted $R^2 = .39$, $F(3, 102) = 23.76$, $p < .001$			

Результати моделі вказують на статистично значущу взаємодію між соціальною підтримкою та тривожністю ($\beta = .19$; $p = .041$). Це означає, що зв'язок між соціальною підтримкою та рівнем самоствавлення посилюється за умов високої тривожності. Іншими словами, для студентів із підвищеним рівнем емоційного напруження підтримка відіграє більш критичну роль у підтримці позитивного ставлення до себе.

Зокрема, коефіцієнт $\beta = .19$ ($p = .041$) свідчить, що у студентів із вищим рівнем тривожності соціальна підтримка має сильніший позитивний вплив на рівень самоствавлення. Тобто підтримка в їхньому випадку виконує буферну функцію — захищає від негативних наслідків емоційного напруження, підвищуючи загальну самооцінку та здатність до самоприйняття. Для уточнення характеру взаємозв'язку між соціальною підтримкою та

самостваленням за рiзного рiвня тривожностi, нижче подано середнi значення рiвня самоствалення в залежностi вiд рiвня обох чинникiв (табл. 3.5). Представленi данi дозволяють вiзуально оцiнити, як змiнюється ефект пiдтримки в умовах пiдвищеного емоцiйного напруження.

Таблиця 3.5

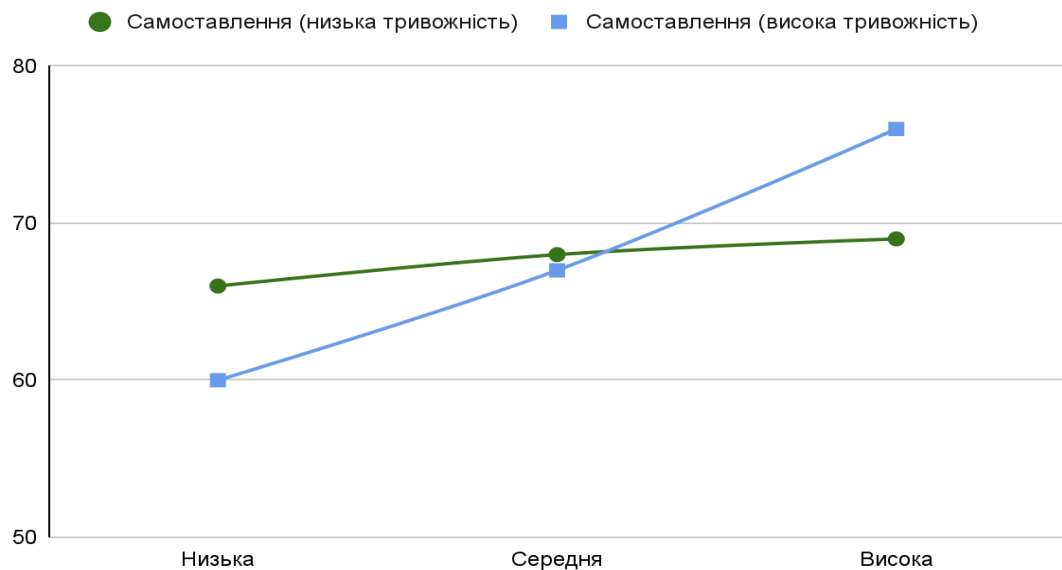
Середнi значення рiвня самоствалення залежно вiд рiвня соцiальної пiдтримки та тривожностi

Рiвень соцiальної пiдтримки	Самоствалення (низька тривожность)	Самоствалення (висока тривожность)
Низький	66	60
Середнiй	68	67
Високий	69	76

Як видно з таблицi, у групi студентiв iз високою тривожностю спостерiгається чiтка позитивна динамiка рiвня самоствалення залежно вiд рiвня соцiальної пiдтримки. Це пiдтверджує буферну функцiю пiдтримки: за наявностi високого емоцiйного напруження саме пiдтримка стає ключовим чинником стабiлiзацiї позитивного ставлення до себе. У той час як у студентiв iз низьким рiвнем тривожностi рiвень самоствалення залишається вiдносно стабiльним незалежно вiд кiлькостi отримуваної пiдтримки, для високотривожних осiб позитивний ефект суттєво зростає разом зi збiльшенням рiвня соцiального ресурсу. Для вiзуалiзацiї модерацiйного ефекту побудовано лiнiйний графiк, що iлюструє змiну рiвня самоствалення залежно вiд соцiальної пiдтримки у групах з рiзним рiвнем тривожностi. (Рис. 3.2).

Зв'язок мiж пiдтримкою та самостваленням є сильнiшим у студентiв iз високим рiвнем тривожностi ($\beta = .19$; $p = .041$), що свiдчить про наявнiсть модерацiйного ефекту. При високiй тривожностi — чим вища пiдтримка, тим суттєвiше зростає самоствалення. При низькiй тривожностi — зв'язок слабший або взагалi невиражений.

Вплив соціальної підтримки на рівень самоствавлення залежно від рівня тривожності.



Таким чином, соціальна підтримка проявляє себе не просто як загальний ресурс, а як адаптивний механізм, особливо ефективний у контексті емоційної нестабільності. Це має важливе практичне значення для розробки інтервенцій: студенти з високою тривожністю — ключова цільова група для програм соціальної інтеграції й підтримки.

Отже, отримані результати підтверджують гіпотезу 2 і демонструють, що тривожність модифікує ефект соціальної підтримки, підкреслюючи її особливу роль у збереженні позитивного самоствавлення в умовах емоційного дистресу. Водночас, навіть за умов низької соціальної підтримки не всі студенти демонструють знижене самоствавлення, що вказує на можливу роль внутрішніх особистісних ресурсів як захисних чинників. Одним із таких ресурсів виступає висока самооцінка, яка, як було показано у попередньому аналізі, є найсильнішим предиктором позитивного ставлення до себе. Це відкриває можливість дослідити, чи може самооцінка компенсувати дефіцит соціального ресурсу та підтримувати стабільний рівень самоствавлення в несприятливих міжособистісних умовах.

Таким чином, на наступному етапі дослідження перевіряється гіпотеза 3, відповідно до якої висока самооцінка виконує компенсаторну функцію, нейтралізуючи негативний вплив низької соціальної підтримки на рівень самоставлення студентів. Для її перевірки було обрано метод міжгрупового порівняння на основі категоріального поділу змінних “соціальна підтримка” та “самооцінка”. Такий підхід дозволяє виявити можливий компенсаторний ефект самооцінки, тобто встановити, чи дійсно студенти з низькою соціальною підтримкою, але високою самооцінкою, демонструють вищий рівень самоставлення, порівняно з особами, які мають як низьку підтримку, так і низьку самооцінку.

У даному випадку використання двофакторного групового порівняння є методологічно виправданим з кількох причин: по-перше, на відміну від регресійної моделі з інтерактивним членом, груповий аналіз дозволяє дослідити не лише ефекти змінних, а й структуру їх взаємодії у вигляді конкретних комбінацій, що є більш інтуїтивно зрозумілим у прикладному аспекті; по-друге, створення чотирьох груп на основі комбінацій рівнів підтримки й самооцінки (висока/низька) відповідає логіці компенсаторного ефекту, що проявляється лише у певних поєднаннях. Це дозволяє чітко виявити, у яких саме умовах самооцінка дійсно виступає буфером при відсутності соціального ресурсу; по-третє, такий аналіз є оптимальним для невеликої або помірної вибірки, оскільки дозволяє візуалізувати результати через середні значення, а не складні багатofакторні моделі.

Для формування чотирьох груп студентів змінні “соціальна підтримка” та “самооцінка” були розділені на два рівні — високий та низький — за критерієм медіани. Такий підхід є стандартною практикою у міжгруповому аналізі, оскільки дозволяє зберегти баланс чисельності в підгрупах та забезпечити статистичну достовірність порівняння. Таким чином, було створено чотири комбінації:

1. Висока підтримка + висока самооцінка
2. Висока підтримка + низька самооцінка

3. Низька підтримка + висока самооцінка

4. Низька підтримка + низька самооцінка

Порівняння рівня самоставлення між цими групами дозволить з'ясувати, чи виконує самооцінка функцію компенсації дефіциту соціального ресурсу, тобто чи зберігається високий рівень самоставлення у групі з низькою підтримкою, але високою самооцінкою (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Рівень самоставлення в групах із різним поєднанням соціальної підтримки та самооцінки

Група	Середнє самоставлення	SD	N
Низька підтримка + низька самооцінка	59.4	6.3	25
Низька підтримка + висока самооцінка	68.1	5.8	28
Висока підтримка + низька самооцінка	66.2	6.1	26
Висока підтримка + висока самооцінка	74.5	5.1	27

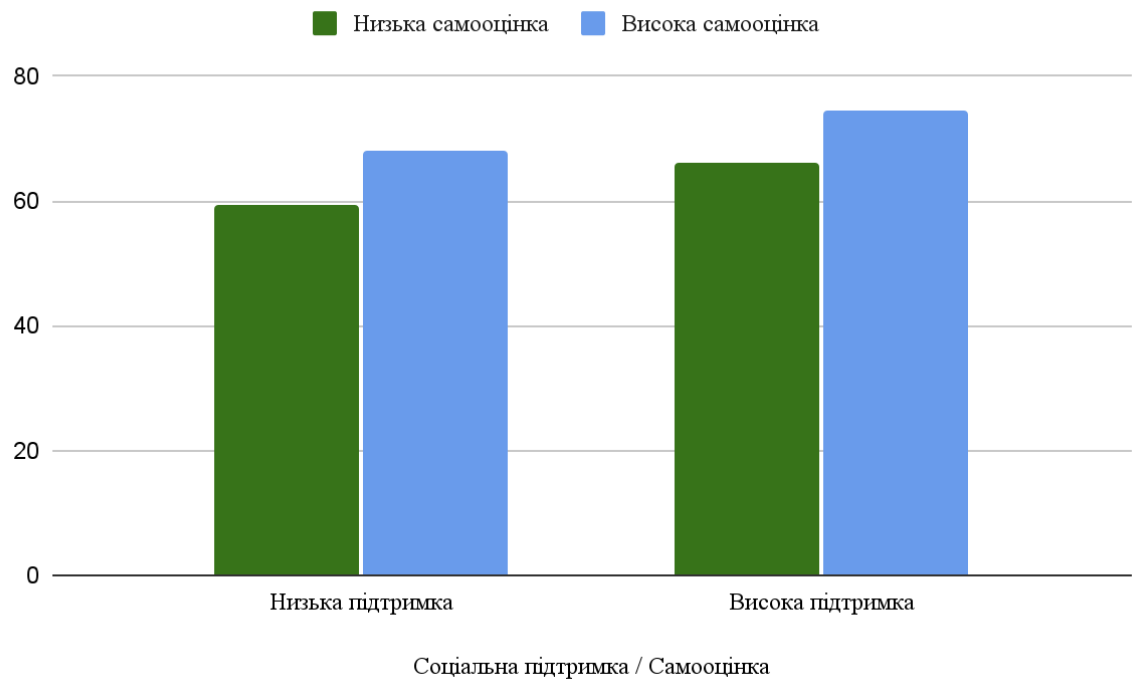
Для кращого розуміння виявленого ефекту нижче подано графічну інтерпретацію результатів (рис. 3.3). На рисунку 3.3 зображено рівні самоставлення у групах із різними комбінаціями соціальної підтримки та самооцінки. Така візуалізація дозволяє наочно оцінити не лише головні ефекти обох змінних, але й компенсаторну роль високої самооцінки за умов дефіциту підтримки.

Як видно з рисунка 3.3, рівень самоставлення зростає разом зі збільшенням соціальної підтримки та самооцінки. Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність системного впливу як самооцінки, так і соціальної підтримки на рівень самоставлення, а також про важливу роль їхньої взаємодії. Найнижчі показники самоставлення спостерігаються у студентів, які мають одночасно низьку соціальну підтримку та низьку самооцінку ($M = 59.4$). Така комбінація чинників створює ситуацію подвійного ризику, коли студент позбавлений як зовнішнього, так і

внутрішнього ресурсу самопідтримки, що призводить до суттєвого зниження позитивного ставлення до себе.

Рисунок 3.3.

Рівень самоствалення у групах з різним поєднанням соціальної підтримки та самооцінки.



Водночас, у групі з низькою соціальною підтримкою, але високою самооцінкою ($M = 68.1$), спостерігається значно вищий рівень самоствалення. Цей факт можна інтерпретувати як прояв компенсаторної функції самооцінки, коли внутрішня впевненість у власній цінності виконує роль психологічного буфера, здатного пом'якшувати наслідки соціальної ізоляції чи дефіциту емоційної підтримки. Таким чином, навіть за відсутності ресурсного міжособистісного середовища особистість зберігає здатність до конструктивного самосприйняття.

Цікавим є також спостереження щодо групи з високою соціальною підтримкою, але низькою самооцінкою ($M = 66.2$). Хоча рівень самоствалення в цій групі є вищим, ніж у повністю "ризикованій" комбінації (низька підтримка + низька самооцінка), він усе ж нижчий, ніж у групі з високою самооцінкою за низької підтримки. Це свідчить, що зовнішні чинники не

здатні повністю компенсувати внутрішній дефіцит позитивного образу “Я”. Іншими словами, відсутність самоцінності не може бути повністю заміщена навіть за наявності підтримки з боку соціального оточення.

Найвищі значення рівня самоствавлення зафіксовано у групі студентів із високою соціальною підтримкою та високою самооцінкою ($M = 74.5$). Це демонструє кумулятивний ефект: поєднання зовнішнього й внутрішнього ресурсів створює оптимальні умови для формування стійкого позитивного ставлення до себе. Такий результат повністю узгоджується з попередніми даними регресійного аналізу, де саме самооцінка виявилась найсильнішим предиктором самоствавлення, а соціальна підтримка — самостійним позитивним фактором.

Таким чином, результати цього етапу дослідження емпірично підтверджують гіпотезу 3. Висока самооцінка справді здатна компенсувати дефіцит соціального ресурсу й підтримувати стабільний рівень самоствавлення, що має важливе значення для розробки програм психопрофілактики та індивідуального консультування. Акцент на розвитку внутрішньої впевненості, автономії та прийняття себе може бути не менш важливим, ніж побудова соціальної підтримки в студентському середовищі.

Отже, підсумовуючи результати проведених аналізів, можна стверджувати, що самоствавлення студентів значною мірою визначається комплексною дією як особистісних, так і соціальних чинників. Особливої важливості набуває взаємодія між цими змінними: підтримка посилює ефект при емоційній вразливості, тоді як самооцінка пом'якшує наслідки соціального дефіциту. Відтак, ефективні стратегії психологічної підтримки студентів мають бути комплексними — спрямованими водночас на розвиток внутрішньої самоцінності, стійкої самооцінки та на забезпечення якісної соціальної підтримки в освітньому середовищі.

3.3. Психологічна програма підтримки позитивного самоствавлення студентської молоді

На основі результатів емпіричного дослідження, представлених у попередньому підрозділі, було розроблено психологічну програму підтримки позитивного самоствавлення студентської молоді. Необхідність її впровадження зумовлена виявленими предикторами та механізмами самоствавлення, зокрема визначальним впливом самооцінки, соціальної підтримки та тривожності. Особливу увагу в рамках програми приділено розвитку внутрішніх особистісних ресурсів (самоприйняття, рефлексивність, когнітивна гнучкість), а також формуванню підтримувального соціального середовища у студентських групах. Запропонована програма має профілактично-корекційний характер та передбачає поєднання освітніх, інтерактивних і рефлексивних компонентів, що забезпечує комплексний вплив на когнітивні, емоційні й поведінкові аспекти самоствавлення.

Мета програми: формування та підтримка позитивного самоствавлення студентів шляхом розвитку внутрішніх особистісних ресурсів, зниження тривожності та зміцнення соціальної підтримки в освітньому середовищі.

Завдання програми:

1. Сприяти формуванню адекватної, стійкої та позитивної самооцінки.
2. Розвивати навички саморефлексії, самоприйняття та емоційної саморегуляції.
3. Знизити рівень ситуативної та генералізованої тривожності.
4. Активізувати та зміцнити соціальну підтримку в студентській групі.
5. Стимулювати інтерналізацію позитивного образу “Я” через інтерактивні та творчі методи.

Цільова аудиторія: програма орієнтована на студентів I–III курсів бакалаврату різних спеціальностей, оскільки саме цей період є критичним етапом у становленні професійної ідентичності та формуванні образу себе в

нових соціальних ролях. Відповідно до етапів психосоціального розвитку (Erikson, 1968), молодь віком 17–21 років знаходиться в межах кризи “ідентичність vs. рольова плутанина”, коли особливо актуальними є питання самоусвідомлення, прийняття себе та визначення власних меж. Перші роки навчання у ЗВО супроводжуються інтенсивним пошуком себе, розширенням соціального поля, збільшенням самостійності — але також підвищеним рівнем стресу, тривожності й емоційної нестабільності (Arnett, 2000). Таким чином, саме студенти перших трьох курсів становлять цільову групу, у якій самоствалення ще перебуває на етапі активного формування, є гнучким і найбільш чутливим до психологічних впливів, що відкриває широкі можливості для ефективної психопрофілактичної роботи.

Програма розрахована на 5 тижнів, передбачає 10 групових занять тривалістю 90 хвилин кожне, з частотою 2 рази на тиждень. Заняття проводяться у форматі групової очної взаємодії, оптимальна чисельність групи — 8–12 учасників. Програма може реалізовуватись фахівцями-практичними психологами ЗВО або тренерами з відповідною психотерапевтичною підготовкою (КПТ/ДВТ/психодинамічна терапія).

Участь у програмі передбачає добровільну згоду, а також попереднє анкетування з використанням психодіагностичних методик (наприклад, шкал Розенберга, STAI та ін.), що дозволяє виявити студентів із ознаками зниженої самооцінки, підвищеної тривожності або дефіциту підтримки — як основну цільову групу для інтервенції. З метою забезпечення психологічної безпеки та ефективності групової роботи, перед початком участі доцільним є застосування диференційної діагностики для виключення осіб із вираженими афективними або розладами особистості. Зокрема, рекомендується провести короткий скринінг із використанням адаптованих інструментів для виявлення ризику межового розладу особистості (наприклад, MSI-BPD), біполярного афективного розладу (наприклад, MDQ) або симптоматики тяжкої депресії чи психотичних станів. Це дозволяє уникнути ситуацій, у яких учасники з високою емоційною дестабілізованістю або розладами регуляції афекту

можуть дезорганізувати груповий процес або потребують індивідуальної терапевтичної допомоги в межах клінічного формату. Програма має профілактичний характер, тому її контент і динаміка не передбачають інтенсивного опрацювання глибоких травматичних досвідів або тяжких психопатологічних проявів. У разі виявлення таких станів студенти можуть бути направлені до фахівців для індивідуальної консультації чи психотерапії відповідного формату.

Запропонована програма є адаптивною за структурою, її можна модифікувати під різні вікові або академічні групи (наприклад, студенти старших курсів, магістри), реалізовувати в індивідуальному форматі, а також інтегрувати окремі модулі як психопрофілактичні елементи до освітніх курсів із психології чи *soft skills*.

Змістове наповнення програми побудоване з урахуванням принципів психодинамічної парадигми, яка розглядає самоствавлення як інтегративний конструкт, що формується у процесі інтеріоризації значущих стосунків, досвіду афективних переживань і механізмів захисту (McWilliams, 2011; Kernberg, 2006). Основна увага приділяється розвитку інтраперсональної рефлексії, стабілізації Я-образу та зменшенню внутрішньої конфліктності. У рамках психоосвітніх та інтерактивних компонентів програми активно використовуються техніки когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) (Beck, 2011) та діалектично-поведінкової терапії (DBT) (Linehan, 2015; Bohus et al., 2013) — як інструменти безпечного впливу на дезадаптивні установки, емоційну реактивність і міжособистісну ефективність. Актуальність такого підходу підтверджується також результатами вітчизняних досліджень, що підкреслюють значущість комплексного впливу на когнітивно-емоційні механізми самосприйняття у студентської молоді (Клименко, 2020).

Програма структурована у чотири змістових модулі: (1) усвідомлення власного Я та компонентів самоствавлення, (2) робота із самооцінкою та самоприйняттям, (3) управління тривожністю та афективним фоном, (4) активізація соціальної підтримки та просоціальної взаємодії та завершальний

(5) модуль інтеграції змін та формування стійкого самоствавлення. Перші 4 модулі включають два сесійні заняття тривалістю 90 хвилин, які реалізуються через поєднання психоосвітніх міні-лекцій, групових вправ, дискусій, індивідуальної рефлексії та зворотного зв'язку. Завершальний модуль має лише 1 сесію тривалістю 120 хвилин.

Методично-технічна база програми включає перевірені інструменти: шкалу самооцінки Розенберга, шкалу тривожності STAI, техніки ідентифікації автоматичних думок, DBT-модулі радикального прийняття, навички самозаспокоєння, а також психодинамічні інтервенції, спрямовані на осмислення внутрішнього конфлікту, реконструкцію образу “Я” та дослідження внутрішніх установок у міжособистісних зв'язках. Таким чином, програма поєднує глибину психодинамічного аналізу з інструментальністю КПТ- і DBT-практик, що дозволяє досягти стійких особистісних змін у короткотерміновому форматі.

Змістовна структура програми розроблена з урахуванням етапності психологічного впливу, логіки формування самоствавлення та поетапного розвитку особистісних ресурсів. Кожен модуль відповідає одному з ключових напрямів, що були емпірично виділені як значущі чинники самоствавлення: самооцінка, тривожність, соціальна підтримка та самосвідомість. У таблиці 3.7. нижче наведено узагальнену структуру програми з описом основних цілей, методик та теоретико-методологічного підґрунтя кожного модуля.

Таблиця 3.7

**Структура психологічної програми підтримки позитивного
самоствавлення студентської молоді**

Модуль	Ціль	Ключові техніки	Теоретична база/Методичне підґрунтя
Усвідомлення власного “Я” та самоствавлення	Ідентифікувати компоненти самоствавлення, активізувати процес саморефлексії	Вправа “Я в дзеркалі”, мапа ідентичності, Хронологія “Я”	Психодинамічна парадигма (Erikson, Kernberg), концепт self-concept (Marsh & Shavelson, 1985)

Робота із самооцінкою та самоприйняттям	Розвинути реалістичну, стабільну і позитивну самооцінку	“Позитивний щоденник”, шкала самооцінки Розенберга, автоматичні думки, DBT-майндфулнес	КПТ (Beck), DBT (Linehan, 2015; Бохус 2013), гуманістичний підхід (Neff, 2003; Rogers)
Регуляція емоцій та зниження тривожності	Опанувати навички саморегуляції, знизити ситуативну тривожність	Техніка “Стоп-пауза”, дихання за квадратом, DBT-дистрес-терпимість (TIPP, STOP), емоційний щоденник	DBT-інтервенції, шкала STAI (Spielberger), КПТ
Розвиток соціальної підтримки та просоціальної взаємодії	Активізувати соціальні зв'язки, розвинути навички міжособистісної ефективності	Карта підтримки, рольова вправа “Попроси про допомогу”, техніка “DEAR MAN”, “GIVE”	DBT-модуль міжособистісної ефективності (Linehan, 2015; Бохус 2013), концепція буферної підтримки (Cohen & Wills, 1985)
Інтеграція змін і формування стійкого самоставлення	Консолідувати результати змін, зміцнити інтегроване й приймаюче ставлення до себе	EMDR-візуалізація ресурсів, інсталяція “Моє підтримуюче Я”, техніка “Я через рік”, групова рефлексія	EMDR-групова модель (Logie & De Jongh, 2014), інтегративний підхід, психодинамічна теорія “Я” (McWilliams, 2011)

З метою забезпечення системного та поступового впливу на ключові компоненти самоставлення, структура програми побудована за принципом поетапної психологічної динаміки — від самопізнання до інтеграції змін. Кожен модуль відображає окремий аспект формування позитивного ставлення до себе, заснований як на емпіричних результатах дослідження, так і на сучасних теоретичних підходах до розвитку Я-концепції, що охоплює когнітивний, емоційний та соціальний виміри.

У додатках подано послідовні таблиці (табл. 3.8; 3.9; 3.10; 3.11; 3.12), що містять докладний опис кожного модулю програми — його мету, завдання, методики, тривалість і очікувані результати (див ДОДАТОК Е) .

Такий формат дозволяє чітко простежити логіку впливу та забезпечує зручність для подальшого практичного впровадження.

Запропонована структура програми демонструє системність і логіку психологічного впливу: від діагностики й усвідомлення внутрішнього образу “Я” до інтеграції змін і зміцнення особистісного ресурсу. Кожен модуль спрямований на один із провідних факторів, які згідно з результатами емпіричного аналізу, є ключовими предикторами позитивного самоствавлення: самооцінку, тривожність, соціальну підтримку та самосвідомість. Важливим є й завершальний етап, який фокусується на інтеграції та стабілізації особистісних змін, що підсилює довготривалий ефект програми. Узгодженість теоретико-методологічних підходів (психодинамічного, когнітивно-поведінкового та DBT) з віковими особливостями студентської молоді забезпечує багатовимірний вплив на афективну, когнітивну та соціальну сфери особистості. Очікувані результати включають не лише покращення індивідуального самосприйняття, але й зміцнення групової взаємодії, що створює ресурсне освітнє середовище. Таким чином, програма є не лише практично орієнтованою, але й науково обґрунтованою інтервенцією, здатною забезпечити профілактику негативних емоційних станів і сприяти формуванню стабільного, адаптивного самоствавлення у студентської молоді.

Окрім того, варто зазначити, що у межах даної роботи програма представлена як концептуально і методично обґрунтована модель психологічної інтервенції. Її розробка ґрунтується на результатах емпіричного аналізу та сучасних психотерапевтичних підходах, однак її впровадження потребує окремого етапу апробації, який виходить за межі поставлених у роботі цілей. Проте структура інтервенції дозволяє передбачити можливість кількісної оцінки змін у самоствавленні студентів на основі препост-тестування з використанням валідизованих методик (Шкала Розенберга, STAI, опитувальники соціальної підтримки та самоповаги).

Динаміка показників до та після проходження програми може слугувати індикатором її впливу на ключові психологічні змінні.

Оцінка ефективності програми та її подальша апробація мають спиратися на науково доведену результативність подібних інтервенцій у студентському середовищі. Сучасні метааналітичні дослідження підтверджують, що комплексні психологічні програми, які включають когнітивно-поведінкові та позитивні інтервенції, мають позитивний вплив на ключові показники психологічного благополуччя молоді. Зокрема, метааналіз 116 досліджень продемонстрував середній ефект інтервенцій, спрямованих на підвищення самооцінки, з показником ефективності $g = 0.57$, що вказує на їхню практичну значущість (Liu et al., 2022). Подібні результати зафіксовано і щодо інтервенцій зі зниження тривожності: згідно з даними Voss et al. (2022), програми, побудовані на засадах когнітивно-поведінкової терапії, ефективно знижують симптоми тривожності та стресу серед студентів.

Крім того, результати метааналізу 13 досліджень підтвердили, що позитивні психологічні втручання покращують рівень самооцінки, підвищують відчуття самоефективності й сприяють емоційній стабільності (Carr et al., 2021). Ефективність DBT-орієнтованих програм також підтверджується клінічними оглядами: за даними Kliem et al. (2020), DBT є одним із найефективніших підходів для зниження афективної дестабілізованості в молодіжних групах. Таким чином, наукові дані підтверджують доцільність застосування подібного поєднання технік у межах програми формування самоставлення студентської молоді.

Рекомендовано реалізовувати програму в межах діяльності центрів психологічного супроводу ЗВО, у рамках факультативних курсів або в якості психоосвітньої ініціативи під кураторством фахівців із психологічною або психотерапевтичною підготовкою. Можливе також інтегрування окремих модулів до тренінгових курсів із розвитку soft skills, профорієнтаційної роботи, формування лідерських якостей та емоційного інтелекту.

Структура програми є гнучкою та допускає адаптацію до різних форматів — індивідуальної, групової або комбінованої форми. Крім того, вона може бути модифікована відповідно до особливостей віку, спеціалізації студентів, рівня їхньої емоційної стабільності або потреб конкретного освітнього закладу.

Таким чином, розроблена програма є не лише науково обґрунтованою, але й практично релевантною. Вона відкриває нові можливості для системної психопрофілактичної підтримки студентської молоді та створення безпечного психологічного простору, в якому особистість має змогу пізнати себе, прийняти власні емоції та сформувані стійкий позитивний образ “Я”.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було здійснено емпіричне дослідження психологічних особливостей самоствавлення студентської молоді, що дозволило отримати низку значущих результатів. Порівняльний аналіз показав, що студенти творчих спеціальностей мають вищий рівень самоствавлення порівняно зі студентами педагогічних та соціально-поведінкових напрямів, що підтвердило гіпотезу про роль академічного середовища в моделюванні ставлення до себе.

Множинний регресійний аналіз засвідчив, що ключовими предикторами самоствавлення є самооцінка, соціальна підтримка та тривожність. Самооцінка виявилася найсильнішим предиктором, що підкреслює її базову роль у формуванні стабільного образу «Я». Соціальна підтримка сприяє зміцненню позитивного самосприйняття, тоді як підвищена тривожність чинить деструктивний вплив на самоствавлення. Окрім того, були виявлені значущі модераційні та компенсаторні ефекти: соціальна підтримка проявляє буферну функцію за високої тривожності, а висока самооцінка компенсує дефіцит соціального ресурсу.

Узагальнені результати не лише підтверджують основні гіпотези дослідження, а й висвітлюють комплексний характер чинників, що впливають на формування ставлення до себе в студентському віці. Це стало підґрунтям для розробки психологічної програми підтримки позитивного самоствавлення, яка була представлена в останньому підпункті розділу. Програма базується на принципах психодинамічної парадигми, а також елементах КПТ і DBT, та реалізується через чотири інтегративні модулі, спрямовані на розвиток самоприйняття, зниження тривожності, зміцнення Я-концепції та соціальної підтримки.

Таким чином, проведене дослідження не лише дало змогу емпірично підтвердити концептуальні положення, але й забезпечило підґрунтя для створення ефективної інтервенційної моделі, яка може бути застосована у практичній роботі з молоддю в освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання дипломної роботи «Психологічні особливості самоставлення студентської молоді» було здійснено теоретико-емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення структури, чинників і механізмів формування самоставлення у студентів різних спеціальностей. Проведене дослідження дозволило досягти поставленої мети, реалізувати завдання роботи та перевірити висунуті гіпотези.

На основі аналізу наукової літератури було встановлено, що самоставлення є складним інтегративним утворенням, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, що тісно пов'язані із самооцінкою, Я-концепцією, ідентичністю та рівнем психологічної адаптації. Було виявлено, що процес формування самоставлення у студентському віці є особливо динамічним, оскільки цей період характеризується пошуком себе, становленням професійної ідентичності та переходом до нових соціальних ролей.

Результати емпіричного етапу дослідження дозволили підтвердити гіпотезу про наявність відмінностей у рівні самоставлення залежно від академічної спеціальності. Зокрема, студенти творчих напрямів продемонстрували вищі показники самоставлення порівняно з педагогічними та соціально-поведінковими спеціальностями. Це свідчить про значущу роль середовищного впливу у формуванні ставлення до себе.

Множинний регресійний аналіз дозволив встановити, що найбільш впливовими психологічними предикторами самоставлення є самооцінка, соціальна підтримка та тривожність. Було також виявлено модераційні та компенсаторні ефекти: зокрема, соціальна підтримка пом'якшує негативний вплив тривожності, а висока самооцінка здатна знижувати ризик формування негативного самоставлення за умов дефіциту зовнішнього ресурсу.

На основі отриманих даних було розроблено психологічну програму підтримки позитивного самоставлення, яка інтегрує елементи

психодинамічного, когнітивно-поведінкового та діалектично-поведінкового підходів. Програма складається з п'яти модулів, що охоплюють ключові аспекти самоствавлення: самосприйняття, самооцінка, тривожність, соціальні зв'язки та інтеграція ресурсів. Її зміст має високий потенціал для впровадження в освітніх закладах та психологічній практиці зі студентською молоддю.

Отже, результати дослідження підтвердили актуальність обраної теми, теоретичні положення про багатовимірність самоствавлення та дозволили виявити як його основні детермінанти, так і ефективні шляхи психологічної інтервенції. Робота має практичне значення для фахівців у галузі психології освіти, психопрофілактики та консультування студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белов, О. О., & Пшук, Н. Г. (2021). Деякі особливості соціальної підтримки у пацієнтів із депресивними розладами. Вісник Вінницького національного медичного університету, 25(2), 326–330
2. Гриньова, М. (2018). Гендерні особливості самосприйняття студентської молоді. Електронний архів Хмельницького національного університету.
3. Дудник, О. А. (2023). Безпорадність у структурі Я-концепції особистості здобувача освіти [Монографія]. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
4. Заредінова, Е. Р. (2020). Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика. Монографія. Київ: Видавничий Дім „Слово”.
5. Зозуля, О. В. (2022). Психологічне благополуччя студентів в умовах дистанційного навчання (Кваліфікаційна робота бакалавра). Мукачівський державний університет.
6. Ігнатенко, С. В. (2020). Дослідження рівня самооцінки студентів спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота». Наукові записки НаУКМА. Психологія і педагогіка, 6, 52–57.
7. Камінська, О. В. (2008). Гендерні особливості формування самоставлення в юнацькому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Інститут соціальної та політичної психології АПН України
8. Камінська, О. В. (2010). Особливості формування самоставлення студентів з особливими потребами. Освіта регіону, (1), 242–245
9. Клименко, О. В. (2020). Психологічні чинники розвитку самоставлення особистості в юнацькому віці. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія, (68), 115–122.

- 10.Кривошея, І. В. (2019). Самооцінка як чинник психологічного благополуччя студентів. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, 61, 132–140.
- 11.Кузнєцова, О. В. (2011). Соціальна адаптивність у осіб з різним локусом контролю. Наука і освіта, 9, 51–55.
- 12.Кулаєва, Т. В. (2023). Психологічні особливості переживання самотності в дорослому віці (Дисертація доктора філософії). ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.
- 13.Лозинський, О. М. (2020). Психологія корупції та інтолерантного ставлення громадян до неї (4-те вид., доповнене). Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка.
- 14.Ляшенко, О. А., & Брожек, О. А. (2023). Взаємозв'язок самоставлення та емоційного інтелекту в студентів-психологів. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія, 34(1), 16–25.
- 15.Майструк, В. М. (2018). Самоприйняття як чинник психологічного благополуччя сучасної жінки (Дисертація кандидата психологічних наук). Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.
- 16.Орлова, Г. (2019). Сучасні стандартизовані зарубіжні методики дослідження Я-концепції молодших школярів. Гірська школа Українських Карпат, (21), 19–24.
- 17.Петренко, В. (2016). Самооцінка студентів, що поєднують навчання та роботу. Вчені записки Університету «КРОК», 42, 151–158.
- 18.Петровська, І. Р. (2021). Психодіагностика: Методичні матеріали до навчального курсу. Львів: Малий видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка.
- 19.Ремесник, Н. Ю. (2023). Особливості психологічної корекції самоприйняття людей з надмірною вагою (Кваліфікаційна наукова робота, доктор філософії, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України).

20. Романюк, Л. В., Бабич, М. Я., & Соловей, О. Я. (2020). Культурний контекст та кроскультурні співвідношення у становленні особистісних цінностей і суб'єктивного благополуччя. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 31(70), 2, 53–60.
21. Савченко, С. (2019). Психологічні особливості самоставлення в студентів-психологів. *Вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія*, 1, 66–70.
22. Савчин, М. В., & Василенко, М. В. (2008). *Вікова психологія: Навчальний посібник*. Ужгород: Карпати.
23. Саннікова, О. П., & Кузнецова, О. В. (2003). Чотиримодальний тест-опитувальник для оцінки соціальної адаптивності (Свідोцтво про реєстрацію авторського права № 8824 від 24.11.2003). Міністерство освіти і науки України.
24. Саннікова, О. П., & Кузнецова, О. В. (2009). *Адаптивність особистості: монографія*. Одеса: МП «Черкасов»
25. Тихонова, Л. В. (2012). *Адаптація шкали самоповаги М. Розенберга*. Львів: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії.
26. Товариство психологів України. (1990). *Етичний кодекс психолога*. Прийнято I Установчим з'їздом психологів України 20 грудня 1990 року, м. Київ.
27. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. (2012). *Шкала самооцінки Розенберга: Інструкція та бланк*
28. Шудра, О. А. (2024). *Визначення соціально-психологічних тригерів тривоги як чинників самооцінки, притаманних жінкам в Україні (Магістерська кваліфікаційна робота)*. Київський інститут сучасної психології та психотерапії.
29. Чебикін, О. Я. (2003). *Основи психодіагностики: навчальний посібник*. Одеса: Астропринт.

30. Яворська-Ветрова, І. (2019). Самоставлення та самоактуалізація студентської молоді у контексті самодетермінації: аналіз емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології*, (45), 451–474.
31. Яремко, Р. Я. (2023). Психологічні особливості розвитку самоповаги у здобувачів вищої освіти. *Наукові записки ЛДУБЖД. Педагогіка і психологія*, (1), 51–58.
32. Melnyk, O., & Stadnyk, N. (2023). Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS): методичні рекомендації з використання українською мовою. Харків: ХОГОКЗ.
33. Sannikova, O. P., & Kuznetsova, O. V. (2018). Adaptivity as the integral phenomenon: Empirical verification. *Science and Education*, 3, 27–35.
34. American Psychological Association. (2020). Ethical principles of psychologists and code of conduct. APA.
35. Babbie, E. R. (2020). *The Practice of Social Research* (15th ed.). Cengage Learning.
36. Bagley, C., Bolitho, F., & Bertrand, L. (1997). Norms and construct validity of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Canadian high school populations: Implications for counseling. *Canadian Journal of Counselling*, 31(1), 82–92.
37. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman
38. Baumeister, R. F. (Ed.). (1993). *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. Springer.
39. Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). Academic Press.
40. Bohus, M., Dyer, A. S., Priebe, K., Krüger, A., Kleindienst, N., Schmahl, C., & Steil, R. (2013). Dialectical Behavior Therapy for Posttraumatic Stress Disorder after Childhood Sexual Abuse in Patients with and without Borderline Personality Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82(4), 221–233.

41. Cauty-Mitchell, J., & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 28(3), 391–400.
42. Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinnseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769.
43. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
44. Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
45. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
46. Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's.
47. Coolican, H. (2019). *Research Methods and Statistics in Psychology* (7th ed.). Routledge.
48. Curtin, N., Stewart, A. J., & Ostrove, J. M. (2013). Fostering Academic Self-Concept. *American Educational Research Journal*, 50(1), 108–137.
49. Deci ta Ryan (1985) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer.
50. 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.
51. Demo, D. H. (1992). "The Self-Concept Over Time: Research Issues and Directions." *Annual Review of Sociology*, 18, 303–326.
52. Denovan, A., Dagnall, N., Dhingra, K., & Grogan, S. (2020). Evaluating the perceived stress scale among UK university students: Implications for stress measurement and management. *Journal of Mental Health*, 29(5), 496–504.
53. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

54. Ferring, D., & Filipp, S.-H. (1996). Measurement of self-esteem: Findings on reliability, validity, and stability of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 91–98.
55. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
56. Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
57. Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*. SAGE Publications.
58. Fisher, C. B. (2021). *Decoding the Ethics Code: A Practical Guide for Psychologists (5th ed.)*. SAGE Publications.
59. Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206.
60. García-Martínez, I., Ballester-Arnal, R., & Gil-Llario, M. D. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Academic Achievement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 123
61. 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.
62. Gray-Little, B., Williams, V. S. L., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443–451.
63. Greenspace Health. (2022). *Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) scoring and interpretation guide*.
64. Haktanir, A. (2020). A comparison of counselling self-efficacy among international and domestic counselling students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–10.

65. Harter, S. (1999). "The Construction of the Self: A Developmental Perspective."
66. Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York: Guilford Press.
67. Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766–794.
68. Heine, S. J., Takata, T., & Lehman, D. R. (2001). Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(1), 71–78
69. Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227–239
70. James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1 & 2). Henry Holt and Company.
71. Kapoor, T., & Sethi, S. R. (2024). The impact of family environment on self-esteem and resilience among college day scholars and hostellers. *International Journal of Indian Psychology*, 12(1), 122–130.
72. Kernberg, O. F. (2006). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. Jason Aronson.
73. Khalil, R., Moustafa, A. A., & Abdelrahman, M. (2021). Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students. *Journal of American College Health*, 69(6), 1–9
74. Kliem, S., Kröger, C., & Kosfelder, J. (2020). Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder: A meta-analysis using mixed-effects modeling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(7), 660–672.
75. Lakey, B., & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482–495.

76. Lewallen, J., & Behm-Morawitz, E. (2016). Pinterest or Thinterest?: Social comparison and body image on social media. *Social Media + Society*, 2(1), 1–12.
77. Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120–126.
78. Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Manual* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
79. Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd ed.). Psychology Foundation of Australia.
80. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
81. Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123.
82. Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728–746
83. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
84. McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process* (2nd ed.). Guilford Press.
85. Mellor, D., Vinet, E. V., Xu, X., Mamat, N. H. B., Richardson, B., & Román, F. (2015). Factorial invariance of the DASS-21 among adolescents in four countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(2), 138–142.
86. Moret-Tatay, C., Zharova, I., Clockwell, A., Pérez-Bermejo, M., Murphy, M., & Arteaga, F. (2024). Social support increases resilience and affect in non-displaced Ukrainians and refugees after a year of war. *Psicothema*, 36(2), 175–183.

87. Neely-Prado, R., Hsieh, Y. P., & Ortega, D. M. (2021). Measuring social adaptability in context: Development and validation of the Social Adaptability Scale (SAS). *Children and Youth Services Review*, 121, 105873.
88. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250.
89. Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2022). Effects of interventions to improve self-esteem: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 189, 111516.
90. Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12
91. 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.
92. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
93. Orth U, Erol RY, Luciano EC. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychol Bull.* 2018 Oct;144(10):1045-1080.
94. Polyvianaia M., Yachnik Yu., Fegert J.M. та ін. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*, 25:236
95. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387.
96. Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(10), 1045–1080.
97. Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708.

98. Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288
99. Page, A. C., Hooke, G. R., & Morrison, D. L. (2007). Psychometric properties of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in depressed clinical samples. *British Journal of Clinical Psychology*, 46(3), 283–297.
100. Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-ADAPT) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. *Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research*, 6, 3–39
101. Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161.
102. Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
103. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
104. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press
105. Sarzyńska-Mazurek, E., Chudzicka-Czupala, A., Grabowski, D., & Widerszal-Bazyl, M. (2024). Self-efficacy and self-esteem of Ukrainian citizens during the war. *Frontiers in Psychology*, 15, 1264897.
106. Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642.
107. Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social psychology* (3rd ed.). Psychology Press.

108. Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240.
109. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Consulting Psychologists Press.
110. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94
111. Swann, W. B. (2011). Self-verification theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 23–42). Sage Publications.
112. Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In M. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189-214). Oxford University Press
113. Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
114. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability and change in self-esteem during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 8(2), 84–97.
115. Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2021). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58-68.
116. Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1–27). New York: Springer
117. Voss, C., Künzler, A. M., & Weidt, S. (2022). Internet-based interventions for mental health in university students: A meta-analysis. *Internet Interventions*, 27, 100495.

118. Wang, Y., Wang, P., & Qin, H. (2017). Perceived social support and adolescent depression: The mediating role of self-esteem. *Journal of Adolescence*, 59, 37–46.
119. Wu Q., Cheng Z., Wang S. та ін. (2024). The Influence of Self-Esteem on Sociocultural Adaptation of College Students of Hong Kong, Macao and Taiwan: The Chain Mediating Role of Social Support and School Belonging. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 905–915.
120. Zeigler-Hill, V. (2013). *Self-esteem*. Psychology Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson Education.
121. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.
122. Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 55(3–4), 610–617.
123. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала самоствалення В.В. Століна та С.Р. Пантисєва

Текст опитувальника

Інструкція: “Дайте відповідь на запропоновані твердження, поставте поруч із номером кожного твердження: “+”, якщо Ви погоджуєтесь з даним твердженням, або “-”, якщо Ви не погоджуєтесь з даним твердженням.”

1. Мої слова досить рідко розходяться зі справами.
2. Випадковій людині я швидше за все видамся людиною приємною.
3. До чужих проблем я завжди ставлюся з тим же розумінням, що і до своїх.
4. У мене нерідко виникає почуття, що те, про що я з собою подумки розмовляю, - мені неприємно.
5. Думаю, що всі мої знайомі ставляться до мене з симпатією.
6. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті,- це не противитися власній долі.
7. У мене достатньо здібностей і енергії втілити в життя задумане.
8. Якби я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
9. Я не здатний завдавати душевний біль найріднішим і коханим людям.
10. Я вважаю, що не гріх іноді пожаліти самого себе.
11. Зробивши якийсь промах, я часто не можу зрозуміти, як же мені могло прийти в голову, що із задуманого могло вийти щось добре.
12. Найчастіше я схвалюю свої плани і вчинки.
13. В моїй особистості є, напевно, щось таке, що здатне викликати у інших гостру неприязнь.
14. Коли я намагаюся оцінити себе, насамперед я бачу свої недоліки.
15. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
16. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.
17. Мій внутрішній голос рідко підказує мені те, з чим би я, зрештою, не погодився.
18. Багато моїх знайомих не сприймають мене серйозно.
19. Бувало, і не раз, що я сам гостро ненавидів себе.
20. Мені дуже заважає нестача енергії, волі і цілеспрямованості.
21. У моєму житті виникали такі обставини, коли я йшов на угоду з власною совістю.
22. Іноді я сам себе погано розумію.
23. Часом мені нестерпно боляче спілкуватися з самим собою.
24. Думаю, що без зусиль зміг би знайти спільну мову з будь-яким розумною людиною.
25. Якщо я ставлюся до кого-небудь з докором, то передусім до самого себе.
26. Іноді я сумніваюся, чи можна любити мене по-справжньому.
27. Нерідко мої суперечки з самим собою обриваються думкою, що все одно вийде не так, як я вирішив.
28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
29. Навряд чи знайдуться люди, яким я не до душі.
30. Часто я не без глузування жартую над собою.
31. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би досить нудний партнер по спілкуванню.
32. Мені видається, що я сформувався як особистість, і тому не витрачаю багато сил на те, щоб у чомусь стати іншим.

33. В цілому мене влаштовує те, який я є.
34. На жаль, багато хто не поділяють моїх поглядів на життя.
35. Я можу сказати, що поважаю сам себе.
36. Я думаю, що маю розумного і надійного радника в самому собі.
37. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
38. Я часто, але досить безуспішно намагаюся в собі щось змінити.
39. Я думаю, що моя особистість набагато цікавіше і багатше, ніж це може здатися на перший погляд.
40. Мої переваги цілком переважають мої недоліки.
41. Я рідко залишаюся незрозумілим в найважливішому для мене.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.
44. Якщо я сперечаюся з собою, то впевнений, що знайду єдине правильне рішення.
45. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я кажу: «Так тобі і треба».
46. Я не вважаю, що достатньо духовно цікавий для того, щоб бути привабливим для багатьох людей.
47. У мене нерідко виникає сумнів, а чи такий я насправді, яким собі уявляю.
48. Я не здатний на зраду навіть в думках.
49. Найчастіше я думаю про себе з дружньою іронією.
50. Мені здається, що мало хто може подумати про мене погано.
51. Упевнений, що на мене можна покластися в найвідповідальніших справах.
52. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.
53. Я ніколи не видаю вподобані мені чужі думки за свої.
54. Яким би я не здавався оточуючим, я-то знаю, що в глибині душі я краще, ніж більшість інших.
55. Я хотів би залишатися таким, який я є.
56. Я завжди радий критиці на свою адресу, якщо вона обґрунтована і справедлива.
57. Мені здається, що якби було більше таких людей, як я, то життя змінилося б на краще.
58. Моя думка має достатню вагу в очах оточуючих.
59. Щось заважає мені зрозуміти себе по-справжньому.
60. У мені є чимало того, що навряд чи викликає симпатію.
61. У складних обставинах я зазвичай не чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою.
62. Іноді я намагаюся видати себе не за того, ким я є.
63. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
64. Я переконався, що глибоке проникнення в себе, - малоприємне і досить ризиковане заняття.
65. Я ніколи не дратуюся і не злюся без особливих на те причин.
66. У мене бували такі моменти, коли я розумів, що і мене є за що зневажати.
67. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.
68. Саме багатство і глибина мого внутрішнього світу і визначають мою цінність як особистості.
69. Довгі суперечки з собою частіше залишають гіркий осад у моїй душі, ніж приносять полегшення.
70. Думаю, що спілкування зі мною доставляє людям щире задоволення.
71. Якщо говорити відверто, іноді я буваю дуже неприємний.
72. Можна сказати, що я собі подобаюся.
73. Я - людина ненадійна.
74. Здійснення моїх бажань мало залежить від везіння.
75. Моє внутрішнє «Я» завжди мені цікаво.
76. Мені дуже просто переконати себе не засмучуватися через дрібниці.
77. Близьким людям властиво мене недооцінювати.
78. У мене в житті нерідко бувають хвилини, коли я сам собі огидний.

79. Мені здається, що я все-таки не вмію злитися на себе по-справжньому.
80. Я переконався, що в серйозних справах на мене краще не розраховувати.
81. Часом мені здається, що я якийсь дивний.
82. Я не схильний пасувати перед труднощами.
83. Моє власне «Я» не заслуговує глибокої уваги.
84. Мені здається, що, глибоко обдумуючи свої внутрішні проблеми, я навчився набагато краще себе розуміти.
85. Сумніваюся, що викликаю симпатію у більшості оточуючих.
86. Мені траплялося робити такі вчинки, яким навряд чи можна знайти виправдання.
87. Деся у глибині душі я вважаю себе слабаком.
88. Якщо я щиро звинувачую себе в чомусь, то, як правило, викривального запалу вистачає ненадовго.
89. Мій характер, яким би він не був, цілком мене влаштовує.
90. Я цілком уявляю собі, що мене чекає попереду.
91. Іноді мені буває важко знайти спільну мову зі своїм внутрішнім «Я».
92. Мої думки про себе здебільшого зводяться до звинувачень на власну адресу.
93. Я не хотів би сильно змінюватися навіть в кращу сторону, тому що кожна зміна - це втрата якоїсь дорогої частинки самого себе.
94. В результаті моїх дій занадто часто виходить зовсім не те, на що я розраховував.
95. Навряд чи в мені є щось, чого б я не знав.
96. Мені ще багато чого бракує, щоб з упевненістю сказати собі: «Так, я цілком дозрів як особистість».
97. У мені цілком мирно уживаються як мої переваги, так і мої недоліки.
98. Іноді я надаю «безкорисливу» допомогу людям тільки для того, щоб краще виглядати у власних очах.
99. Мені дуже часто і безуспішно доводиться виправдовуватися перед самим собою.
100. Ті, хто мене не любить, просто не знають, що я за людина.
101. Переконати себе в чомусь не складає для мене особливих труднощів.
102. Я не відчуваю нестачі в близьких людях, що розуміють мене.
103. Мені здається, що мало хто поважає мене по-справжньому.
104. Якщо не розмінюватися на дрібниці, то в цілому мене немає в чому дорікнути.
105. Я сам створив себе таким, який я є
106. Думка інших про мене цілком збігається з моєю власною.
107. Мені б дуже хотілося багато в чому себе переробити.
108. До мене ставляться так, як я того заслуговую.
109. Думаю, що моя доля складеться все одно не так, як би мені хотілося тепер.
110. Упевнений, що в житті я на своєму місці.

Обробка та інтерпретація результатів

Збіг відповіді досліджуваного з ключем оцінюється в 1 бал. Спочатку підраховуються збіги відповідей за ознакою “згоден”, потім - за ознакою “не згоден”. Отримані результати сумуються. Потім сума сирих балів за кожною шкалою за допомогою спеціальної таблиці переводиться у стени.

Розподіл тверджень по підшкалах

Шкала	Згоден («+»)	Не згоден («-»)
1. Відкритість	1, 3, 9, 48, 53, 56, 65	21, 62, 86, 98
2. Самовпевненість	7, 24, 30, 35, 36, 51, 52, 58, 61, 73, 82	20, 80, 103

3. Самокерівництво	43, 44, 45, 74, 76, 84, 90, 105, 106, 108, 110	109
4. Відображене самоставлення	2, 5, 29, 41, 42, 50, 102	13, 18, 34, 85
5. Самоцінність	8, 16, 39, 54, 57, 68, 70, 75, 100	15, 26, 31, 46, 83
6. Самоприйняття	10, 12, 17, 28, 40, 49, 63, 72, 77, 79, 88, 97	-
7. Самоприв'язаність	6, 32, 33, 55, 89, 93, 95, 101, 104	96, 107
8. Внутрішня конфліктність	4, 11, 22, 23, 27, 38, 47, 59, 64, 67, 69, 81, 91, 94, 99	-
9. Самозвинувачення	14, 19, 25, 37, 60, 66, 71, 78, 87, 92	-

Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	0	1	2-3	4-5	6-7	8	9	10	11
2	0-1	2	3-4	5-6	7-9	10	11-12	13	13	14
3	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	11	12
4	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11
5	0-1	2	3	4-5	6-7	8	9-10	11	12	13-14
6	0-1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11	12
7	0-1	1-2	3-4	5	6-7	7-8	9	10	11	12
8	0	1-2	3-4	5-7	8-10	11-12	13	14	15	
9	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	10

Інтерпретація показників здійснюється залежно від їх вираженості. При цьому значення 1-3 стана умовно вважаються низькими, 4-7 - середніми, 8-10 - високими.

**Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS, адаптація
Мельник Ю. Б., Стаднік А. В.)**

Текст опитувальника

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження і виберіть цифру відповідно до того, як ви оцінюєте твердження щодо себе, якщо:

0 - ви дуже не згодні;

1 - ви не згодні;

2 - ви трохи не згодні;

3 - якщо ви нейтральні;

4 - ви злегка згодні;

5 - ви згодні;

6 - ви дуже згодні.

Відповіді мають бути на всі питання. Дякую за час та відповіді!

1. Є хтось, хто поряд, коли я в біді.

- 0 - ви дуже не згодні;

- 1 - ви не згодні;

- 2 - ви трохи не згодні;

- 3 - якщо ви нейтральні;

- 4 - ви злегка згодні;

- 5 - ви згодні;

- 6 - ви дуже згодні.

2. Є хтось, з ким я можу розділити свої біди і радощі.

- 0 - ви дуже не згодні;

- 1 - ви не згодні;

- 2 - ви трохи не згодні;

- 3 - якщо ви нейтральні;

- 4 - ви злегка згодні;

- 5 - ви згодні;

- 6 - ви дуже згодні.

3. Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.

- 0 - ви дуже не згодні;

- 1 - ви не згодні;

- 2 - ви трохи не згодні;

- 3 - якщо ви нейтральні;

- 4 - ви злегка згодні;

- 5 - ви згодні;

- 6 - ви дуже згодні.

4. Я отримую емоційну підтримку, в якій маю потребу, від моєї сім'ї.

- 0 - ви дуже не згодні;

- 1 - ви не згодні;

- 2 - ви трохи не згодні;

- 3 - якщо ви нейтральні;

- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

5. У мене є хтось, з ким я відчуваю себе добре.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

6. Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

7. Я можу розраховувати на моїх друзів, коли мені погано.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

8. Я можу говорити про мої проблеми з моєю сім'єю.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

9. У мене є друзі, з якими я можу розділити свої біди і радощі.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

10. Є хтось особливий в моєму житті, кого турбують мої почуття.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;

- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

11. Моя сім'я хоче допомогти мені в прийнятті рішень.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

12. Я можу говорити про мої проблеми з моїми друзями.

- 0 - ви дуже не згодні;
- 1 - ви не згодні;
- 2 - ви трохи не згодні;
- 3 - якщо ви нейтральні;
- 4 - ви злегка згодні;
- 5 - ви згодні;
- 6 - ви дуже згодні.

Розподіл тверджень по підшкалах

Підшкала	Номери тверджень
Сім'я	3, 4, 8, 11
Друзі	6, 7, 9, 12
Значуща особа	1, 2, 5, 10

Обчислення балів

Підраховується окрема сума балів для кожної підшкали та вираховується середнє арифметичне: сума балів тверджень підшкали/кількість тверджень (тобто /4).

Загальний показник сприйняття соціальної підтримки визначається як середнє арифметичне всіх 12 тверджень (тобто сума всіх балів /12).

Інтерпретація результатів

Середні бали інтерпретуються наступним чином:

- 1,0–2,9 — низький рівень сприйняття соціальної підтримки;
- 3,0–5,0 — середній рівень сприйняття соціальної підтримки;
- 5,1–7,0 — високий рівень сприйняття соціальної підтримки.

**Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О. Саннікова, О.
Кузнєцова)**

Текст опитувальника

Шкала I

1. Буває, що я ніяковію в новій ситуації спілкування і не можу думати ні про що, окрім власних переживань.
2. Мені достатньо короткочасного спілкування з незнайомою людиною, щоб дати їй розгорнуту характеристику.
3. Навіть коли людина мовчить, я багато чого можу про неї дізнатися.
4. Мене можна назвати дуже спостережливою людиною.
5. Мені важко відповідати на питання декільком людям одночасно.
6. Мій принцип: «Бути завжди в курсі усіх справ».
7. У мене широке коло спілкування і я ніколи не втрачу можливості «зав'язати» нове знайомство.
8. Мені подобається спілкуватися тільки з тією невеликою кількістю людей, з якими я безпосередньо пов'язаний особливостями своєї діяльності.
9. У спілкуванні з незнайомою людиною я завжди цілеспрямовано вивчаю найтонші нюанси її поведінки.
10. Я можу одночасно вирішувати питання з декількома людьми без збитку для справи.

Шкала II

1. У складних ситуаціях я часто захоплююся другорядними речами, втрачаючи при цьому із поля зору головне.
2. У будь-якій бесіді я завжди зосереджуюсь на суттєвому, не відволікаюся на дрібниці.
3. Навіть у найскладніших і несподіваніших ситуаціях я завжди чітко знаю, чого хочу.
4. Часто мені не вдається реально оцінити ситуацію і свої можливості.
5. У несподіваних і складних ситуаціях, я завжди швидко знаходжу правильні рішення.
6. Коли я стикаюся з серйозними життєвими проблемами, я довго перебуваю в стані невизначеності, розгубленості.
7. Мені буває складно зрозуміти істинні причини того, що відбувається в моєму житті.
8. У моєму житті часто виникають дивні ситуації, коли неможливо пояснити, що відбувається.
9. У несподіваних ситуаціях я ніколи не починаю діяти, перш ніж подумки «не розкладу все по полочках».
10. Я часто дію під впливом миттєвих бажань.

Шкала III

1. У будь-якій, навіть найскладнішій і абсолютно новій ситуації спілкування, я легко і швидко орієнтуюся.
2. Я завжди легко вгадую те, чого від мене чекають.
3. Я не завжди можу передбачити розвиток подій.
4. Мені буває важко відгадати, що насправді оточуючі думають про мене.
5. За зовнішнім виглядом людини мені завжди легко здогадатися про його

думки.

6. Я завжди тонко відчуваю настрій оточуючих.
7. Буває, що я помиляюся у виборі друзів.
8. Мені буває важко оцінити істинні наміри оточуючих.
9. Буває, що мої прогнози відносно поведінки інших людей не виправдовуються.
10. Я часто переймаюся через те, що не розумію, чого від мене хочуть.

Шкала IV

1. Мої бурхливі емоційні прояви не раз заважали мені і у справах, і у спілкуванні з людьми.
2. Часто говорю і дію під впливом настрою.
3. Як би я не був засмучений(а), оточуючі ніколи цього не помітять.
4. Навіть у найнебезпечніших ситуаціях мені вдається зберігати холонокровність і розсудливість.
5. Сам не знаю, яку реакцію може викликати у мене несподівана ситуація.
6. Легко виходжу із стану душевного спокою.
7. Мій настрій може легко мінятися від глибокої радості до глибокої печалі.
8. Буває так, що від хвилювання я не можу вимовити ані слова.
9. Коли я чую радісну звістку, я стаю надмірно активним(ою) (жестикулюю, рухаюся більше, ніж зазвичай, говорю зайві слова).
10. Навіть коли я сильно засмучений(а), моє обличчя не видає цих почуттів.

Шкала V

1. Краще спертися на власний досвід, ніж шукати нетрадиційні способи вирішення проблем.
2. Вважаю за краще вести спокійне розмірене життя, не люблю несподіванок.
3. Можу добре виконувати свою роботу тільки у знайомій комфортній обстановці.
4. Дуже позитивно відношуся до усього нового.
5. Я завжди можу без зусиль змінити свої старі звички.
6. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми я намагаюся бути таким(ою), яким(ою) мене прагнуть бачити.
7. Якщо обставини сильніші за мене, я легко можу змінити своє відношення до них.
8. Навіть тоді, коли боротьба втрачає сенс, я не здаюся.
9. Я хворобливо переживаю зміни в моєму житті.
10. Траплялося, що я повторював(а) власні помилки.

Шкала VI

1. Я вважаю себе людиною, якій щастить.
2. Уміння передбачати розвиток подій не завжди допомагає мені уникати багатьох невдач.
3. Мене можна назвати упевненою в собі людиною.
4. Я зміг(ла) б добитися в житті більшого, але обставини мені цього не дозволяють.
5. У мене часто буває таке відчуття, неначе «усі біди світу впали мені на голову».
6. Я зазвичай мало звертаю уваги і на свої досягнення, і на свої невдачі.
7. Я не боюся невдач.
8. Я ніколи не починаю справу, якщо заздалегідь не упевнений у її успіху.
9. На вулиці я обираю ту людину, у якої можна запитати «Котра година?».
10. Я часто стикаюся з такими проблемами, яких цілком можна було б

уникнути, якщо б я був уважнішим.

Шкала VII

1. Я легко «захоплююся» новими ідеями, але за перших труднощів у їх реалізації втрачаю інтерес і припиняю роботу.
2. Я завжди досягаю поставлених перед собою цілей.
3. У житті мені довелося долати велику кількість труднощів, щоб досягти мети.
4. Мені буває важко зосередитися на роботі або якому-небудь завданні.
5. Коли я упевнений(а), що знаходжуся на правильному шляху, для досягнення своїх цілей я обираю й крайні заходи.
6. За бажання я завжди можу змінити ситуацію так, як мені це буде вигідно.
7. У житті ніколи не йду за обставинами, віддаю перевагу тому, щоб їх створювати самостійно.
8. Бувало не раз, що я упускав(а) сприятливі можливості для реалізації своїх планів.
9. Вважаю за краще не будувати планів, не думати про проблеми.
10. У мене велика кількість таких справ, які я ніяк не в змозі закінчити.

Шкала VIII

1. Своїм життям я задоволений (задоволена).
2. Останнім часом у мене переважає пригнічений настрій.
3. Не можу сказати, що у своєму робочому колективі (учбовій групі) почуваю себе абсолютно комфортно
4. Я хотів(а) б, щоб у моєму житті все склалося інакше.
5. Те, чим я займаюся (навчання, робота) приносить мені істинне задоволення.
6. Зараз у мене легко на душі; немає нічого, що б сильно мене засмучувало.
7. Я спокійний(а) за своє майбутнє.
8. Іноді мені хочеться піти з дому.
9. У сім'ї мене не розуміють.
10. Зараз я знаходжуся на підйомі своїх сил.

«КЛЮЧ» до тесту-опитувальника

Шкала I (ШОСС): «прямі» твердження: 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10; «зворотні» твердження: 1, 5, 8.

Шкала II (ЛИСС): «прямі» твердження: 2, 3, 5, 9, «зворотні» твердження: 1, 4, 6, 7, 8, 10.

Шкала III (ТОСО): «прямі» твердження: 1, 2, 5, 6; «зворотні» твердження: 3, 4, 7, 8, 9, 10.

Шкала IV (УЭП): «прямі» твердження: 3, 4, 10; «зворотні» твердження: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9.

Шкала V (ГИ): «прямі» твердження: 5, 6, 7; «зворотні» твердження: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10.

Шкала VI (ГПН): «прямі» твердження: 1, 3, 7, 8, 9, «зворотні» твердження: 2, 4, 5, 6, 10.

Шкала VII (ГДЦ): «прямі» твердження: 2, 3, 5, 6, 7; «зворотні» твердження: 1, 4, 8, 9, 10.

Шкала VIII (ПОУ): «прямі» твердження: 1, 5, 6, 7, 10; «зворотні» твердження: 2, 3, 4, 8, 9.

*Тестові норми опитувальника, отримані у результаті процентної стандартизації
(n=320)*

Процентилі	Значення «сирих» балів за шкалами тесту-опитувальника								
	ШОСС	ЛИСС	ТОСО	УЭП	ГИ	ГПН	ГДЦ	ПОУ	ОПА
10	0-14	0-16	0-14	0-10	0-14	0-16	0-15	0-15	0-14
20	15-18	17-18	15-16	11-12	15-16	17-18	16-18	16-17	15-16
30	19	19-20	18	13-14	17	19-20	19	18-20	17-18
40	20-21	21-22	19-20	15-16	18	21	20	21-22	19-20
50	22	23-24	22	17-18	19	22	21-22	23-25	21
60	23-24	25-26	23-24	19-21	20	23	23-24	26	22-23
70	25-26	27	25-26	22-23	21-22	24-25	25	27-29	24-25
80	27-28	28	27-28	24	23-24	26	26-27	30	26
90	29-30	29-31	29-30	25-27	25-26	27-28	28-29	31-33	27-29
100	31-40	32-40	31-40	28-40	27-40	29-40	30-40	34-40	30-40

Примітка. Квартилі розподілу:

Q1 – від 0 до 25 процентилів;

Q2 – від 26 до 50 процентилів;

Q3 – від 51 до 75 процентилів;

Q4 – від 76 до 100 процентилів

Шкала самооцінки Розенберга

Текст опитувальника

Інструкція: нижче наведено список тверджень, пов'язаних з Вашим загальним відчуттям щодо себе. Якщо Ви повністю погоджуєтесь, обведіть «ПП». Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, обведіть «П». Якщо Ви не погоджуєтесь, обведіть «НП». Якщо Ви повністю не погоджуєтесь, обведіть «ПНП».

№	Твердження	П П	П	Н П	ПН П
1	Загалом, я задоволений (-а) собою.				
2*	Час від часу, я думаю, що я ні на що не здатний (-а).				
3	Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.				
4	Я можу робити різні речі, як і більшість інших людей.				
5*	Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися.				
6*	Іноді я почуваюсь ні на що не здатним (-ою).				
7	Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні, що я на рівних з іншими.				
8*	Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе.				
9*	Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха.				
10	Я позитивно ставлюсь до себе.				

Підрахунок балів:

ПП = 3 бали, П = 2 бали, НП = 1 бал, ПНП = 0 балів.

Пункти зі зірочкою оцінюються навпаки: ПП = 0 балів, П = 1 бал, НП = 2 бали, ПНП = 3 бали.

Додайте бали, отримані по кожному з 10 пунктів. Чим вища сума балів, тим вищою є самооцінка.

Шкала депресії, тривожності та стресу
(DASS-21, адаптація Мельник Ю. Б., Стаднік А. В.)

Текст опитувальника

Інструкція: Анкета містить питання про те, як Ви відчували себе **ПРОТЯГОМ КРАЙНЬОГО ТИЖНЯ** За кожним питанням слід обрати один варіант відповіді (0-3), який записати у бланку відповідей під номером питання.

Де 0 — зовсім не було властиво;

1 — було властиво певною мірою або іноді;

2 — значною мірою або часто;

3 — дуже сильно або майже завжди.

1. Мені було важко розслабитися.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

2. Я відчував/-ла сухість у роті.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

3. Здавалося, я взагалі не відчував/-ла жодних позитивних почуттів.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

4. Я відчував/-ла утруднене дихання (наприклад, надмірно прискорене дихання, задишка за відсутності фізичного.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

5. Мені було важко проявляти ініціативу, щоб щось робити.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

6. Я був/-ла схильний/-а надмірно реагувати на ситуації.

- 0;

- 1;

- 2;

- 3.

7. Я відчував/-ла тремтіння (наприклад, в руках).

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

8. Я відчував/-ла, що витрачаю багато нервової енергії.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

9. Мене турбували ситуації, в яких я можу запанікувати і виставити себе дурнем/дурепою.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

10. Я відчував/-ла, що мені нема чого чекати.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

11. Я помітив/-ла, що хвилююся.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

12. Мені було важко розслабитися.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

13. Я відчував/-ла себе пригніченим/-ою і похмурим/-ою.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

14. Я був/-ла нетерпимий/-а до всього, що заважало мені продовжувати те, що я роблю.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

15. Я відчував/-ла, що близький/-а до паніки.

- 0;

- 1;
- 2;
- 3.

16. Я не міг/могла ні в чому захоплюватися.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

17. Я відчував/-ла, що не вартий/-а багато чого як особистість.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

18. Мені здалося, що я схильний/-а ображатись.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

19. Я усвідомлював/-ла дію мого серця за відсутності фізичного навантаження (наприклад, відчуття збільшення частоти.)

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

20. Мені стало страшно без будь-якої вагової причини.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

21. Я відчував/-ла, що життя безглузде.

- 0;
- 1;
- 2;
- 3.

Підрахунок балів:

Розподіл тверджень по підшкалах:

Підшкала	Номери тверджень
Депресія	3, 5, 10, 13, 16, 17, 21
Тривожність	2, 4, 7, 9, 15, 19, 20
Стрес	1, 6, 8, 11, 12, 14, 18

Обчислення балів

Підраховується сума балів за кожною підшкалою окремо. Отримана сума множиться на 2, щоб привести результати до шкали повної версії DASS-42

Інтерпретація результатів

Визначення рівня тяжкості стану здійснюється за відповідними діапазонами для кожної підшкали:

Підшкала	Рівень	Діапазон балів
Депресія	Норма	0–9
	Легка	10–13
	Помірна	14–20
	Важка	21–27
	Дуже важка	28 і більше
Тривожність	Норма	0–7
	Легка	8–9
	Помірна	10–14
	Важка	15–19
	Дуже важка	20 і більше
Стрес	Норма	0–14
	Легка	15–18
	Помірна	19–25
	Важка	26–33
	Дуже важка	34 і більше

Модуль 1 “Усвідомлення власного “Я” та самоставлення”	
Компонент	Зміст
Мета	Сформувати усвідомлення учасниками структури власного образу Я, внутрішніх джерел ставлення до себе та закласти базу для подальшої роботи з афективними й соціальними компонентами самоставлення.
Завдання	Учасники навчаться: <ul style="list-style-type: none"> ● ідентифікувати ключові елементи Я-концепції (самоопис, очікування, уявлення інших); ● виявляти інтроєкти значущих фігур; ● актуалізувати “спостерігаюче Я”; ● позитивні або нейтральні зони ідентичності.
Методики і форми роботи	Вправа “Автопортрет внутрішнього Я” Мапа Я-ідентичностей DBT-майндфулнес: “Wise Mind”, “describe-not-judge” Фасилітоване обговорення
Тривалість	2 сесії по 90 хвилин
Очікувані результати	Об’ємне уявлення про Я. Розпізнавання зовнішніх установок. Підвищення саморефлексії. Посилення ідентичності.

Модуль 2 “Інтеграція змін і формування стійкого самоставлення”

Компонент	Зміст
Мета	Сприяти формуванню доброзичливого, реалістичного та приймаючого ставлення до себе, зменшити вплив самокритики та почуття неадекватності.
Завдання	<p>Учасники навчаться:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● розпізнати деструктивні патерни самокритики й самознецінення; ● навичок емоційної валідації себе (DBT); ● активізувати внутрішній голос підтримки замість внутрішнього критика; ● використовувати та розвивати базову емпатію до себе.
Методики і форми роботи	<p>DBT-техніка “самовалідація”: навчання приймати власні емоції як обґрунтовані;</p> <p>вправа “Голос турботливого друга” — написання листа собі від підтримуючого Я;</p> <p>щоденник “мікроуспіхів” (домашнє завдання);</p> <p>робота з трикутником самооцінки (результати – самовимоги – афекти);</p> <p>guided imagery: “зустріч із доброзичливою частиною себе” (інсталяція з EMDR-підходу);</p> <p>обговорення теми “чи заслуговую я приймати себе?” з модерацією когнітивного опору.</p>
Тривалість	2 сесії по 90 хвилин
Очікувані результати	<p>Зниження сили внутрішнього критика.</p> <p>Формування підтримуючої внутрішньої позиції.</p> <p>Засвоєння практик емоційного прийняття та реалістичної самооцінки.</p> <p>Підвищення толерантності до власних помилок, недосконалості.</p>

Таблиця 3.10

Модуль 3 “Регуляція емоцій та зниження тривожності”	
Компонент	Зміст
Мета	Навчити учасників розпізнавати, стабілізувати й регулювати емоційні стани з акцентом на тривожність та емоційну збудливість, що негативно впливають на самоствалення.
Завдання	Учасники навчаться: <ul style="list-style-type: none"> ● використовувати навички DBT-дистрес-терпимості; ● стабілізувати фізіологічну складову тривожності (дихання, тіло); ● ідентифікувати тригери негативних афектів до себе; ● посилити відчуття контролю над емоціями.
Методики і форми роботи	Тренінг DBT-навичок: STOP, TIP, “план дій при кризі”; дихальна техніка “дихання по квадрату”, техніка “темпоритму” (уповільнення); вправа “емоційний градусник” — розпізнавання та картографування напруги (від 1 до 10); міні-медитація “я в безпечному місці” (ресурс із EMDR у груповому форматі); фасилітоване обговорення: “що допомагає мені заспокоїтись і не втратити себе?”; створення персонального плану відновлення у стресі (запис “SOS-стратегії”).
Тривалість	2 сесії по 90 хвилин
Очікувані результати	Підвищення навичок розпізнавання емоцій і тілесних реакцій; опанування DBT-інструментів швидкої стабілізації; зниження рівня ситуативної тривожності;

	формування відчуття контролю та безпечної дистанції з деструктивними станами.
--	---

Таблиця 3.11

Модуль 4 “Розвиток соціальної підтримки та просоціальної взаємодії”	
Компонент	Зміст
Мета	Розширити соціальний ресурс учасників, підвищити здатність до побудови підтримуючих зв’язків, сформуванати просоціальні стратегії взаємодії
Завдання	Учасники навчаться: <ul style="list-style-type: none"> ● усвідомлювати власні бар’єри до прийняття підтримки; ● розпізнавати індивідуальний стиль міжособистісної взаємодії; ● використовувати та розвивати навички емоційно безпечного самовираження; ● активізувати здатність запитувати про допомогу та її приймати.
Методики і форми роботи	<p>DBT-техніка “DEAR MAN” (асертивне прохання про допомогу);</p> <p>DBT-техніка GIVE (Gentle, Interested, Validate, Easy manner) — для формування доброзичливої взаємодії;</p> <p>вправа “Моє коло підтримки” — візуалізація реальних і потенційних джерел підтримки;</p> <p>психодраматичні сценки: рольова гра у форматі “прохання – відповідь – прийняття”;</p> <p>групова робота “слова, що підтримують” — створення словника позитивного фідбеку;</p> <p>вправа “Рука на плечі” — досвід символічного прийняття підтримки у групі;</p>

	рефлексія: “якою підтримкою я хочу бути для себе й інших?”
Тривалість	2 сесії по 90 хвилин
Очікувані результати	Зростання готовності до просоціальної поведінки та запиту допомоги; зниження страху відторгнення й соціального сорому; розширення кола значущих емоційних контактів; зменшення ізоляції та підвищення суб’єктивного рівня підтримки.

Таблиця 3.12

Модуль 5 “Інтеграція змін і формування стійкого самоствавлення”	
Компонент	Зміст
Мета	Закріпити досягнуті зміни у сфері самоствавлення, сформувати навички самопідтримки та внутрішнього нагляду, забезпечити перехід від тренінгової роботи до самостійної особистісної практики.
Завдання	Учасники навчаться: <ul style="list-style-type: none"> ● узагальнювати особисті зміни, що відбулись під час програми; ● виявляти ключові особисті ресурси, які підтримують позитивне ставлення до себе; ● формувати індивідуальну систему самопідтримки на основі засвоєних навичок; ● завершити терапевтичного процесу через ритуал закриття.
Методики і форми роботи	Вправа “Лінія змін” — індивідуальна мапа особистісного прогресу;

	<p>техніка “Ресурсне Я” — візуалізація образу себе, здатного підтримувати самоствалення (інсталяція з EMDR);</p> <p>DBT-техніка “Проактивний план дій”: список дій у разі кризи самооцінки;</p> <p>групова вправа “Мій меседж собі в майбутнє” (письмовий ресурс-оберіг);</p> <p>фасилітоване коло завершення: емоційне підбиття підсумків, фіксація досвіду.</p>
Тривалість	1 завершальна сесія — 120 хвилин.
Очікувані результати	<p>Інтеграція отриманих змін у структуру Я;</p> <p>формування позитивного афективного фону щодо себе;</p> <p>наявність інструментів підтримки себе поза межами групи;</p> <p>завершення програми з відчуттям внутрішнього зростання, ресурсу й автономії.</p>