

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет Гуманітарно-педагогічний**

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри психології

_____ **Ірина МАРТИНЮК**

“ ____ ” _____ 2026 р.

**БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему “Психологічні умови формування адекватної самооцінки у
студентів”**

Спеціальність 053 “Психологія”

Гарант освітньої програми

кандидат психологічних наук, доцент _____ **Ірина МАРТИНЮК**

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

доктор психологічних наук, професор _____ **Валерія Міляєва**

Виконала

_____ **Єлизавета ШЕВЧЕНКО**

КИЇВ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет Гуманітарно-педагогічний**

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

кандидат психологічних наук, доцент

_____ Ірина МАРТИНЮК

“___” _____ 2025 р.

З А В Д А Н Н Я

на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи студентці

Єлизаветі Шевченко

_____ Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи **“Психологічні умови формування адекватної самооцінки у студентів”** затверджена наказом ректора НУБіП України від “28” жовтня 2025 р. №2563“С”.

Термін подання завершеної роботи на кафедру __2026.06.11

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про сутність формування самооцінки особистості та психологічні чинники, що її детермінують у студентському віці, особливості соціально-психологічної роботи щодо гармонізації образу «Я» здобувачів вищої освіти.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Теоретико-методологічні підходи до проблеми становлення самооцінки особистості в працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

2. Специфіка кореляції між адекватністю самосприйняття, показниками тривожності та вектором мотивації у студентської молоді.

3. Емпіричне визначення актуального рівня розвитку самооцінювання та особливостей емоційно-мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти.

4. Обґрунтування, проєктування та впровадження в практику авторської тренінгової програми «Формула Самоцінності», спрямованої на гармонізацію образу «Я».

5. Експериментальна перевірка результативності впровадженого тренінгу та прикладні рекомендації щодо психологічного супроводу студентів.

Дата видачі завдання “28” жовтня 2025 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи _____ Валерія МІЛЯЄВА

Завдання прийняв до виконання _____ Єлизавета ШЕВЧЕНКО

ЗМІСТ

РЕФЕРАТ	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ.....	8
1.1. Феномен самооцінки в психології: сутність, структура, види та функції... 8	
1.2. Психологічні особливості та чинники становлення «Я-концепції» людини в юнацькому віці..... 13	
1.3. Вплив «мотивації досягнення» і «тривожності» на формування самооцінки особистості у роки студентства..... 20	
Висновок до 1 розділу	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООЦІНКИ ТА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ	29
2.1. Організація та методичне забезпечення дослідження..... 29	
2.2. Аналіз результатів дослідження рівня самооцінки, тривожності та мотивації досягнень студентів 33	
2.3. Взаємозв'язок показників самооцінки з рівнем тривожності та мотивації 39	
Висновки до розділу 2	42
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ	45
3.1. Обґрунтування програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності»..... 45	
3.2. Аналіз ефективності впровадженої програми..... 64	
3.3. Практичні рекомендації щодо гармонізації самооцінки та зниження тривожності у студентському середовищі. 68	
Висновки до розділу 3	70
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ	80

РЕФЕРАТ

У роботі представлені результати дослідження проблеми психологічних умов формування та гармонізації адекватної самооцінки у студентської молоді.

Висвітлене теоретичне підґрунтя дослідження розвитку самосвідомості, структури Я-концепції та її взаємозв'язку з емоційно-мотиваційною сферою особистості. Зокрема, аналізується вплив особистісної та ситуативної тривожності на самооцінку, а також роль мотивації досягнення успіху й уникнення невдач у процесі фахового становлення здобувачів вищої освіти.

Зроблений висновок про те, що гіпертрофована тривожність є деструктивним чинником, який призводить до заниженої самооцінки, тоді як сформована мотивація досягнення виступає внутрішнім стабілізатором образу «Я» та сприяє академічній життестійкості. Описані методи, процедура та вибірка емпіричного дослідження, до якої увійшли 30 студентів гуманітарно-педагогічного факультету, а діагностичний інструментарій складався з методики С. Будассі, шкали Ч. Спілбергера та опитувальників Т. Елерса. Проведений аналіз отриманих результатів. Увагу акцентовано на статистично значущих кореляційних зв'язках між рівнем адекватності самосприйняття, високою особистісною тривожністю та вектором мотиваційної спрямованості респондентів.

Окрему увагу приділено розробці, науковому обґрунтуванню та практичній апробації авторської програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності», яка довела свою ефективність у зниженні тривожності та підвищенні рівня адекватної самооцінки.

Висновки відбивають основні узагальнення проведеної роботи, підтверджуючи ефективність застосованого тренінгового підходу для оптимізації психологічного стану студентів.

Список літератури налічує 60 джерел.

У додатках вміщені бланки використаних психодіагностичних методик.

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується невизначеністю та високим рівнем стресогенних факторів, висуває значні вимоги до психологічної стійкості особистості. Особливої ваги це набуває у студентському віці — періоді активного професійного становлення, пошуку власної ідентичності та життєвих смислів. Центральним компонентом, що забезпечує успішну адаптацію та самореалізацію студента, є самооцінка.

Адекватна самооцінка виступає регулятором поведінки, впливає на ефективність навчання, комунікативні здібності та емоційне благополуччя. Водночас, дослідження фіксують у сучасних студентів зростання рівня тривожності, невпевненості у собі та труднощів у цілепокладанні, що призводить до формування неадекватної (заниженої або завищеної) самооцінки. Це створює бар'єри для професійного розвитку та соціальної інтеграції.

У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення психологічних умов, які сприяють формуванню адекватної самооцінки, зокрема через зниження тривожності та розвиток мотивації досягнення успіху, а також розробки ефективних методів психокорекції, таких як соціально-психологічний тренінг.

Зв'язок роботи з науковими програмами. Робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри психології НУБіП України.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні умови формування адекватної самооцінки у студентів, розробити та перевірити ефективність програми соціально-психологічного тренінгу.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування самооцінки у вітчизняній та зарубіжній психології.

2. Виявити особливості взаємозв'язку самооцінки з рівнем тривожності та мотиваційною спрямованістю здобувачів вищої освіти.

3. Емпірично дослідити рівень сформованості самооцінки та емоційно-вольових характеристик у студентів.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності».

5. Перевірити ефективність розробленої програми та розробити практичні рекомендації.

Об'єкт дослідження – самосвідомість особистості у студентському віці.

Предмет дослідження – психологічні умови формування адекватної самооцінки студентів (зниження тривожності, розвиток цілепокладання).

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що існує закономірний зв'язок між рівнем самооцінки, показниками тривожності та домінуючою мотивацією студентів. З огляду на це, застосування авторського соціально-психологічного тренінгу виступатиме ефективним засобом корекції емоційно-мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти та сприятиме формуванню їхньої адекватної самооцінки.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань використано комплекс методів:

- **теоретичні:** аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел;
- **емпіричні:** методика визначення самооцінки С. Будассі; методика діагностики самооцінки та тривожності Ч.Д. Спілбергера; Тест-опитувальники Т. Елерса («Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдач»)
- **формувальні:** соціально-психологічний тренінг;
- **статистичні:** кількісний та якісний аналіз даних, методи математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розширенні уявлень про фактори стабілізації самооцінки студентів в умовах сьогодення; емпіричному підтвердженні зв'язку між адекватною самооцінкою, низьким рівнем ситуативної тривожності та мотивацією досягнення успіху.

Практичне значення роботи полягає у розробці та впровадженні у навчально-виховний процес тренінгової програми «Формула Самоцінності», спрямованої на гармонізацію образу «Я» та розвиток навичок саморегуляції, що може бути використано в роботі психологічної служби ЗВО.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі НУБіП України. Вибірку склали 30 студентів 1–4 курсів.

Структура бакалаврської роботи зумовлена логікою дослідження і відповідає поставленій меті та завданням. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи складає 96 сторінок, основний текст – 70 сторінки. Робота містить 5 таблиць, 6 рисунків, 3 додатки. Список використаних джерел налічує 60 найменувань, з них 4 – іноземними мовами.

.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Феномен самооцінки в психології: сутність, структура, види та функції

Проблема самооцінки є однією із центральних у дослідженнях сучасної психології, оскільки вона стосується глибинних механізмів функціонування особистості, її самосвідомості та взаємодії з навколишнім світом. У науковій літературі самооцінка розглядається як складне, динамічне та інтегративне утворення, що відображає якісну своєрідність внутрішнього світу людини [7, с. 142]. В більшості досліджень самооцінка представлена як особлива галузь психічного, як своєрідний центр свідомого «Я», з яким ототожнює себе особистість [11, с. 45]. Крім того, самооцінка виступає найважливішим показником індивідуальності людини [40, с. 5]. У сучасній психології вона трактується як узагальнене ставлення особистості до самої себе, усвідомлення власної цінності та значущості у різних сферах життєдіяльності. Важливо підкреслити, що людина не народжується з уже відповідним рівнем самооцінки; вона не є вродженою характеристикою, а формується виключно під дією та впливом соціального оточення [16, с. 19]. Цей безперервний процес триває впродовж усього життя на основі індивідуального досвіду, соціальних впливів, порівняння з іншими людьми та внутрішніх стандартів, які особистість встановлює для себе [44, с. 210].

У науковому дискурсі поняття самооцінки тісно пов'язане з категорією «Я-концепції», виступаючи її оцінним, емоційно забарвленим компонентом. Якщо «Я-концепція» — це сукупність усіх уявлень індивіда про себе (когнітивна складова), то самооцінка — це те, як індивід оцінює ці уявлення, як він ставиться до своїх якостей, здібностей та дій [25, с. 46]. Дослідники, такі як В. Джеймс, К. Роджерс, Р. Бернс та С. Куперсміт, заклали фундамент розуміння цього феномену. Наприклад, С. Куперсміт визначав самооцінку як особистісне

судження про власну цінність, яке виражається в установках, які індивід транслює на себе [7, с. 150]. М. Розенберг розглядав її дещо ширше — як позитивне чи негативне ставлення до специфічного об'єкта, тобто самого себе [36, с. 45]. Класичні підходи, зокрема роботи У. Джеймса, підкреслювали значення самооцінки як результату співвідношення успіху та домагань особистості, де самооцінка дорівнює успіху, поділеному на рівень домагань. Це рівняння ілюструє, що людина може підвищити самооцінку або збільшуючи свої досягнення, або знижуючи свої очікування. У вітчизняній психології поряд із поняттям самооцінки активно використовується споріднена категорія «самоставлення». Так, А. Фурман та В. Татенко розглядають ставлення особистості до себе як складне, інтегральне психологічне утворення, що має багаторівневу будову, відіграє потужну регулюючу роль у життєдіяльності та відображає глибокий особистісний смисл «Я» [18, с. 115].

Сучасна психологія розглядає самооцінку як системне утворення, що має складну структуру, яка включає декілька взаємопов'язаних компонентів [27, с. 115]. Когнітивний компонент передбачає знання людини про власні риси, можливості, здібності та особливості характеру; його формування значною мірою зумовлюється рівнем розвитку гностичних здібностей суб'єкта [11, с. 48]. Це інформаційна база, на якій будується ставлення до себе. Емоційний (або емоційно-оцінний) компонент виражається у безпосередніх переживаннях, почуттях задоволення або незадоволення собою, симпатії чи антипатії до власного «Я». Саме емоційний компонент надає самооцінці суб'єктивного забарвлення і визначає загальний фон самосприйняття [16, с. 20]. Деякі автори також виокремлюють специфічний мотиваційний компонент, який характеризується позитивним ставленням до самого процесу самооцінювання і передбачає здатність людини чітко диференціювати ознаки своїх позитивних і негативних рис характеру [11, с. 52]. Конативний (поведінковий) компонент проявляється у конкретних діях та вчинках, які відображають ставлення до себе: це може бути ступінь упевненості у поведінці, готовність брати на себе відповідальність, прагнення до саморозвитку або, навпаки, уникнення складних

завдань і пасивність [7, с. 145]. Баланс та узгодженість між цими компонентами забезпечують внутрішню стабільність особистості.

Важливим аспектом аналізу самооцінки є її класифікація за видами. Найбільш поширеним є поділ самооцінки за рівнем адекватності. Адекватна самооцінка характеризується відповідністю уявлень людини про себе об'єктивним реаліям. Вона забезпечує гармонійний розвиток особистості, адекватне сприйняття успіхів та помилок, дозволяє людині реалістично оцінювати ситуації та власну поведінку [25, с. 47]. Людина з адекватною самооцінкою здатна критично ставитися до себе, визнавати свої недоліки та працювати над їх виправленням. Неадекватна самооцінка, своєю чергою, поділяється на завищену та занижену. Завищена самооцінка часто призводить до переоцінки власних можливостей, ігнорування справедливої критики, зверхнього ставлення до оточуючих та труднощів у прийнятті поразок. Занижена самооцінка, навпаки, може обмежувати активність, спричиняти тривожність, невпевненість у собі та надмірну залежність від зовнішнього схвалення [7, с. 148]. Сучасні дослідження також акцентують увагу на тому, що надмірно завищена самооцінка може виступати серйозним психологічним бар'єром для подальшого розвитку особистості. Як зазначає С. Щербаков, ця проблема є особливо гострою для індивідів із високим рівнем когнітивних здібностей: стикаючись із необхідністю переглянути власні знання чи переконання, вони часто виявляють значний спротив. Така реакція є проявом захисного механізму психіки, спрямованого на збереження звичної картини світу. У результаті людина може вдаватися до знецінення компетентності інших фахівців чи провокування конфліктів, що в кінцевому підсумку призводить до стагнації її професійного зростання, а в крайніх випадках — до розвитку нарцисичних рис [54]. Тому для збереження психологічного здоров'я вкрай важливо підтримувати баланс між здоровою впевненістю у своїх силах та критичним ставленням до власних досягнень.

Процес формування цих видів самооцінки тісно пов'язаний із взаємодією таких чинників, як «Я-реальне» (яким я є) та «Я-ідеальне» (яким я прагну стати)

[16, с. 21]. Крім того, рівень самооцінки безпосередньо пов'язується з рівнем домагань особистості та постійно включається в загальну структуру її мотиваційної сфери [11, с. 55]. Також у психології виділяють загальну та часткову самооцінку. Загальна самооцінка відображає цілісне, інтегральне ставлення до власної особистості (глобальне самоставлення), тоді як часткова самооцінка стосується окремих сфер життєдіяльності: навчальної, професійної, фізичної (зовнішність), комунікативної тощо [44, с. 215]. Важливо розуміти, що низька самооцінка в одній сфері може компенсуватися високою в іншій, проте для психологічного благополуччя важлива гармонізація всієї системи самооцінювання. Формування оптимального рівня самооцінки тісно пов'язане з емоційним благополуччям та розвитком безумовного самоприйняття.

Функціональне значення самооцінки важко переоцінити. Вона виконує низку життєво важливих функцій для психіки людини. Дослідники виокремлюють проєктивну функцію, яка дозволяє здійснювати саморегулювання на основі порівняння бажаного стану з існуючим; у таких ситуаціях процес самооцінювання вимагає від людини актуалізації знань про різні варіанти її можливої поведінки [11, с. 58]. Регулятивна функція характеризується свідомим саморегулюванням своєї поведінки, забезпечуючи контроль та корекцію дій відповідно до внутрішніх стандартів і норм. Завдяки цій функції людина може утримуватися від вчинків, що суперечать її уявленням про себе, або ж стимулювати себе до активних дій. Мотиваційна функція визначає рівень активності, наполегливості та цілеспрямованості в досягненні результатів. Самооцінка виступає потужним внутрішнім мотивом для самовдосконалення: бажання підтвердити свою високу думку про себе спонукає до нових досягнень. Захисна функція спрямована на підтримання психологічної стабільності, захист особистості від негативних переживань та збереження цілісності образу «Я». Ця функція часто активізується в ситуаціях неспіху або критики, допомагаючи людині зберегти самоповагу. Комунікативна функція впливає на спосіб взаємодії з іншими людьми, вибір соціальних ролей і стратегій спілкування. Таким чином, самооцінка виступає ключовою характеристикою

особистості, що визначає її соціальну поведінку, саморозвиток і життєву позицію [27, с. 117].

Динамічний характер самооцінки є ще однією важливою її властивістю. Вона не є фіксованою, застиглою структурою, а змінюється залежно від вікового етапу, значущих життєвих подій, зміни соціального середовища та внутрішніх переживань особистості [44, с. 220]. Якщо у дитинстві самооцінка формується переважно під впливом оцінок батьків та близьких дорослих, то у підлітковому та юнацькому віці (зокрема студентському) значну роль починають відігравати однолітки, референтні групи та власні досягнення у навчально-професійній діяльності. Проте виявлення самооцінки як стабільного вміння об'єктивно оцінювати власні особливості та діяльність залишається доволі складною психолого-педагогічною проблемою на етапі фахового становлення [11, с. 60].

Варто також звернути увагу на взаємозв'язок самооцінки та рефлексії. Рефлексія – це здатність аналізувати власні думки, почуття та дії, яка є необхідною умовою для формування зрілої самооцінки [7, с. 150]. Завдяки рефлексивному мисленню людина може переосмислювати власний досвід, відділяти випадкові невдачі від реальних недоліків, коригувати уявлення про себе та встановлювати нові особистісні цілі. Розвиток об'єктивної самооцінки неможливий без паралельного вдосконалення емоційного інтелекту. Психологи наголошують, що вміння контролювати власні емоції, проявляти емпатію та готовність до конструктивного діалогу є не менш значущими для саморозвитку, ніж накопичення суто академічних знань [54]. Регулярна практика глибокої саморефлексії та вміння визнавати власні помилки чи обмеження не лише не применшують попередніх досягнень індивіда, а навпаки — свідчать про його психологічну зрілість, гнучкість мислення і відкривають нові перспективи для інноваційних рішень. Позитивна самооцінка пов'язана зі здатністю приймати свої сильні та слабкі сторони, не заперечуючи недоліків, але й не перебільшуючи їх. Такий стан сприяє розвитку стійкості до труднощів та формує здатність до конструктивної самокритики.

Узагальнюючи теоретичні підходи, можна стверджувати, що самооцінка є складним, багаторівневим психологічним феноменом. Вона інтегрує у собі знання про себе та емоційне ставлення до цього знання, регулює поведінку та діяльність, забезпечує психологічний захист та адаптацію особистості в соціумі. Самооцінка виступає як інтегральне утворення, де безперервно взаємодіють когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові процеси. Розуміння сутності, структури та функцій самооцінки є необхідним підґрунтям для глибокого аналізу особливостей її формування у конкретні вікові періоди, зокрема у студентському віці, коли закладається фундамент для подальшої професійної та життєвої самореалізації.

1.2. Психологічні особливості та чинники становлення «Я-концепції» людини в юнацькому віці

Період студентства, який хронологічно співпадає з періодом юності (ранньої дорослості), є одним із ключових етапів онтогенезу особистості. Зазвичай цей вік охоплює період від 17 до 25 років. Це час інтенсивного особистісного зростання, коли відбувається активне формування «Я-концепції», самооцінки та її подальше закріплення. Юнацький вік характеризується суттєвими змінами у всіх сферах психіки: когнітивній, емоційній, соціальній та мотиваційній. Як зазначається у сучасних психологічних дослідженнях Н. М. Токаревої та А. В. Шамне, в юнацькому віці в основному завершується фізичний розвиток організму, зникає характерна для підлітків неврівноваженість, натомість формується доросла тілесна конституція [44, с. 215]. Сама «Я-концепція» остаточно оформлюється у трьох компонентах: як суб'єктивне уявлення про самого себе, як емоційно-ціннісне ставлення до себе та як поведінковий компонент, що характеризує виявлення «Я-образу» серед оточуючих людей.

Студентський вік є сенситивним періодом для розвитку самосвідомості [11, с. 82]. У цей час молоді люди стикаються з нагальною потребою самовизначення, побудови професійних планів, формування власної життєвої позиції та інтеграції у нові, «дорослі» соціальні спільноти. Основна роль цього віку полягає у переході від залежності дитинства до автономії дорослості, що супроводжується формуванням основних життєвих установок, соціальної зрілості та професійної ідентичності. Саме в цей період відбувається кристалізація «Я-концепції» — відносно стійкої системи уявлень людини про саму себе [7, с. 210]. Важливим аспектом цього переходу є набуття психологічної готовності до вступу в самостійне доросле життя, що передбачає здатність орієнтуватись у різних формах людської свідомості, володіти основами наукового світогляду та вмінням спілкуватись на засадах рівності й поваги.

Надзвичайно важливим чинником стабілізації «Я-концепції» в цей період є суб'єктивне сприйняття власного психологічного часу. Дослідники наголошують, що в юнацькі роки відбувається унікальне перетинання минулого досвіду дитинства та очікувань майбутньої дорослості. Психологічний час відбиває внутрішню швидкість перебігу подій та глибину усвідомлення власного життєвого шляху. Частина молоді може надмірно ідеалізувати минуле, сприймаючи перехід до самостійного життя як втрату безпеки, що неминуче гальмує розвиток та формує пасивне «Я». Інша ж категорія юнаків вибудовує гармонійний зв'язок між минулим, сучасним і майбутнім, чітко усвідомлюючи, що реалізація амбітних планів вимагає активної практичної діяльності вже сьогодні. Відтак, життєвий шлях студента перетворюється на індивідуальну історію, де кожен ключовий вибір формує його унікальну ідентичність [38, с. 153]. У контексті цих внутрішніх трансформацій особливої актуальності набуває класифікація станів самосвідомості, запропонована М. Розенбергом. Згідно з його концепцією, «Я-образ» юнака є багатовимірним і включає цілий спектр уявлень: «Справжнє Я» (об'єктивне бачення себе в даний момент), «Динамічне Я» (вектор особистісного прагнення), «Фантастичне Я» (ідеалізований образ за умов відсутності перешкод), «Ідеальне Я» (моральний імператив особистості) та

«Зображуване Я» — соціальні маски, які студент використовує для приховування власних вразливостей перед оточенням [36, с. 70].

Самооцінка студентів формується під впливом складної взаємодії внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (соціально-психологічних) чинників. Серед зовнішніх факторів провідну роль відіграє зміна соціальної ситуації розвитку. Вступ до закладу вищої освіти, зміна звичного шкільного оточення, необхідність адаптації до нових вимог та форм навчання створюють певний кризовий момент, який стимулює переоцінку себе. Навчальна діяльність стає основним контекстом, у якому студент перевіряє власні здібності, інтелектуальний потенціал та вольові якості. Успіхи та невдачі в навчанні можуть суттєво коригувати самооцінку: стабільні академічні досягнення, визнання викладачів та одногрупників підсилюють упевненість у собі, тоді як систематичні труднощі, неуспішність чи конфлікти можуть спричиняти зниження віри у власні можливості. З психологічної точки зору, самооцінка в цей період функціонує як соціальна установка, що включає когнітивний (усвідомлення себе), афективний (емоційне оцінювання, почуття упевненості чи тривоги) та поведінковий аспекти [30, с. 12]. Для розуміння механізмів її динаміки доцільно згадати класичну формулу У. Джеймса, де самооцінка дорівнює відношенню успіху до рівня домагань: чим вищий рівень домагань студента, тим важче їх задовольнити, і тим сильніше успіхи або невдачі впливають на оцінку індивідом своїх здібностей [44, с. 220].

Сучасні українські дослідники, зокрема С. В. Пухно, наголошують, що в умовах сьогодення самооцінка студентів виступає не лише регулятором поведінки, але й ключовим чинником їхньої академічної успішності та життєстійкості [34, с. 45]. Зі свого боку, М. А. Басюк та О. О. Стахова зазначають, що адекватна самооцінка робить юнаків впевненими у своїх силах і відкритими до нового досвіду, що є необхідною умовою для формування їхніх довгострокових життєвих перспектив та успішної адаптації у закладі вищої освіти [3, с. 18].

Важливим чинником становлення «Я-концепції» є соціальне оточення. Взаємини з одногрупниками, участь у студентських організаціях, наявність чи відсутність підтримки з боку друзів та сім'ї впливають на почуття власної значущості й соціальної компетентності. Студентський вік характеризується високою значущістю міжособистісних стосунків. Наявність позитивних соціальних зв'язків, відчуття приналежності до групи сприяє формуванню стабільної, оптимістичної самооцінки. Натомість соціальна ізоляція, булінгабо відсутність друзів можуть посилювати невпевненість і внутрішню напруженість. Змінюється і характер спілкування з ровесниками: дружба набуває інтимно-особистісного значення, вимагає відвертості, внутрішньої близькості та заснована на соціальній рівності й дотриманні моральних законів. Водночас поновлюються емоційні контакти з батьками: від них очікують порад і розуміння, родина залишається місцем, де юнаки відчувають себе впевнено, а близький дорослий часто виступає ідеалом, до якого юнак приміряє своє ідеальне «Я» [17, с. 115].

Особливе місце у формуванні самооцінки займає стиль педагогічної взаємодії. Стосунки з викладачами, які будуються на принципах партнерства, поваги та підтримки, сприяють зміцненню автономії та самоповаги студентів. Авторитарний стиль, приниження гідності чи необ'єктивність оцінювання створюють ризики для формування залежної або заниженої самооцінки, провокують захисні реакції та відчуження від навчання [21, с. 20].

Психологічні механізми прояву та формування самооцінки у студентів тісно пов'язані з розвитком рефлексії. Студенти, на відміну від підлітків, здатні до більш глибокого та об'єктивного самоаналізу. Вони вчаться співвідносити свої бажання з можливостями, аналізувати причини своїх вчинків. Важливим показником сформованості здорової самооцінки є здатність приймати власні недоліки без руйнівної критики, визнавати помилки як етап становлення та використовувати їх як ресурс для подальшого розвитку. Зростання інтелектуальних можливостей у цьому віці супроводжується розвитком теоретичного мислення, здатності до логічного міркування, високого рівня

узагальнення та підвищенням рефлексивності. Відповідно до досліджень, можна виділити три рівні розвитку знань про себе: реалістичний (коли студенти знають свої можливості, прогнозують дії та не виявляють категоричної самовпевненості), залежний (коли уявлення про себе базуються на думці оточуючих і є менш самостійними) та неадекватний (коли оцінка себе нічим не обґрунтована, а причини невдач приписуються виключно збігу зовнішніх обставин) [25, с. 45].

Особливу роль у структурі «Я-концепції» студента відіграє професійне самовизначення. Формування професійної самооцінки включає оцінку власних здібностей, схильностей та перспектив у майбутній професійній діяльності. Студент починає сприймати себе не просто як учня (здобувача освіти), а як майбутнього фахівця. Адекватна професійна самооцінка сприяє усвідомленому вибору спеціалізації, мотиваційній залученості в освітній процес і готовності до подолання труднощів. Натомість її неадекватність або несформованість може породжувати розгубленість, кризу ідентичності, низьку навчальну мотивацію або хаотичні зміни професійних орієнтирів. Загалом, професійне самовизначення як вибір майбутньої професії та життєвої перспективи є найголовнішим завданням розвитку в юнацькому віці. Залежно від домінуючої мотиваційної спрямованості, професійний розвиток особистості студента може реалізовуватися за двома полярними векторами: через стратегію уникнення невдач (орієнтація на мінімізацію ризиків, страх негативної оцінки, формальне ставлення до навчання) або через стратегію досягнення успіху (творча спрямованість інтересів у майбутнє, ініціативність та активне залучення пізнавальних можливостей для власного професійного становлення) [8, с. 38].

Емоційна сфера студентів також має свої вікові особливості, що впливають на самооцінку. Цей вік часто називають віком емоційної нестабільності та максималізму. Студенти можуть гостро реагувати на критику, переживати глибокі сумніви у собі. Емоційні переживання виступають як сигнали відповідності або невідповідності внутрішніх стандартів реальності. Позитивні

емоції, пов'язані з успіхами в навчанні, творчій або соціальній діяльності, закріплюють позитивне самоставлення.

Варто зазначити, що у студентському віці продовжується активний пошук ідентичності, який Е. Еріксон визначав як центральне психосоціальне завдання юності [13, с. 156]. Студенти експериментують з різними соціальними ролями, стилями поведінки та життєвими стратегіями, що є необхідною умовою для формування цілісного та стійкого «Я». Сучасні психологічні дослідження підкреслюють, що «Я-концепція» здобувача освіти є трикомпонентною структурою, яка включає: уявлення про себе теперішнього («Я-реальне»), образ себе бажаного («Я-ідеальне») та суб'єктивне сприйняття того, як особистість оцінюється іншими («Я-дзеркальне»).

Взаємодія та ступінь узгодженості між цими компонентами визначають внутрішню гармонію та рівень психологічного благополуччя. Якщо розрив між реальним та ідеальним образом «Я» є помірним, він виступає потужним стимулом для саморозвитку та мотивації досягнення. Проте, якщо ця дистанція стає критичною, виникають глибокі внутрішні конфлікти, переживання меншовартості та деструктивна тривожність. Сампроцес становлення ідентичності може проходити через декілька статусних варіантів: дифузна (невизначена) ідентичність — відсутність чітких цілей та зобов'язань; передчасна ідентичність — безкритичне прийняття нав'язаних ззовні «дорослих» цінностей; мораторій — період інтенсивного пошуку та активної спроби різних ролей; досягнута (зріла) ідентичність — стан особистісної визначеності, що характеризується сформованою системою цінностей та готовністю до самореалізації.»

Не менш вагомим фактором, що суттєво визначає специфіку «Я-концепції» в юнацькому віці, є гендерний аспект. Сучасні вітчизняні розвідки підтверджують, що процеси формування самосвідомості у юнаків та дівчат мають глибокі якісні відмінності. Так, уявлення дівчат про себе є значно більш диференційованими та рефлексивними; вони частіше акцентують увагу на своїй унікальності, орієнтуючись на такі фемінні якості, як емпатія, сумлінність,

чуйність та відкритість до міжособистісного діалогу. Разом із тим, дівчата виявляють значно вищу критичність і тривожність щодо свого «фізичного Я», зокрема гостро реагуючи на питання зовнішності. Натомість «Я-образ» юнаків характеризується більшою формалізованістю та інструментальністю. Вони частіше ідентифікують себе через призму конкретних соціальних ролей, роблячи акцент на традиційно маскулінних рисах: енергійності, силі, рішучості та раціональності [14, с. 48]. Врахування цих гендерних патернів є абсолютно необхідним для об'єктивного аналізу природи самооцінювання сучасної молоді.

Важливим чинником, що впливає на становлення самооцінки, є також рівень автономії та відповідальності. Студентське життя надає молоді більше свободи у виборі способу життя, організації часу та прийнятті рішень, ніж шкільне. Самостійне подолання життєвих викликів, досвід відповідальності за власні рішення (як успішні, так і помилкові) стимулюють розвиток почуття власної ефективності та зміцнюють адекватну самооцінку. Коли ж соціальна зрілість відстає від фізіологічної, спостерігається явище інфантилізму, за якого молода людина зберігає дитячі риси поведінки, уникаючи прийняття рішень і відповідальності. Протилежністю цьому є справжня психологічна зрілість — стан, за якого студент стає незалежним, здатним творити і здійснювати соціально-корисні вчинки, а в його свідомості закріплюються такі поняття, як «обов'язок», «відповідальність» та «гідність».

Отже, психологічні особливості становлення «Я-концепції» в юнацькому віці визначаються динамічним поєднанням процесів професійного самовизначення, соціальної адаптації, розвитку рефлексії, мотиваційної спрямованості та емоційної зрілості. Адекватна самооцінка та здатності долати тривожність на цьому етапі стає не лише показником психологічного благополуччя, але й необхідною умовою для досягнення успіху, реалізації життєвих планів та побудови кар'єри.

1.3. Вплив «мотивації досягнення» і «тривожності» на формування самооцінки особистості у роки студентства

Процес формування самооцінки є багатовимірним і складним механізмом, який ніколи не відбувається у психологічному вакуумі. Цей конструкт постійно та нерозривно взаємодіє з іншими глибинними характеристиками особистості, серед яких фундаментальне значення мають емоційна та мотиваційна сфери. У контексті студентського віку особливої уваги заслуговують такі феномени, як рівень особистісної тривожності та сила мотивації досягнення. Сучасна наука доводить, що ці психологічні утворення виступають водночас і як потужні детермінанти, що безпосередньо впливають на висоту та адекватність самооцінки, і як її наслідки. Вони утворюють складні циклічні взаємозв'язки, які в кінцевому підсумку визначають не лише успішність поточної навчально-пізнавальної діяльності, але й загальну траєкторію професійного становлення майбутнього фахівця [8, с. 35].

Проблема тривоги та тривожності традиційно залишається однією з найбільш гострих у віковій та педагогічній психології. Чинники, що провокують виникнення тривожних станів саме у студентському віці, активно досліджуються багатьма вітчизняними науковцями. У психологічному дискурсі тривожність тлумачиться як індивідуальна властивість психіки, що виражається у надмірній схильності людини відчувати сильне занепокоєння навіть у тих життєвих ситуаціях, які об'єктивно не становлять небезпеки. Як слушно зазначають фахівці, в умовах невизначеності виникає специфічний емоційний стан, базою якого є очікування виключно негативного чи неблагополучного розвитку подій. Саме цей гнітючий стан очікування загрози отримав у науці назву «тривога» [48, с. 46]. Коли індивід суб'єктивно інтерпретує ситуацію або зовнішні подразники як актуальну або потенційну шкоду для свого «Я», актуалізується стан глибокої тривожності.

Варто наголосити, що тривога не є гомогенним чи монолітним феноменом. Сучасна світова та вітчизняна психологія розглядає її як надзвичайно складну емоційну констеляцію, до структури якої вплітаються переживання страху, суму, гніву, а також почуття провини, сорому і, парадоксальним чином, інтересу. Дуже часто молоді люди, описуючи пережитий стан гострої тривоги, фіксують увагу саме на всеохоплюючому почутті сорому або власної провини. Психологи пояснюють виникнення таких деструктивних феноменів особливостями ранньої соціалізації: дорослі часто привчають дітей (особливо хлопчиків) приховувати та придушувати свій природний страх. Унаслідок цього вже в дорослому віці у людини виникає почуття провини просто через сам факт переживання побоювань. У роки студентства ця проблема безпрецедентно загострюється через цілий комплекс факторів: колосальне інтелектуальне навантаження, систематичні екзаменаційні стреси, лякаючу невизначеність майбутнього працевлаштування та постійну потребу в успішній соціальній самопрезентації [14, с. 48].

У новітніх дослідженнях підкреслюється, що для сучасних здобувачів вищої освіти перманентний стан тривожності часто стає типовою реакцією на надмірно інтенсивні навчальні та комунікативні виклики. Цей стан є вкрай небезпечним, оскільки він не лише блокує пізнавальну активність студента, але й створює стійке відчуття глобальної загрози для власної самоповаги та соціального престижу. Це, своєю чергою, напряду призводить до емоційної дестабілізації та різкого зниження загального рівня самооцінки молодшої людини [20, с. 16]. Емпіричні дані беззаперечно доводять, що високий рівень тривожності чинить руйнівний вплив на процес кристалізації «Я-концепції». Тривожна особистість схильна катастрофізувати реальність, сприймаючи цілком нейтральні освітні ситуації як ворожі та загрозливі, а власні інтелектуальні чи вольові ресурси — як абсолютно недостатні для подолання перешкод. Тому висока особистісна тривожність завжди корелює із заниженою, неадекватною самооцінкою. Психологічний механізм цього деструктивного впливу полягає у тому, що тривога паралізує когнітивні здібності індивіда, знижує концентрацію

уваги та ефективність діяльності. Це неминуче призводить до реальних академічних невдач, які знову ж таки підтверджують та закріплюють негативну думку студента про самого себе. Таким чином формується класичне «порочне коло»: тривога генерує невдачу, невдача нищить самооцінку, а низька самооцінка ще більше підвищує рівень тривожності перед будь-якими наступними життєвими чи навчальними випробуваннями [28, с. 25].

Студенти, які страждають від високого рівня тривожності, зазвичай демонструють тотальну невпевненість у собі, хворобливу залежність від думки референтної групи та панічний страх перед будь-яким зовнішнім оцінюванням. Вони підсвідомо схильні уникати ситуацій здорової конкуренції, змагань або публічних виступів на семінарах, оскільки саме там їхня компетентність може бути піддана публічній перевірці. Як зазначають сучасні дослідники, в умовах високої тривожності у студентів різко знижується внутрішня мотивація до навчання та починає тотально переважати мотивація уникнення невдачі [43]. Така захисна поведінка уникнення є згубною, адже вона позбавляє молоду людину можливості отримати реальний досвід успіху, який є єдиним надійним «будівельним матеріалом» для формування адекватної самооцінки. Більше того, тривале перебування у стані тривоги часто провокує розвиток так званого «синдрому самозванця», коли студент, навіть досягаючи об'єктивних академічних успіхів, знецінює їх, приписуючи свої досягнення простому везінню або збігу обставин, а не власним здібностям [43]. Усе це свідчить про наявність глибокого внутрішнього конфлікту та емоційного дискомфорту, що тотально дестабілізує саморегуляцію та «Я-концепцію» здобувача освіти.

З іншого боку континууму знаходиться мотивація досягнення, яка виступає найпотужнішим конструктивним ресурсом для формування позитивної та об'єктивної самооцінки. У психологічній науці мотивація досягнення трактується як свідоме, внутрішньо зумовлене прагнення індивіда до постійного покращення результатів своєї діяльності, непохитне бажання досягти максимального успіху в тих життєвих сферах, які становлять для нього особистісну цінність. Дослідники акцентують увагу на тому, що самооцінка та стійка мотивація досягнень є

ключовими, визначальними чинниками професійного становлення майбутнього фахівця [8, с. 38]. Саме рівень самооцінки безпосередньо впливає на мотиваційну готовність до професійної діяльності. Особливо це стосується тих спеціальностей, де особистісні якості фахівця є його головним робочим інструментом (наприклад, у професії психолога чи педагога). Здатність студента адекватно оцінювати себе, свої слабкі та сильні сторони у виконуваний діяльності, надає йому можливість свідомо формувати себе як висококваліфікованого професіонала [50, с. 135]. Це дозволяє молодому фахівцеві гармонійно співвідносити шляхи вирішення складних професійних завдань із власною системою мотивів, спрямовуючи всю свою енергію на реалізацію стратегічної мети.

Студенти, у яких яскраво виражена мотивація досягнення і для яких прагнення до перемоги та успіху домінує над страхом потенційної поразки, природно володіють значно більш адекватною, реалістичною та стійкою самооцінкою. Вони сприймають складні академічні чи життєві завдання не як фатальну загрозу, а як цікавий виклик, подолання якого приносить глибоке психологічне задоволення і суттєво підвищує рівень самоповаги. Стійка, інтернальна орієнтація на успіх структурує всю діяльність студента, наповнює її сенсом. Згідно з численними емпіричними даними, особистість із високим рівнем мотивації до успіху завжди характеризується здоровою самокритичністю, високою соціальною адаптивністю та щирим прагненням до побудови довірливих, партнерських стосунків у колективі. Такі молоді люди є ініціативними, комунікабельними, а їхня освітня траєкторія відрізняється постійною позитивною динамікою розвитку фахових компетенцій [9, с. 40]. Завдяки чіткому розумінню того, заради чого вони навчаються і які кар'єрні вершини планують підкорити, дрібні поточні невдачі не здатні зруйнувати їхню самооцінку. Вони сприймаються виключно як тимчасові, робочі перешкоди та цінний досвід.

Ключовим аспектом взаємодії мотиваційної сфери та самооцінювання є рівень домагань особистості — тобто та висота цілей, які студент свідомо ставить

перед собою. Максимально адекватна самооцінка кристалізується саме тоді, коли високий рівень мотивації до успіху повністю відповідає реальним, об'єктивним можливостям людини. Проте, як ще в середині минулого століття довів класик психологічної науки Дж. Аتكінсон, існує й абсолютно протилежний феномен — «мотивація уникнення невдачі». Цей тип мотивації є вірним супутником студентів із патологічно низькою самооцінкою та зашкалюючою тривожністю [57]. Представникам цієї категорії притаманні підвищена імпульсивність, схильність до істеричних реакцій та афектації. Вони мають стійку звичку реагувати на будь-які, навіть найпростіші стандартні ситуації навчальної діяльності, як на екстремальні та стресові. У таких юнаків та дівчат фіксується вкрай занижена потреба у професійному саморозвитку та критично низький рівень загальної життєвої активності [8, с. 39]. Керуючись страхом, вони ставлять перед собою або примітивно легкі цілі (щоб гарантовано уникнути помилки і не бути висміяними), або ж, навпаки, обирають нереалістично складні, фантастичні завдання (щоб у разі неминучого фіаско мати гідне виправдання перед соціумом). Обидві ці маніпулятивні стратегії є абсолютно деструктивними і не сприяють формуванню здорової самооцінки, оскільки вони апріорі не здатні забезпечити людину об'єктивним, правдивим зворотним зв'язком щодо її реальних здібностей.

Аналіз мотиваційної парадигми переконливо доводить, що студенти, ведені мотивом уникнення невдач, є соціально та інтелектуально пасивними. Вони категорично уникають довгострокового планування свого життя та ніколи не виявляють проактивності у питаннях власного саморозвитку. Подібна захисна життєва стратегія майже завжди йде пліч-о-пліч з відверто інфантильною позицією, коли відповідальність за власні провали завжди перекладається на зовнішні обставини, викладачів чи долю [50, с. 135]. Це прямо та беззаперечно корелює із заниженою, вкрай залежною самооцінкою. І навпаки, домінування мотивації досягнення успіху є безпомилковим індикатором глибокої особистісної зрілості та слугує монолітним фундаментом для становлення цілісної професійної «Я-концепції» [50, с. 136].

Узагальнюючи масив теоретичних даних та сучасних емпіричних досліджень, науковці виокремлюють три специфічні моделі взаємозв'язку між рівнем самооцінки, інтенсивністю тривожності та домінуючою мотивацією у студентському середовищі. Першою моделлю є конструктивний або гармонійний тип. Він виявляється у наявності глибоко адекватної, непохитної самооцінки, яка поєднується з помірним, фізіологічним рівнем ситуативної тривоги. Важливо розуміти, що в цьому випадку тривога виконує не руйнівну, а виключно мобілізуючу, тонізуючу функцію, яка у симбіозі з високою мотивацією досягнення допомагає долати труднощі. Студенти цього типу є емоційно зрілими, соціально адаптивними та сфокусованими на професійному зростанні. Другою моделлю є дезадаптивно-тривожний тип. Це вкрай негативний сценарій, де катастрофічно занижена самооцінка помножена на високу особистісну тривожність та тотальне домінування мотивації уникнення поразки. Такі здобувачі освіти паралізовані страхом, сприймають будь-які виклики як нездоланну загрозу, гіперболізують думку оточення та постійно знецінюють власні скромні здобутки, страждаючи від синдрому самозванця. Третім варіантом є нереалістичний або компенсаторний тип взаємозв'язку. Його сутність полягає у наявності неадекватно завищеної самооцінки на тлі вкрай низької реальної академічної результативності та відсутності справжньої мотивації до успіху. Така завищена думка про власну персону не має під собою реального підґрунтя і виступає виключно як несвідомий механізм психологічного захисту. Він покликаний приховати від самого себе глибоку внутрішню тривогу, страх перед дорослим життям або ж є симптомом психологічного інфантилізму та небажання нести відповідальність за власну долю [12, с. 90].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що психологічні умови кристалізації об'єктивної та здорової самооцінки у роки студентства категорично неможливі без глибокої гармонізації емоційної сфери. Це вимагає цілеспрямованого зниження рівня деструктивної тривожності та паралельного розвитку мотиваційно-вольових якостей індивіда. Вплив високої тривоги на самооцінку має тотально дезорганізуючий характер, тоді як мотивація до успіху виступає тим

цементом, який скріплює позитивне самоставлення та гарантує професійне зростання. Саме тому сучасний освітній процес у закладах вищої освіти вимагає обов'язкового системного психолого-педагогічного супроводу. Професійна психокорекційна робота зі студентською молоддю має бути сфокусована на руйнуванні деструктивного ланцюга «тривога — низька самооцінка — уникнення невдач» та на формуванні нової, життєствердної парадигми «саморегуляція — прагнення до успіху — адекватна самооцінка — професійні досягнення» [43].

Висновок до 1 розділу

У першому розділі нашої роботи було проаналізовано глибокі теоретико-методологічні засади феномену самооцінки, її структурні компоненти, функціональне призначення та специфіку формування в юнацькому віці під впливом мотиваційних та емоційних чинників. На основі ґрунтовного вивчення наукового дискурсу ми з'ясували, що самооцінка виступає центральним, системоутворюючим елементом свідомого «Я» людини, який не є вродженою даністю, а безперервно кристалізується в процесі соціальної взаємодії та накопичення індивідуального досвіду. Вона становить емоційно забарвлене ядро «Я-концепції», відображаючи не лише суму знань індивіда про свої здібності чи недоліки, але й глибинне, ціннісне ставлення до власної особистості. Ми визначили, що структура цього феномену є складною та багатовимірною, інтегруючи в собі когнітивний, емоційний, мотиваційний та поведінковий (конативний) рівні, гармонійний баланс яких забезпечує внутрішню психологічну стійкість людини. Надзвичайно важливим аспектом є градація самооцінки за критерієм адекватності. Якщо здорова, об'єктивна самооцінка гарантує успішну адаптацію, здатність до конструктивної самокритики та реалістичне сприйняття дійсності, то неадекватні її форми неминуче провокують внутрішні конфлікти. Зокрема, глибоко проаналізовано, що надмірно завищена самооцінка часто слугує несвідомим психологічним захистом, який блокує здатність до переосмислення власного досвіду, призводить до знецінення думок

оточуючих і, зрештою, стає серйозним бар'єром для подальшого інтелектуального та особистісного розвитку. Багатогранність самооцінки розкривається також через її функціональний репертуар: вона виступає ключовим інструментом довільної саморегуляції, виконує потужну мотиваційну, орієнтаційну, комунікативну та рефлексивну ролі, дозволяючи особистості зберігати свою цілісність навіть у кризових ситуаціях.

Переходячи до вікового аспекту проблеми, ми встановили, що період студентства (юність або рання дорослість) є найбільш сенситивним та відповідальним етапом онтогенезу для остаточного структурування «Я-концепції». У цей час молода людина стикається з екзистенційною необхідністю побудови безперервного психологічного часу, де минулий дитячий досвід має гармонійно інтегруватися з образом майбутнього професіонала. Самосвідомість юнаків набуває надзвичайної складності, вміщуючи цілу палітру множинних образів — від реального та динамічного до ідеального та соціально-маскованого. Критичний розрив між цими уявленнями (особливо між тим, ким студент є насправді, і тим, яким він прагне бути) стає джерелом глибокої фрустрації. Зміна соціальної ситуації розвитку, пов'язана зі вступом до закладу вищої освіти, створює потужний нормативний стрес. Навчально-професійна діяльність перетворюється на головний полігон для тестування власних можливостей, де кожна академічна перемога чи поразка безпосередньо впливає на рівень домагань та загальне самостварення. Окрім того, наш аналіз виявив суттєві гендерні патерни у формуванні «Я-образу». Дівчата демонструють вищу схильність до рефлексії, емпатії та унікальності, проте страждають від вищої тривожності щодо своєї зовнішності, тоді як юнаки спираються на більш інструментальні, формалізовані та маскулінні соціальні ролі. Успішне проходження цього вікового етапу неминуче вимагає відмови від психологічного інфантилізму, набуття повної автономії та взяття на себе особистої відповідальності за власний життєвий та професійний вибір.

Аналізуючи механізми взаємозумовленості самооцінки з мотиваційною та емоційною сферами, ми довели, що висока тривожність та мотивація досягнення

виступають полюсними силами у процесі професійного становлення студента. Тривожність має яскраво виражений деструктивний характер: вона блокує пізнавальну активність, паралізує волю та змушує індивіда сприймати нейтральні навчальні виклики як фатальну загрозу. Студенти з високою тривожністю потрапляють у замкнене коло, де страх породжує невдачі, які руйнують самооцінку і ще більше посилюють подальшу невпевненість, часто супроводжуючись розвитком «синдрому самозванця». Натомість домінування стійкої мотивації досягнення успіху є головним драйвером кристалізації міцної, адекватної самооцінки. Орієнтація на успіх наділяє особистість здатністю сприймати труднощі як стимул до розвитку, робить її соціально гнучкою, ініціативною та здоровою в емоційному плані. Дослідження мотиваційного фону дозволило нам класифікувати студентів за трьома моделями взаємозв'язку: гармонійним (адекватна самооцінка з мотивацією успіху та мобілізуючою тривогою), дезадаптивно-тривожним (занижена самооцінка, тотальний страх і стратегія уникнення невдач) та нереалістичним (компенсаторно завищена самооцінка як захист від глибокої внутрішньої непевності). Підсумовуючи, ми дійшли переконання, що забезпечення здорової самооцінки сучасного здобувача освіти категорично неможливе без оптимізації його емоційного стану (зниження деструктивного рівня тривоги) та цілеспрямованого культивування мотивації до досягнення об'єктивного успіху.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООЦІНКИ ТА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та методичне забезпечення дослідження

Емпіричний етап моєї наукової роботи був спрямований на комплексне вивчення психологічних закономірностей становлення «Я-концепції» молоді та виявлення характеру її взаємозв'язку з емоційно-мотиваційними параметрами. Організація дослідження передбачала системний підхід, що дозволив об'єктивно оцінити рівень самооцінки, прояви тривожності та вектор мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти. Реалізація наукового пошуку відбувалася у три логічно завершені етапи.

На початковому етапі дослідження здійснювався ґрунтовний теоретичний аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних фахівців щодо проблеми самосвідомості. Основною метою цього етапу було визначення понятійного апарату, вивчення структурних елементів «Я-концепції» та аналіз чинників, що детермінують розвиток самооцінки в юнацькому віці. Саме результати теоретичного синтезу дозволили нам виокремити ключові змінні дослідження та сформулювати робочу гіпотезу про деструктивний вплив високої тривожності на адекватність самооцінки та стимулюючу роль мотивації досягнення [7, с. 142].

До емпіричного етапу дослідження було залучено 30 респондентів студентів 1 — 4 курсів гуманітарно-педагогічного факультету, переважно зі спеціальності «Психологія», віковий діапазон яких становив 18 — 24 роки (середній вік вибірки — 20,6 років). Діагностична процедура проводилася у форматі онлайн-експериментального опитування в квітні — травні 2026 року з використанням платформи Google Forms та відповідних онлайн-методик, що забезпечило оперативний збір первинних даних у цифровому форматі та їх подальшу обробку. Поділ за статевою ознакою не проводився, оскільки метою було виявлення загальних вікових тенденцій вибірки, а не гендерних відмінностей.

Організація емпіричного збору даних передбачала суворе дотримання етичних стандартів: кожен респондент отримував розгорнуту вступну інформацію щодо мети дослідження, специфіки діагностичного інструментарію, загального характеру запитань та умов обробки й зберігання результатів; участь була добровільною, з можливістю відмови на будь-якому етапі без негативних наслідків.

Оскільки опитування проводилося дистанційно, процедура гарантувала анонімність — персональні ідентифікатори, імена, прізвища та контактні дані не фіксувалися і не вимагалися, що створило безпечний психологічний простір і сприяло підвищенню щирості та відвертості відповідей. Респондентів поінформовано, що зібрані дані використовуватимуться виключно в академічних і науково-дослідних цілях у межах написання кваліфікаційної роботи і не підлягають розголошенню третім особам. Окремо було підкреслено, що застосований комплекс методик має констатувальний, вимірювальний характер і не містить директивних або травматичних втручань у внутрішній світ особистості; тестування не передбачало дій, які могли б порушити психологічні кордони учасників або спричинити емоційний дискомфорт чи загострення тривожності, а у разі виникнення непередбачуваних реакцій учасникам було запропоновано припинити участь у дослідженні.

Таким чином, емпіричний етап реалізовано на репрезентативній для поставлених завдань вибірці студентської молоді з дотриманням етичних принципів, конфіденційності та забезпеченням психологічної безпеки учасників.

Наступний етап емпіричного дослідження полягав у безпосередньому застосуванні психодіагностичного інструментарію, для отримання валідних результатів було обрано методики, що є класичними у психологічній практиці та мають високу надійність. Таким чином, емпіричний етап реалізовано на вибірці студентської молоді з дотриманням етичних принципів, забезпеченням конфіденційності та психологічної безпеки учасників, а також із використанням

надійних психодіагностичних інструментів, що підвищує достовірність отриманих результатів.

Для вивчення центрального компоненту «Я-концепції» була використана методика визначення самооцінки С. Будассі. Цей інструментарій дозволяє дослідити самооцінку через призму кількісного вимірювання розбіжності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Процедура тестування передбачала роботу респондента зі списком із 20 позитивних та негативних якостей особистості. Студент мав проранжувати ці якості двічі: спочатку з позиції того, якими рисами він володіє насправді, а потім — якими він хотів би володіти в ідеалі. Психологічна сутність методики базується на розрахунку коефіцієнта рангової кореляції: чим меншою є дистанція між цими двома образами, тим вищою (а іноді й неадекватно завищеною) є самооцінка. Адекватна самооцінка за Будассі свідчить про гнучкість особистості та її здатність до саморозвитку, тоді як критичні розбіжності вказують на внутрішньоособистісні конфлікти та відчуття незадоволеності собою [27, с. 114].

Для наступної кроку дослідження було використано шкалу тривожності Ч. Д. Спілбергера в українській адаптації [59]. Дана методика є унікальною, оскільки вона дозволяє диференціювати тривожність як стійку особистісну рису та тривогу як тимчасовий емоційний стан. Опитувальник складається з 40 тверджень, розділених на два блоки. Перші 20 пунктів спрямовані на виявлення ситуативної тривожності, яка виникає як реакція на стресові подразники (наприклад, екзамени чи публічні виступи). Наступні 20 пунктів діагностують особистісну тривожність — стабільну схильність індивіда сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Високі показники за цією шкалою часто свідчать про вразливість «Я-концепції» та схильність до дезадаптації, тоді як низькі показники можуть вказувати на емоційну стабільність або, у певних випадках, на витіснення тривоги як захисний механізм [48, с. 47].

Для заключної частини дослідження використано стандартизовані опитувальники Т. Елерса «Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення

невдач» в українській адаптації, представленій у вітчизняних наукових та навчально-методичних джерелах [58]. Методика діагностики мотивації до успіху складається з 21 твердження і спрямована на виявлення ступеня готовності студента до активних дій, ризику та наполегливості заради досягнення мети. Своєю чергою, опитувальник мотивації до уникнення невдач містить 30 пунктів і фіксує переважання страху перед помилкою. Згідно з концепцією Т. Елерса, особистості з помірно високою мотивацією до успіху є найбільш продуктивними, оскільки вони реально оцінюють свої сили. Натомість студенти з домінуючим мотивом уникнення невдач часто страждають від заниженої самооцінки, виявляють пасивність і панічно бояться негативного оцінювання оточуючими. Використання обох тестів дозволило нам створити двомірну модель мотиваційної спрямованості кожного респондента [50, с. 134].

Усі отриманні емпіричних дані, отриманих у ході діагностичного зрізу серед студентів гуманітарно-педагогічного факультету, було піддано комплексній процедурі кількісного та якісного аналізу. Використання сучасних методів математичної статистики, зокрема розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, дозволило не просто зафіксувати окремі показники, а об'єктивно виявити глибинні закономірності та стійкі взаємозв'язки між центральними компонентами «Я-концепції» та мотиваційно-емоційними станами молоді. Такий аналітичний підхід забезпечив можливість простежити, як саме рівень адекватності самооцінки корелює з різними аспектами особистісної та ситуативної тривожності, а також як вектор мотиваційної спрямованості за Т. Елерсом визначає стратегії адаптації здобувачів вищої освіти до навчальних викликів [50, с. 136].

Отримані в результаті математичної обробки дані стали фундаментальною основою для розробки та формулювання цільових рекомендацій щодо змісту психологічної підтримки студентів, які виявляють деструктивні рівні тривожності та ознаки неадекватного самосприйняття. Ці результати дозволяють науково обґрунтувати необхідність впровадження спеціалізованих програм

психопрофілактики та корекції, спрямованих на зміцнення професійної ідентичності та покращення емоційного благополуччя майбутніх педагогів і фахівців гуманітарної сфери безпосередньо в університетському середовищі [34, с. 47]. Систематизація виявлених чинників дестабілізації самооцінки дає змогу вибудувати ефективну стратегію психологічного супроводу, яка б сприяла трансформації тривоги у мобілізуючий ресурс для досягнення об'єктивного успіху.

Таким чином, обрана та реалізована методологія дослідження дозволила здійснити цілісну та всебічну оцінку стану «Я-концепції» респондентів, ідентифікувати ключові фактори, що детермінують її формування в юнацькому віці, та створити прикладне підґрунтя для практичної роботи психолога. Застосування перевірених діагностичних інструментів у поєднанні з математичною верифікацією результатів дозволило не лише підтвердити теоретичні припущення, а й розробити дієві механізми зниження психологічної напруженості та стимулювання позитивного самоствавлення серед здобувачів освіти на етапі їхнього фахового становлення [16, с. 24].

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня самооцінки, тривожності та мотивації досягнень студентів

Емпіричний етап моєї роботи дозволив сформувати цілісну картину психологічного стану студентів гуманітарно-педагогічного факультету, виявивши складну систему взаємозв'язків між когнітивними, емоційними та мотиваційними компонентами «Я-концепції». У ході діагностики за методикою С. Будассі було проведено комплексне вивчення рівнів адекватності самооцінки респондентів через процедуру зіставлення їхніх реальних та ідеальних уявлень про власну особистість. Результати первинної математичної обробки отриманих даних дозволили ідентифікувати загальні тенденції у самосприйнятті молоді на етапі фахового становлення. Аналіз виявив, що у досліджуваній вибірці ($n=30$)

домінуючим є адекватний рівень самооцінки, що свідчить про достатньо зріле та об'єктивне ставлення студентів до власних можливостей, інтелектуального потенціалу та особистісних обмежень.

В межах дослідження особливостей «Я-концепції» майбутніх фахівців гуманітарної сфери було здійснено детальну інтерпретацію показників за методикою С. Будассі. Ця техніка дозволила кількісно оцінити ступінь внутрішньої узгодженості особистості за ключовими параметрами, що мають фундаментальне значення для успішної професійної самореалізації та емоційної стабільності. Дані, отримані в ході аналізу розбіжностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», дають можливість диференціювати респондентів за критерієм адекватності їхнього самоствердження. Узагальнені результати розподілу студентів за рівнями самооцінки систематизовано та відображено.

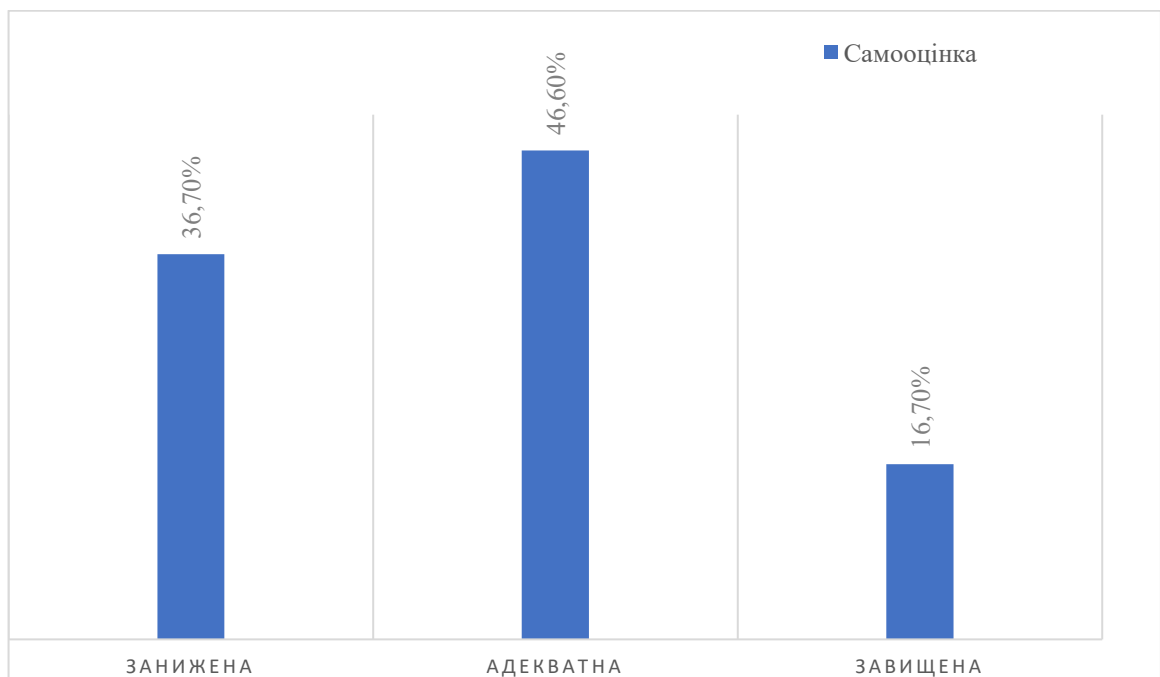


Рис. 2.1. Результат діагностики респондентів за рівнями адекватності самооцінки за методикою С. Будассі

Представлені дані в див. рис. 2.1 демонструють відсотковий розподіл показників самооцінки серед студентів гуманітарно-педагогічного факультету ($n=30$), отриманих шляхом розрахунку коефіцієнта рангової кореляції між показниками «Я-реального» та «Я-ідеального». Статистичний аналіз дозволив

чітко диференціювати досліджувану вибірку на три окремі підгрупи залежно від рівня адекватності їхнього самосприйняття.

Аналіз розподілу досліджуваних за рівнями самооцінки показує відносно переважання адекватного (середнього) рівня, який зафіксовано у 46,6% респондентів. Це свідчить про те, що майже половина опитаних студентів володіє достатньо зрілим, реалістичним поглядом на власні можливості, позитивні якості та обмеження. Водночас глибоке занепокоєння викликає високий відсоток студентів із неадекватно заниженою самооцінкою, що становить 36,7% від загальної вибірки. Психологічний портрет цієї групи характеризується надмірною самокритичністю, постійними сумнівами щодо власної компетентності, невпевненістю під час прийняття рішень та високою залежністю від зовнішнього оцінювання. Найменш чисельною виявилася група респондентів із завищеною самооцінкою (16,7%), що у юнацькому віці найчастіше виступає специфічним компенсаторним механізмом психіки, спрямованим на приховування глибокої внутрішньої вразливості. Отримані результати свідчать про те, що хоча значна частина здобувачів вищої освіти здатна до об'єктивної рефлексії, загальний фон самоставлення у вибірці є доволі нестабільним. Виявлена висока питома вага студентів із заниженою самооцінкою вказує на наявність внутрішньоособистісних конфліктів та актуалізує необхідність диференційованого підходу до психологічного супроводу молоді. Такий стан речей є серйозним бар'єром для успішного професійного становлення майбутніх фахівців, оскільки неадекватне самосприйняття прямо блокує їхню академічну, соціальну та особистісну ініціативність.

З метою глибшого розуміння емоційних чинників, що детермінують виявлені проблеми із самооцінкою, наступним кроком став аналіз результатів діагностики за шкалою тривожності Ч. Спілбергера. Дана методика дозволила виявити специфічні особливості емоційного реагування студентів, розмежувавши показники ситуативної (реактивної) та стабільної особистісної тривожності. Отримані дані свідчать про значну варіативність емоційних станів у період інтенсивного навчального навантаження, що відображає процес

складної адаптації молоді до стресогенних умов сьогодення та безпосередньо впливає на стабільність їхньої «Я-концепції». Результати статистичної обробки отриманих даних представлено далі.

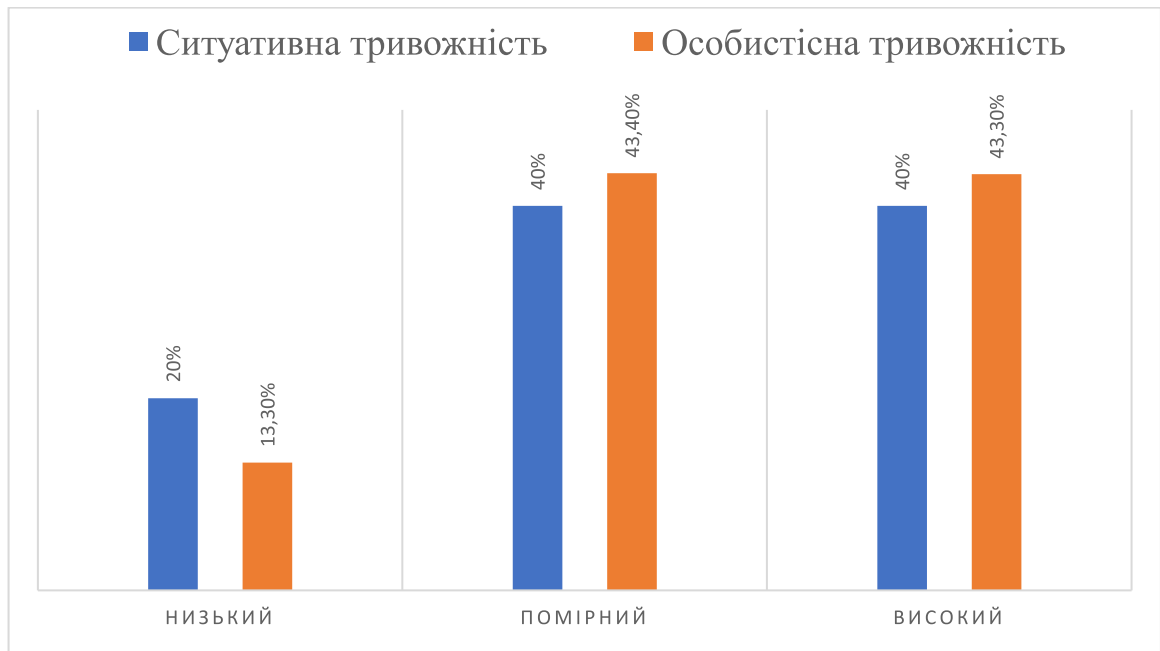


Рис. 2.2. Результат діагностики респондентів за Шкалою тривожності Ч. Д. Спілберга

Аналіз отриманих емпіричних даних див. рис. 2.2. дозволяє констатувати досить високий рівень загальної емоційної напруженості у досліджуваній вибірці. Розглядаючи показники ситуативної тривожності, яка виступає своєрідним індикатором реакції психіки на актуальні стресогенні фактори «тут і зараз», можна побачити, що 40,0% респондентів перебувають у стані високої тривоги. Ще 40,0% демонструють помірний рівень, і лише 20,0% опитаних мають низькі показники ситуативної тривожності. Високий відсоток ситуативної напруги є цілком закономірним для студентського середовища, особливо в періоди модульних контролів, підготовки до екзаменаційних сесій чи захисту курсових робіт. У таких випадках тривога часто виконує нормативну, мобілізуючу функцію, змушуючи студента концентрувати увагу на виконанні навчальних завдань.

Проте найбільшу наукову та практичну зацікавленість у контексті мого дослідження викликають показники особистісної тривожності, яка відображає

стійку схильність індивіда сприймати об'єктивно безпечні життєві ситуації як такі, що несуть безпосередню загрозу його престижу, самоповазі чи життєдіяльності. Згідно з отриманими результатами, високий рівень особистісної тривожності зафіксовано у 43,3% респондентів. Це доволі тривожний маркер, який означає, що майже половина майбутніх фахівців гуманітарної сфери має сформовану дезадаптивну диспозицію. Такі студенти перебувають у стані перманентного очікування невдачі, вони надмірно чутливі до будь-якої критики та схильні катастрофізувати навіть дрібні академічні чи побутові труднощі [Власова, с. 145]. Помірний рівень особистісної тривожності, який вважається психологічною нормою, виявлено у 43,4%, тоді як низький рівень притаманний лише 13,3%.

Варто зауважити, що екстремально низькі показники особистісної тривожності також не є свідченням абсолютного психологічного благополуччя; часто вони виступають проявом активного психологічного захисту (витіснення), що заважає людині адекватно оцінювати реальні ризики. Співставляючи дані показники з результатами попередньої методики С. Будассі, можна простежити чітку та статистично обґрунтовану закономірність: студенти з високим рівнем особистісної тривожності найчастіше потрапляють до групи із заниженою самооцінкою. Емоційна нестабільність та постійний страх помилитися тотально блокують здатність молодій людині спиратися на власний внутрішній ресурс. Замість того, щоб формувати стійкий і позитивний «Я-образ», тривожний студент постійно порівнює себе з іншими не на свою користь, що призводить до ще більшого поглиблення внутрішньоособистісного конфлікту.

Виявлені особливості емоційного фону студентської молоді гостро ставлять питання про вивчення їхньої мотиваційної спрямованості, адже саме рівень тривожності безпосередньо визначає, якою стратегією керуватиметься особистість у ситуації життєвого чи професійного вибору: прагненням до успіху чи намаганням уникнути чергової невдачі. З цією метою на завершальному етапі констатувального експерименту було проведено діагностику за допомогою опитувальників мотивації до успіху та уникнення невдач Т. Елерса.

Даний інструментарій дозволяє об'єктивно визначити домінуючий полюс мотиваційної сфери здобувача освіти. Психологічний сенс застосування цієї методики полягає у тому, що особи з яскраво вираженою мотивацією досягнення зазвичай відзначаються вищою життестійкістю, вони готові брати на себе відповідальність та сприймають складні виклики як стимул для професійного самовдосконалення. Натомість студенти, у яких превалює мотив уникнення невдач, схильні до соціальної пасивності; вони панічно бояться критики та обирають шлях найменшого спротиву, що є прямим наслідком їхньої внутрішньої невпевненості та емоційної дестабілізації. Розуміння цього мотиваційного розподілу є фінальним етапом для цілісного підтвердження нашої гіпотези щодо впливу тривоги на «Я-концепцію». Зведені результати кількісної та відсоткової обробки емпіричних даних щодо домінуючого типу мотивації у досліджуваній групі систематизовано та відображено у рис.2.3.

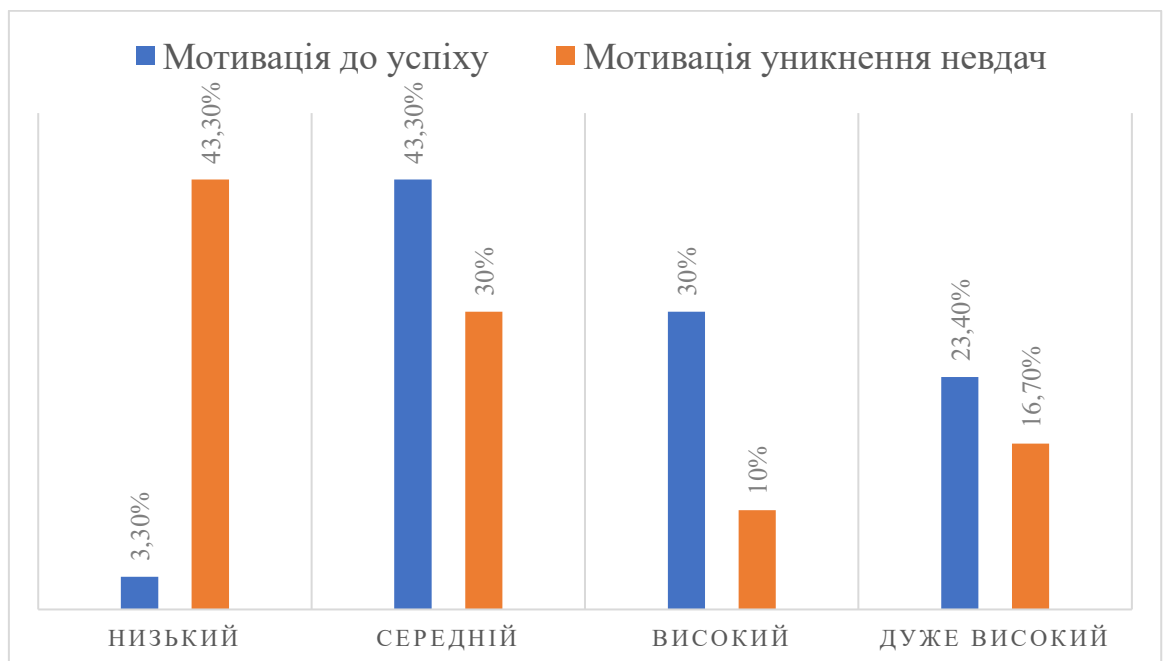


Рис.2.3. Результат діагностики респондентів за Методикою мотивації до успіху та уникнення невдач Т. Елерсом

Якісний аналіз отриманих даних яскраво демонструє позитивну тенденцію у мотиваційній сфері досліджуваної групи. Більшість студентів мають високу та дуже високу мотивацію досягнення успіху (сумарно 53,4%). Крім того, значна частина вибірки (43,3%) демонструє середній рівень, і лише 3,3% має низький

рівень такої мотивації. Це свідчить про те, що сучасні студенти вищого навчального закладу відзначаються амбітністю, готовністю брати на себе відповідальність та проактивною життєвою позицією. Вони сприймають складні навчальні виклики як можливість для самовдосконалення, а не як загрозу.

Аналізуючи показники мотивації уникнення невдач, то тут спостерігається протилежна, сприятлива закономірність. Найбільший відсоток респондентів — 43,3% — має низький рівень мотивації уникнення невдач. Ще 30,0% демонструють середній рівень. Це означає, що абсолютній більшості студентів не притаманний панічний страх перед помилками чи критикою. Водночас ми фіксуємо групу ризику: сумарно 26,7% студентів мають високий та дуже високий рівні мотивації уникнення невдач. Саме ці студенти схильні до захисної, пасивної поведінки, ухиляються від ініціативи та часто обирають стратегію найменшого спротиву через внутрішню невпевненість.

Співставляючи ці дані з результатами методик С. Будассі та Ч. Спілбергера, я виявила чітку психологічну закономірність. Студенти, які потрапили до групи ризику (з високою мотивацією уникнення невдач — 26,7%), є тими самими особами, у яких діагностовано неадекватно занижену самооцінку та найвищі показники особистісної тривожності.

Хоча загальний мотиваційний фон вибірки є конструктивним, наявність цієї вразливої підгрупи актуалізує необхідність впровадження спеціалізованих психокорекційних заходів (зокрема соціально-психологічних тренінгів). Такі заходи допоможуть студентам із високою тривожністю трансформувати страх невдачі у здорову мотивацію досягнення та стабілізувати їхню самооцінку.

2.3. Взаємозв'язок показників самооцінки з рівнем тривожності та мотивації

Після проведення описового статистичного аналізу та розподілу студентів за рівнями вираженості досліджуваних ознак, наступним і найважливішим

етапом емпіричного дослідження стало встановлення закономірностей та внутрішніх зв'язків між цими психологічними феноменами. З метою перевірки висунутої гіпотези про існування закономірного зв'язку між рівнем самооцінки, показниками тривожності та домінуючою мотивацією студентів, нами було застосовано метод математичної статистики — розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s). Цей непараметричний метод було обрано тому, що результати психологічних тестів (бали) часто не мають ідеального нормального розподілу, тому Спірмен тут підходить найкраще і є математично коректним. Розрахунки проводилися за допомогою пакету програм обробки статистичних даних для вибірки $n=30$.

Результати проведеного кореляційного аналізу систематизовано та представлено у вигляді таблиці показників інтеркореляцій.

Табл. 2.4.

**Показники інтеркореляцій між показниками самооцінки,
тривожності та мотивації за r_s , $n=30$**

№	Досліджуванні показники	Самооцінка	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність
1	Самооцінка	1,000		
2	Ситуативна тривожність	0,429*	1,000	
3	Особистісна тривожність	-0,165	-0,126	1,000
4	Мотивація до успіху	0,378*	0,370*	-0,540**
5	Мотивація уникнення невдач	-0,372*	-0,324	0,762**

Примітка:

1. * — статистична значущість на рівні $p \leq 0,05$;
2. ** — статистична значущість на рівні $p \leq 0,01$.

Інтерпретація отриманих реальних результатів дозволила виявити низку високозначущих статистичних закономірностей, які підтверджують гіпотезу

мого дослідження. Найбільш значущий математичний зв'язок виявлено між показниками особистісної тривожності та мотивацією уникнення невдач ($r_s = 0,762$, при $p \leq 0,01$). Це надзвичайно сильний позитивний зв'язок, який свідчить про те, що базова емоційна нестабільність і перманентна тривога неминуче трансформуються у стійкий страх перед помилкою. Студенти з високою тривожністю формують захисну поведінку: вони уникають складних завдань і бояться брати на себе відповідальність. Ця теза додатково підкріплюється виявленим сильним зворотним зв'язком між особистісною тривожністю та мотивацією до успіху ($r_s = -0,540$, при $p \leq 0,01$): чим тривожнішим є студент, тим менше він орієнтований на досягнення високих професійних цілей.

Особливу увагу привертає характер взаємозв'язку між адекватністю самооцінки та мотиваційними векторами. Кореляційний аналіз підтвердив наявність прямого зв'язку між адекватною самооцінкою та мотивацією до успіху ($r_s = 0,378$, при $p \leq 0,05$), а також значущого зворотного зв'язку між самооцінкою та мотивацією уникнення невдач ($r_s = -0,372$, при $p \leq 0,05$). Це означає, що реалістичне, позитивне сприйняття власних здібностей є ключовою умовою для формування проактивної, спрямованої на успіх життєвої позиції студента. Ті ж студенти, чия самооцінка є неадекватною (заниженою), значно частіше піддаються страху невдач. Цікавим науковим фактом став виявлений помірний позитивний зв'язок між самооцінкою та ситуативною тривожністю ($r_s = 0,429$, при $p \leq 0,05$). Це можна пояснити тим, що студенти з адекватною самооцінкою більш реалістично оцінюють складність актуальних навчальних викликів (наприклад, екзаменів), що викликає у них здорову, мобілізуючу ситуативну напругу, необхідну для концентрації зусиль.

Отримані в ході мого дослідження емпіричні дані щодо деструктивного впливу тривожності на самооцінку та мотиваційну сферу студента дозволяють вступити у ґрунтовну наукову дискусію з існуючими психологічними концепціями. Зокрема, виявлений нами сильний зворотний зв'язок між особистісною тривожністю та прагненням до успіху ($r_s = -0,540$) знаходить своє теоретичне підтвердження у працях Н. Брандена, який наголошував, що страх

помилки є головним «вбивцею» впевненості у собі, що змушує особистість відмовлятися від амбітних цілей заради ілюзорної безпеки [5, с. 54].

Також наші результати корелюють із поглядами К. Роджерса, який стверджував, що розрив між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (що є основою заниженої самооцінки) неминуче породжує внутрішню тривогу, яка стає перешкодою для самоактуалізації [35, с. 82].

Статистично значущий зв'язок самооцінки з мотивацією до успіху, встановлений у нашій вибірці, емпірично доводить положення З. С. Карпенко про те, що адекватне самоставлення є аксіологічним фундаментом життєстійкості молоді [18, с. 230]. Водночас, виявлена нами специфічна позитивна кореляція між самооцінкою та ситуативною тривожністю ($r_s = 0,429$) вносить певне уточнення у розуміння адаптаційних механізмів: для студентів з адекватною самооцінкою тривога в ситуації іспиту чи іншого виклику виступає не деструктивним фактором, а мобілізуючим ресурсом, що відповідає концепції «оптимуму мотивації» за законом Єркса-Додсона [52, 60].

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу та їх співвідношення з класичними й сучасними науковими підходами, можна стверджувати, що емпіричні дані повністю верифікували гіпотезу дослідження. Висока особистісна тривожність та страх невдач виступають єдиним деструктивним комплексом, який перешкоджає гармонійному розвитку студента та деформує його самооцінку. Це підтверджує наукову обґрунтованість обраного нами напряму корекційної роботи. Отримані результати стають фундаментом для впровадження програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності», оскільки вони чітко ідентифікують головні мішені впливу: зниження особистісної тривожності та трансформацію страху невдачі у здорову орієнтацію на успіх.

Висновки до розділу 2

Узагальнення результатів емпіричного дослідження особливостей самооцінки та емоційно-мотиваційної сфери студентської молоді дозволило зробити низку важливих висновків щодо психологічних закономірностей становлення особистості в період фахової підготовки.

Організація та методичне забезпечення нашого дослідження базувалися на комплексному підході до вивчення «Я-концепції», що дало змогу об'єктивно оцінити рівень самооцінки, прояви тривожності та вектори мотивації досягнення. Дослідження проводилося на базі гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України із залученням вибірки з 30 студентів 1–4 курсів. Для досягнення поставленої мети було використано надійний психодіагностичний інструментарій, зокрема методику дослідження самооцінки С. Будассі, шкалу реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, а також тест-опитувальники Т. Елерса для визначення мотивації до успіху та уникнення невдач. Такий підхід забезпечив високу валідність та достовірність отриманих первинних даних, створивши міцне підґрунтя для подальшого глибокого психологічного та математичного аналізу.

Аналіз результатів безпосередньої діагностики засвідчив наявність специфічних психологічних особливостей та певних дезадаптивних тенденцій у досліджуваній вибірці. Зокрема, було встановлено, що лише менше половини респондентів (46,6%) володіють адекватною самооцінкою, тоді як понад третина опитаних студентів (36,7%) демонструють занижений рівень самосприйняття, що супроводжується підвищеною самокритичністю, вразливістю та невпевненістю у власних силах. Емоційний фон вибірки характеризується досить високим рівнем загальної напруженості: у 43,3% респондентів виявлено високу особистісну тривожність, яка свідчить про їхню стійку схильність сприймати більшість життєвих та академічних ситуацій як потенційно загрозливі. Дослідження мотиваційної сфери показало, що попри загальну орієнтацію більшості студентів на успіх (53,4%), існує виражена група ризику (26,7%), для якої характерним є домінування мотивації уникнення невдач. Саме ці студенти

найчастіше обирають пасивні стратегії поведінки, панічно бояться критики та уникають складної діяльності через внутрішній страх перед поразкою.

Математико-статистичний аналіз виявлених психологічних феноменів за допомогою розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дозволив остаточно верифікувати висунуту гіпотезу дослідження. Результати кореляційного аналізу статистично довели, що між рівнем самооцінки, показниками тривожності та мотиваційною спрямованістю існує тісний закономірний зв'язок. Найбільш значущим виявився сильний позитивний зв'язок між особистісною тривожністю та мотивацією уникнення невдач ($r_s = 0,762$), що беззаперечно доводить трансформацію глибокої емоційної напруги у захисну поведінку та уникнення ініціативи. Водночас було встановлено, що адекватна самооцінка прямо та позитивно корелює з мотивацією до успіху ($r_s = 0,378$), виступаючи потужним внутрішнім ресурсом для активної самореалізації здобувачів вищої освіти. Відповідно, особистісна тривожність та страх невдач діють як єдиний деструктивний комплекс, що деформує «Я-концепцію» студента.

Загальні результати констатувального етапу експерименту переконливо доводять, що формування адекватної самооцінки неможливе без цілеспрямованої корекції емоційної сфери, що безпосередньо актуалізує необхідність впровадження розробленої нами програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності».

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ

3.1. Обґрунтування програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності»

Період навчання у закладі вищої освіти є надзвичайно важливим етапом особистісного та професійного становлення, який неминуче супроводжується інтенсивним інтелектуальним навантаженням та підвищеною емоційною напругою. Як було з'ясовано у попередніх розділах нашої роботи, високий рівень тривожності та неадекватна (особливо занижена) самооцінка здатні суттєво дестабілізувати психологічний стан студента, знизити його мотивацію до досягнення об'єктивного успіху та спровокувати глибокі внутрішньоособистісні конфлікти. Саме тому вкрай актуальним постає завдання розробки та впровадження ефективних психологічних інструментів, здатних оптимізувати «Я-концепцію» та підвищити загальний адаптаційний потенціал молоді. Одним із найбільш дієвих та сучасних засобів психологічного впливу є соціально-психологічний тренінг, який являє собою інтерактивну форму групової роботи, що органічно поєднує в собі діагностичні, навчальні, розвивальні та психокорекційні елементи [25, с. 45]. Застосування тренінгових технологій у студентському середовищі дозволяє створити абсолютно безпечний психологічний простір для самопізнання, експериментування з новими поведінковими стратегіями та отримання конструктивного, підтримуючого зворотного зв'язку від ровесників [56, с. 115].

З метою практичної реалізації завдань нашого дослідження та зниження рівня тривожності респондентів було розроблено авторську програму соціально-психологічного тренінгу, яка отримала назву «Формула Самоцінності: Від критики до прийняття». Вибір такої концептуальної назви не є випадковим: вона свідомо апелює до специфічних когнітивних потреб студентського віку. Для молоді на цьому етапі характерними є глибокий пошук власної ідентичності,

схильність до раціоналізації емоційних переживань та відверте прагнення знайти чіткі, логічні алгоритми для особистісного самовдосконалення. Поняття «Формула» у цьому контексті метафорично транслює ідею про те, що адекватна самооцінка є не випадковим станом, а керованим результатом поєднання конкретних психологічних складових, таких як конструктивні переконання та ефективні стратегії саморегуляції [5, с. 54]. Навпаки, це цілком керований результат свідомого поєднання та опрацювання конкретних психологічних складових, таких як конструктивні думки, гнучкі переконання та ефективні стратегії поведінки, що піддаються ретельному аналізу та корекції [32, с. 36].

Своєю чергою, друга частина назви програми — «Від критики до прийняття» — чітко окреслює стратегічний вектор усієї психологічної роботи в групі. Він полягає у послідовній трансформації від деструктивного самообвинувачення до ресурсного стану безумовної самоповаги, що цілком відповідає фундаментальним принципам гуманістичної психології та сучасного когнітивно-поведінкового підходу щодо цінності особистісного «Я» [15, с. 21]. Подібне формулювання виконує ще й вкрай важливу мотиваційну функцію, оскільки воно цілеспрямовано зміщує фокус уваги студентів із пасивної позиції «лікування психологічної проблеми» на проактивний процес архітектурної побудови власної особистості. Це значно знижує внутрішній опір учасників, знімає соціальну стигматизацію та налаштовує їх на продуктивну співпрацю [11, с. 182].

Методологічне обґрунтування програми спирається на розуміння тренінгу як процесу активного соціального навчання, де групова динаміка виступає каталізатором особистісних трансформацій. Використання групової форми роботи забезпечує учасникам можливість отримання багатомірного зворотного зв'язку, що є критично важливим для корекції «Я-дзеркального» компоненту самооцінки [37, с. 120]. Теоретична база тренінгу інтегрує техніки когнітивної реструктуризації, спрямовані на роботу з ірраціональними установками, та методи арт-терапії, що дозволяють актуалізувати неусвідомлювані внутрішні ресурси особистості [55, с. 118]. Таке поєднання методів забезпечує комплексний

вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову підсистеми «Я-концепції» студента, сприяючи зниженню тривожності через формування стійких навичок самопомоги та впевненої поведінки [33, с. 45].

Архітектура розробленого нами тренінгу базується на класичній трьохетапній моделі психологічної інтервенції. Перший, підготовчий (або орієнтовний) етап спрямований на подолання первинних психологічних бар'єрів, зняття емоційної напруги та формування атмосфери абсолютної довіри всередині групи. Другий, основний (робочий) етап є ядром програми. На цій стадії реалізується глибока когнітивно-емоційна переробка особистісного досвіду: студенти вчаться розпізнавати та нейтралізувати деструктивний голос внутрішнього критика, досліджують свої сильні сторони, працюють над усвідомленням власних досягнень та формуванням здорових особистісних кордонів. Третій, заключний етап призначений для емоційної стабілізації учасників, закріплення отриманого позитивного досвіду, підбиття підсумків та безпечної інтеграції набутих навичок у реальне повсякденне життя. Домінуючими методами роботи на всіх етапах виступають рольові ігри, арт-терапевтичні техніки, групові дискусії, елементи психодрами та глибокі рефлексивні вправи [53, с. 135].

Структура побудови, розподіл часу та змістовне наповнення кожного заняття детально відображені у тематичному плані програми тренінгу, яка була розрахована на п'ять зустрічей.

Табл. 3.1.

**Програма соціально-психологічного тренінгу «Формула
Самоцінності: Від критики до прийняття»**

День/Дата	Час	Тема	Зміст
День 1 04.05.2025	15:00 - 17:00	Перший крок: Знайомство та	1. Вправа «Моє ім'я» 2. Прийняття правил 3. Вправа «Інтерв'ю»

		створення безпечного простору	4. Вправа «Дерево очікувань»
--	--	-------------------------------	------------------------------

Продовження табл. 3.1

День/Дата	Час	Тема	Зміст
День 2 05.05.2025	15:00 – 17:00	Дзеркало душі: Що таке самооцінка і як з нею працювати?	1. Міні-лекція: Що таке адекватна, завищена та занижена самооцінка. Як вона впливає на навчання та стосунки. 2. Вправа «Я-реальне, Я-ідеальне» 3. Вправа «Кошик ярликів» 4. Вправа «Перетворення Критика»
День 3 06.05.2025	16:00 – 17:00	Сила всередині: Робота з внутрішніми ресурсами	1. Робота з Внутрішнім критиком 2. Вправа «Дзеркало Критики» 3. Вправа «Коло Компетенцій» 4. Основна ресурсна вправа «Острів Моїх Досягнень»
День 4 07.05.2025	15:00 – 17:00	Опора на себе: Мої ресурси та особисті кордони	1. Вправа «Герб моєї особистості» 2. Рольова гра «Вміння казати НІ»

			3. Вправа «Лист підтримки для себе»
--	--	--	-------------------------------------

Продовження табл. 3.1.

День/Дата	Час	Тема	Зміст
День 5 08.05.2025	14:00 – 16:00	Новий погляд: Закріплення результатів та рефлексія	1. Вправа «Валіза в дорогу» (Гарячий стілець) 2. Збір врожаю з «Дерева очікувань» 3. Підсумковий шеринг 4. Ритуал прощання «Клубок»

Підсумовуючи викладене див. табл. 3.1, необхідно відзначити, що цілеспрямована реалізація запропонованої програми соціально-психологічного тренінгу відкриває перед студентами унікальні можливості для формування навичок конструктивного самосприйняття. Практичне застосування спеціально відібраного комплексу вправ, які спрямовані на когнітивну реструктуризацію, взаємну емоційну підтримку та актуалізацію внутрішніх ресурсів (зокрема таких вправ, як «Острів Моїх Досягнень» чи «Лист підтримки для себе»), сприяє суттєвому зниженню рівня ситуативної та особистісної тривожності. Як засвідчує світова та вітчизняна психологічна практика, подібна групова робота є не просто ефективним методом психокорекції, а абсолютно необхідною передумовою для подолання поточних навчальних криз, формування мотивації до успіху та забезпечення гармонійної професійної самореалізації молоді у майбутньому [26, с. 118].

У перший день тренінгу (тема: «Перший крок: Знайомство та створення безпечного простору») головною метою було встановлення емоційного контакту

між учасниками, подолання початкових комунікативних бар'єрів, створення атмосфери абсолютної психологічної безпеки та довіри, а також первинне узгодження цілей програми [56, с. 120]. Розпочалося заняття з вітального слова тренера, ознайомлення з концепцією програми «Формула Самоцінності», форматом роботи та актуалізацією проблематики самооцінки у студентському віці.

Мета заняття:

1. Знайомство учасників тренінгової групи та зняття первинної емоційної напруги (тривожності нового середовища).
2. Формування довірливого та безпечного психологічного клімату для подальшого глибокого саморозкриття.
3. Спільне розроблення та добровільне прийняття основних правил групової взаємодії.
4. Виявлення та актуалізація особистих очікувань і побоювань студентів щодо майбутньої тренінгової роботи.

Першою активністю стала інтерактивна вправа «Моє ім'я». Її мета полягала в тому, щоб кожен студент міг заявити про себе у безпечному форматі, концентруючи увагу на власних позитивних якостях. Це дозволило з перших хвилин змістити фокус із самокритики на самосприйняття.

Вправа 1. «Моє ім'я». Мета: самопрезентація учасників, зняття емоційної напруги, закладання основ для підвищення групової згуртованості. Обладнання: не потребує. Час: 15 хв.

Інструкція: Учасники сідають у коло. Кожен по черзі називає своє ім'я та додає до нього позитивну характеристику (рису характеру, навичку або емоцію), яка починається на ту ж літеру, що й ім'я (наприклад: «Я – креативна Катерина», «Я – цілеспрямований Сергій»). Наступний учасник має повторити ім'я та характеристику попереднього, а потім назвати свої. Ця техніка не лише покращує запам'ятовування імен, а й створює легку, невимушену атмосферу [25, с. 45].

Наступним критично важливим етапом стало прийняття правил роботи групи. Тренер пояснив, що для глибокої роботи із самооцінкою необхідні чіткі межі безпеки.

Етап: Прийняття правил. Мета: забезпечення психологічного комфорту, меж безпеки та ефективної взаємодії учасників. Обладнання: ватман, маркери. Час: 20 хв.

Інструкція: Тренер пропонує учасникам спільно розробити правила. До стандартних правил (конфіденційність, принцип «тут і тепер», правило піднятої руки, повага) обов'язково додається правило «безоціночності» — заборона критикувати висловлювання чи почуття інших учасників [34, с. 82]. Усі правила записуються на ватмані, який закріплюється на видному місці та залишається там до кінця всіх п'яти днів тренінгу.

Для поглиблення контакту між учасниками та розвитку емпатії була проведена комунікативна вправа «Інтерв'ю». Вона дозволила студентам подолати страх публічної самопрезентації, оскільки розповідати про іншу людину психологічно легше, ніж про себе, що особливо важливо для осіб із заниженою самооцінкою та високою тривожністю.

Вправа 2. «Інтерв'ю». Мета: поглиблення знайомства, розвиток комунікативних навичок, емпатії та вміння бачити позитивні якості в інших. Обладнання: блокноти, ручки. Час: 30 хв.

Інструкція: Учасники об'єднуються в пари (рекомендується обирати партнерів, з якими вони найменше знайомі). Протягом 10 хвилин вони беруть одне в одного інтерв'ю, дізнаючись про інтереси, хобі, сильні сторони та життєве кредо партнера. Після завершення обговорення в парах група збирається в загальне коло, і кожен презентує свого партнера групі, акцентуючи увагу на його унікальних та позитивних якостях.

Запитання для обговорення:

1. Що було для вас легше: брати інтерв'ю чи відповідати на запитання? Чому?

2. Як ви почувалися, коли партнер розповідав про ваші сильні сторони перед усією групою?

Завершальною змістовною вправою першого дня стало «Дерево очікувань». Це проєктивна методика, яка допомогла тренеру зібрати груповий запит, а учасникам — усвідомити власні цілі та знизити тривогу перед невідомістю [43, с. 92].

Вправа 3. «Дерево очікувань». Мета: усвідомлення власних цілей та очікувань від тренінгу, формування групового запиту, легалізація побоювань. Обладнання: ватман із намальованим деревом без листя, стікери у формі зелених листочків та червоних яблук, ручки. Час: 30 хв.

Інструкція: Тренер роздає учасникам стікери. На зелених «листочках» студенти пишуть свої очікування від тренінгу (чого хочуть навчитися, що змінити в собі), а на червоних «яблуках» — свої побоювання (чого бояться, що викликає тривогу під час роботи в групі). Стікери прикріплюються на дерево. Тренер зачитує їх уголос (без вказування авторства), підсумовує очікування та пояснює, як вони будуть реалізовані в ході програми, а також нормалізує побоювання (наприклад, страх здатися смішним чи незрозумілим).

Зворотний зв'язок (Підсумкова рефлексія першого дня). Час: 20 хв. Бесіда з учасниками:

1. Із якими емоціями ви завершуєте нашу першу зустріч?
2. Чи вдалося вам хоча б частково подолати початкову тривогу та розслабитися?
3. Що найбільше запам'яталося або здивувало вас сьогодні?

Підсумовуючи результати першого дня, можна констатувати, що групі вдалося успішно пройти етап адаптації. Учасники налаштувалися на активну роботу, прийняли правила безпечного спілкування та сформували довірливий простір, що стало надійним фундаментом для переходу до більш глибокої роботи із «внутрішнім критиком» та самооцінкою на наступних заняттях.

Другий день тренінгу (тема: «Дзеркало душі: Що таке самооцінка і як з нею працювати?») має виражену психоосвітню та діагностико-корекційну спрямованість. Головною метою цього етапу є формування в учасників чіткого розуміння природи самооцінки, усвідомлення розриву між своїм «Я-реальним» та «Я-ідеальним», а також початок глибинної роботи з ідентифікації та нейтралізації негативних переконань про себе [25, с. 50].

Мета заняття:

1. Надати студентам базові психологічні знання про види самооцінки та механізми її впливу на навчальну діяльність і міжособистісні стосунки.
2. Допомогти учасникам усвідомити власні внутрішні стандарти та їхню реалістичність.
3. Навчити ідентифікувати нав'язані ззовні соціальні ярлики та відокремлювати їх від власної особистості.
4. Ознайомити з базовими техніками когнітивної реструктуризації для трансформації голосу «внутрішнього критика».

Заняття розпочалося з психоосвітнього блоку. Для того, щоб студенти могли ефективно працювати зі своєю самооцінкою, їм необхідно володіти спільним понятійним апаратом.

1. Міні-лекція: «Що таке самооцінка. Як вона впливає на навчання та стосунки». Мета: психологічна просвіта, формування теоретичного підґрунтя для практичної роботи. Обладнання: фліпчарт, маркери. Час: 15 хв.

Зміст: Тренер у доступній формі розкрила поняття самооцінки як стрижневого компонента «Я-концепції». Пояснюються три основні типи самооцінки: адекватна (реалістичне прийняття своїх сильних та слабких сторін), завищена (некритичне ставлення до себе) та занижена (надмірна самокритика, фокус на недоліках). Особливий акцент робиться на тому, як занижена самооцінка формує мотивацію уникнення невдач у навчанні та призводить до формування залежних міжособистісних стосунків. Учасники дізнаються, що

самооцінка не є вродженою даністю, а формується під впливом соціуму, отже, її можна коригувати [5, с. 62].

Після теоретичного вступу група перейшла до дослідження власної структури самосвідомості за допомогою класичного підходу К. Роджерса [34, с. 150].

Вправа 2 «Я-реальне, Я-ідеальне». Мета: візуалізація розриву між актуальним станом особистості та її ідеальними прагненнями, розвиток рефлексії. Обладнання: аркуші формату А4, розділені навпіл; ручки. Час: 30 хв.

Інструкція: Учасникам пропонується на лівій половині аркуша (колонка «Я-реальне») написати 5–7 характеристик того, якими вони бачать себе зараз (як позитивні, так і негативні). На правій половині (колонка «Я-ідеальне») — 5–7 рис, якими вони хотіли б володіти в ідеалі. Після індивідуальної роботи тренер пропонує порівняти ці списки та проаналізувати ступінь їх розбіжності.

Рефлексія:

1. Наскільки велика прірва між вашим реальним та ідеальним образом?
2. Чи є ваш ідеал досяжним і реалістичним, чи це нав'язаний кимось стандарт ідеальності, який лише породжує тривогу?

Наступна вправа була спрямована на опрацювання негативних установок, які студенти інтеріоризували (засвоїли) у процесі соціалізації.

Вправа 3 «Кошик ярликів». Мета: екстерналізація (винесення назовні) нав'язаних соціальних оцінок, зняття емоційного тягаря, усвідомлення власної незалежності від чужих суджень. Обладнання: невеликі аркуші паперу, ручки, кошик для сміття [37, с. 112]. Час: 30 хв.

Інструкція: Тренер пояснює концепцію «ярликів» — стереотипних, часто несправедливих оцінок, які суспільство, батьки чи вчителі «навішують» на людину (наприклад: «ледар», «нездібний», «занадто емоційна», «типовий гуманітарій»). Учасники анонімно записують на окремих аркушах ті ярлики, від

яких вони найбільше страждали або які досі впливають на їхню самооцінку. Потім кожен учасник по черзі підходить до центру кола, вголос або подумки відмовляється від цього ярлика (промовляючи: «Це не я, це лише чужа думка»), мене папірець і демонстративно викидає його у кошик. Фізична дія викидання закріплює психологічний ефект звільнення.

Завершальною та найглибшою вправою другого дня стала робота з когнітивними викривленнями за принципами когнітивно-поведінкової терапії (А. Бек, Д. Бернс) [56, с. 205].

Вправа 4 «Перетворення Критика». Мета: ідентифікація внутрішнього критичного діалогу та його трансформація у конструктивний, підтримуючий голос (внутрішнього помічника). Обладнання: робочі зошити, ручки. Час: 40 хв.

Інструкція: Тренер розповідає про феномен «внутрішнього критика» — голос, який знецінює досягнення та гіперболізує помилки. Учасники отримують завдання виписати 3 найпоширеніші фрази свого внутрішнього критика (наприклад: «Ти знову все зіпсуєш», «Ти гірший за інших»). Далі застосовується техніка когнітивної реструктуризації: поруч із кожною критичною фразою необхідно написати «відповідь друга» — як би на це відреагувала людина, яка вас безумовно любить і підтримує. (Наприклад: «Ти знову все зіпсуєш» трансформується у «Ти маєш право на помилку, ти вже робив це успішно раніше, і цього разу теж впорасешся»). Учасники обговорюють у парах свої трансформації та допомагають одне одному знаходити раціональні аргументи проти критика.

Зворотний зв'язок (Підсумкова рефлексія другого дня). Час: 15 хв. Бесіда з учасниками:

1. Яка вправа сьогодні викликала найсильніші емоції?
2. Чий голос насправді звучить у вашій голові, коли ви себе критикуєте?
3. Що ви відчули, коли викидали свої «ярлики» у кошик?

Підсумки другого дня продемонстрували значний терапевтичний ефект. Студенти почали усвідомлювати, що їхня низька самооцінка часто базується не

на об'єктивних фактах, а на засвоєних соціальних ярликах та ірраціональних вимогах до себе. Перехід від самокритики до пошуку раціональних та підтримуючих аргументів створив міцну основу для роботи з внутрішніми ресурсами, запланованої на третій день тренінгової програми [46, с. 89].

Третій день тренінгу (тема: «Сила всередині: Робота з внутрішніми ресурсами») є екватором психокорекційної програми. Якщо попереднє заняття було присвячене деконструкції негативних переконань, то метою третього дня є активне накопичення позитивного досвіду, об'єктивізація власних успіхів та формування міцного фундаменту самоцінності.

Мета заняття:

1. Поглибити навички роботи з деструктивними внутрішніми діалогами («внутрішнім критиком»).
2. Провести візуалізацію та об'єктивний аналіз рівня компетентності студентів у різних сферах життєдіяльності.
3. Допомогти учасникам відокремити глибоку внутрішню самоцінність від мінливих зовнішніх оцінок.
4. Актуалізувати особисті досягнення як головний ресурс для подолання ситуативної та особистісної тривожності.

Заняття розпочалося з продовження когнітивно-поведінкового блоку, спрямованого на остаточну нейтралізацію самокритики за допомогою техніки «Дзеркало Критики».

Робота з Внутрішнім критиком: Вправа 1 «Дзеркало Критики». Мета: глибока ідентифікація та трансформація деструктивних внутрішніх діалогів, відділення власних переконань від нав'язаних ззовні оцінок [46, с. 112]. Обладнання: робочі бланки, ручки. Час: 30 хв.

Інструкція: Робота складається з двох етапів. Завдання 1 (Виявлення): Кожен учасник записує 3–5 найчастіших самокритичних думок, які викликають

у нього відчуття тривоги (наприклад: «Я недостатньо розумний для цієї професії», «У мене нічого не вийде на іспиті»). Завдання 2 (Аналіз та віддзеркалення): Навпроти кожної думки учасник має дати письмові відповіді на три запитання: Звідки ця думка (чийми словами говорить критик)? Які є реальні докази її хибності? Як переформулювати її у позитивну настанову, спрямовану на дію? (Наприклад: «Я недостатньо розумний» перетворюється в «Ця тема складна, але я вмію аналізувати матеріал і зможу її розібрати, якщо приділю цьому час»).

Рефлексія: Учасники за бажанням зачитують свої трансформовані думки. Тренер наголошує, що усвідомлення нелогічності критика позбавляє його влади над емоціями.

Наступний етап заняття був спрямований на розширення уявлень студентів про власну успішність. Часто особи з низькою самооцінкою схильні генералізувати одну невдачу на всю свою особистість.

Вправа 2 «Коло Компетенцій». Мета: візуалізація рівня самооцінки в різних сферах життя, подолання глобального знецінення себе та визначення зон для розвитку [25, с. 88]. Обладнання: папір формату А4, кольорові олівці. Час: 25 хв.

Інструкція: Учасникам пропонується намалювати велике коло і поділити його на 6–8 секторів, що відповідають різним сферам їхнього життя (наприклад: Навчання, Сім'я, Дружба, Хобі, Здоров'я, Професійний розвиток тощо). Завдання полягає в тому, щоб зафарбувати кожен сектор від центру (1 бал — дуже низька компетентність/впевненість) до краю (10 балів — абсолютна впевненість).

Рефлексія: Студенти аналізують своє «коло». Тренер ставить запитання: Які сфери розвинені найбільше? Які потребують уваги? Головний інсайт вправи полягає в пошуку відповіді на запитання: «Як саме я можу перенести свій успішний досвід і впевненість із сильних сфер (наприклад, з хобі чи дружби) у слабші (наприклад, у навчання)?».

Кульмінацією третього дня стала глибока арт-терапевтична техніка, спрямована на інтеграцію всіх знайдених ресурсів та захист «Я-концепції» від тривоги.

Основна ресурсна вправа 3 «Острів Моїх Досягнень». Мета: відокремити внутрішню базову самоцінність від соціальної критики, візуалізувати успіхи та сформувані стійку внутрішню опору [43, с. 92]. Обладнання: папір формату А4, фарби, фломастери, кольорові олівці. Час: 45 хв.

Інструкція: Тренер пропонує учасникам за допомогою засобів арт-терапії намалювати острів, що метафорично символізує їхню особистість. Малюнок має містити три обов'язкові елементи:

- «Ґрунт» — основа острова, що символізує базові, незмінні якості студента (людяність, доброта, щирість), які є фундаментом самоповаги.
- «Скарби» — конкретні особисті досягнення, подолані труднощі та перемоги, які є важливими для самого студента (незалежно від того, чи оцінив їх соціум).
- «Море і Хвилі» — навколишнє середовище, яке символізує зовнішні обставини, стреси перед іспитами та чужу критику.

Рефлексія (Аналіз малюнків): Тренер допомагає групі зробити головний терапевтичний висновок: зовнішні хвилі (чужі оцінки, тимчасові невдачі) можуть битися об берег, але вони не здатні зруйнувати чи змити сам острів (внутрішню цінність людини) та її скарби (реальний досвід). Студенти презентують свої острови, розповідаючи про найцінніші «скарби», які вони зобразили.

Зворотний зв'язок (Підсумкова рефлексія третього дня). Час: 10 хв. Бесіда з учасниками:

1. Яке найбільше відкриття ви зробили про себе, малюючи свій Острів?
2. Які «хвилі» (тривоги) вас зараз турбують найбільше, і як ваш міцний «ґрунт» допомагає їм протистояти?

3. Що ви відчуваєте зараз, дивлячись на зафарбовані успішні зони у вашому «Колі Компетенцій»?

Третій день тренінгу став переломним моментом у роботі групи. Учасникам вдалося візуально та емоційно закріпити ідею про те, що їхня справжня цінність є внутрішнім, невід'ємним ресурсом, створеним їхніми власними зусиллями. Це дозволило значно знизити показники ситуативної тривожності та підготувало студентів до роботи з особистими кордонами, яка передбачена на наступному занятті [35, с. 61].

Четвертий день тренінгу (тема: «Опора на себе: Мої ресурси та особисті кордони») спрямований на інтеграцію знань про власні ресурси у практичну поведінку та розвиток навичок асертивності [35, с. 61]. Головним завданням цього дня є перехід від внутрішнього усвідомлення самоцінності до її активного захисту у соціальній взаємодії.

Мета заняття:

1. Систематизація знань про особистісні ресурси та життєві цінності як фундамент самооцінки.
2. Розвиток асертивності — вміння впевнено відстоювати свої права та межі, не порушуючи кордонів інших.
3. Формування навички конструктивної відмови («вміння казати Ні») без почуття провини.
4. Створення індивідуального «якоря» психологічної підтримки для використання у складних життєвих ситуаціях.

Заняття розпочалося з творчої вправи, яка дозволяє візуалізувати структуру особистості студента через його сильні сторони та цінності.

Вправа 1 «Герб моєї особистості». Мета: усвідомлення власних унікальних рис, талантів та принципів, які складають основу самоповаги. Обладнання: аркуші паперу (шаблон герба), кольорові олівці, маркери. Час: 30 хв.

Інструкція: Учасникам пропонується заповнити шаблон герба, розділений на чотири сектори: 1) Моє найбільше досягнення; 2) Якість, яку я в собі найбільше ціную; 3) Моє головне життєве правило; 4) Слово, яке найкраще мене описує. В центрі герба студенти малюють символ свого «Я».

Рефлексія: Учасники презентують свої герби в колі. Тренер підводить групу до висновку, що цей «герб» є внутрішньою опорою, яка залишається незмінною незалежно від зовнішніх обставин чи оцінок [39, с. 88].

Наступним кроком стало відпрацювання поведінкового компонента самооцінки через рольове моделювання.

Вправа 2 Рольова гра «Вміння казати Ні». Мета: розвиток асертивної поведінки та навичок захисту особистих кордонів у ситуаціях соціального тиску [46, с. 160]. Час: 40 хв.

Інструкція: Група ділиться на пари. Один учасник виступає в ролі того, хто «тисне» або просить про незручну послугу (наприклад, написати за нього курсову чи позичити велику суму грошей), а інший має відмовити, використовуючи асертивні техніки (спокійний тон, аргументація, відсутність виправдань). Потім учасники змінюються ролями.

Рефлексія:

1. Що ви відчували, коли казали «ні»: тривогу чи впевненість?
2. Як адекватна самооцінка допомагає захищати свої інтереси без агресії?

Завершальним етапом дня та важливим елементом усієї програми стало створення індивідуального ресурсу самодопомоги.

Вправа 3 «Лист підтримки для себе». Мета: створення персонального «якоря» психологічної підтримки, до якого студент може звертатися у моменти зневіри чи високої тривожності. Обладнання: папір формату А5, ручки, конверти. Час: 20 хв.

Інструкція: Учасники пишуть листа самому собі в майбутнє. Текст має містити згадку про свої найсильніші сторони, виявлені на тренінгу, короткий опис свого «Острова Досягнень» та фрази підтримки, які вони б сказали найкращому другові (наприклад: «Ти сильний», «Невдача — це лише досвід»). Лист заклеюється у конверт.

Примітка: Лист слід зберігати і відкривати лише тоді, коли потрібна внутрішня опора під час життєвих чи академічних криз [39, с. 102].

Зворотний зв'язок (Підсумкова рефлексія четвертого дня). Час: 10 хв.
Бесіда з учасниками:

1. Як змінилося ваше відчуття власних кордонів після сьогоднішніх вправ?
2. Чи відчуваєте ви готовність опиратися на свій «герб» у реальних ситуаціях тиску?
3. Які почуття викликало написання листа до самого себе?

Результати четвертого дня продемонстрували готовність студентів до активної самореалізації та захисту власної гідності. Формування асертивних навичок дозволило учасникам знизити рівень соціальної тривожності, що є необхідною умовою для переходу до фінального етапу тренінгу — рефлексії та інтеграції отриманого досвіду.

П'ятий день тренінгу (тема: «Новий погляд: Закріплення результатів та рефлексія») є фінальним етапом психокорекційної програми. Його головна мета полягає в інтеграції отриманого когнітивного та емоційного досвіду, оцінці групової динаміки, підбитті підсумків роботи та екологічному завершенні групового процесу (закритті групи) [56, с. 510].

Мета заняття:

1. Оцінка ступеня реалізації початкових очікувань учасників та ефективності тренінгу.

2. Отримання глибокого, підтримуючого зворотного зв'язку від усієї групи для остаточного закріплення позитивної самооцінки.
3. Емоційна стабілізація учасників та усвідомлення ними своїх нових внутрішніх ресурсів.
4. Ритуальне завершення роботи групи із збереженням почуття соціальної підтримки.

Заняття розпочалося з потужної техніки позитивного зворотного зв'язку, яка дозволяє кожному учаснику відчувати свою безумовну цінність в очах інших.

Вправа 1 «Валіза в дорогу» (Гарячий стілець). Мета: підвищення самооцінки, отримання комплексного позитивного зворотного зв'язку, формування відчуття власної значущості [25, с. 142]. Обладнання: стілець у центрі кола. Час: 40 хв.

Інструкція: У центрі кола ставиться стілець («гарячий стілець»). Кожен учасник по черзі сідає на нього. Завдання решти групи — «зібрати йому валізу в дорогу», тобто назвати ті сильні, позитивні якості, ресурси та зміни, які вони помітили в цій людині за час тренінгу. Учасник на стільці лише слухає і наприкінці дякує. Тренер стежить, щоб зворотний зв'язок був виключно позитивним та ресурсним.

Рефлексія: Що ви відчували, коли слухали стільки позитивних слів про себе? Чи збігається те, як ви бачите себе зараз, із тим, як вас бачить група?

Далі тренер запропонував групі повернутися до початку їхнього шляху, щоб наочно побачити власну трансформацію та пройдений прогрес.

Вправа 2 «Збір врожаю з Древа очікувань». Мета: аналіз результативності тренінгу, порівняння початкових страхів та очікувань із реальними здобутками. Обладнання: ватман із «Деревом очікувань» (з першого заняття). Час: 20 хв.

Інструкція: Тренер виносить у центр ватман із деревом, на якому у перший день студенти залишали свої зелені листочки (очікування) та червоні

яблука (побоювання і страхи). Кожен учасник підходить, знімає свої стікери і зачитує їх. Група аналізує: чи справдилися очікування? Чи здійснилися страхи? Тренер акцентує увагу на тому, що більшість тривог, які були на початку, виявилися ілюзорними та безпідставними.

Після аналізу очікувань група перейшла до етапу когнітивної інтеграції досвіду.

Підсумковий шеринг. Мета: вербалізація отриманого досвіду, усвідомлення особистісних змін, закріплення мотивації до подальшої самостійної роботи [56, с. 520]. Час: 30 хв. Інструкція: Учасники сідають у тісне коло. Тренер пропонує кожному по черзі відповісти на три ключові запитання, передаючи слово наступному:

1. Що було найважчим для мене на цьому тренінгу?
2. Яке моє головне відкриття про себе самого?
3. Який перший крок я зроблю завтра, щоб підтримати свою нову самооцінку?.

Щоб екологічно завершити роботу та зняти емоційну напругу прощання, було проведено класичну ритуальну техніку закриття групи.

Ритуал прощання «Клубок». Мета: формування почуття єдності, соціальної підтримки та емоційне завершення групової взаємодії [37, с. 255]. Обладнання: моток (клубок) яскравих ниток, ножиці. Час: 15 хв.

Інструкція: Учасники стоять у колі. Тренер бере клубок ниток, намотує кінець нитки собі на палець, говорить слова подяки одному з учасників і кидає йому клубок. Той намотує нитку на свій палець, дякує наступному учаснику і кидає клубок далі. Це триває, поки всі не будуть з'єднані своєрідним «павутинням». Тренер зазначає: «Подивіться, які ми всі різні, але тепер нас об'єднує спільний досвід і підтримка. Ви більше не самі у своїх переживаннях». Після цього «павутиння» розрізається ножицями, і кожен учасник залишає собі на згадку маленьку ниточку як символ невидимого зв'язку та опори.

У підсумку п'ятого дня було успішно виконано функцію логічного та емоційного завершення психокорекційної програми «Формула Самоцінності». Учасники змогли не лише відрефлексувати свої зміни, а й легалізувати нове, позитивне ставлення до себе. Зниження рівня тривожності та формування адекватної самооцінки підтверджувалося як якісними спостереженнями (відкритість, ініціативність, спокійний емоційний фон студентів), так і готовністю застосовувати набуті навички в реальних життєвих та навчальних умовах. На цьому етапі групова динаміка була екологічно завершена, що підготувало базу для проведення контрольного (післятренінгового) діагностичного зрізу.

3.2. Аналіз ефективності впровадженої програми

З метою перевірки дієвості та результативності розробленої програми «Формула Самоцінності», на завершальному етапі нашого дослідження було проведено контрольний (післятренінговий) діагностичний зріз. Повторне психологічне тестування проводилося з тією ж самою вибіркою студентів (n=30) із використанням ідентичного комплексу психодіагностичних методик, що застосовувався на констатувальному етапі (до початку тренінгу).

Аналіз та порівняння отриманих даних дозволили виявити виражену позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками: рівнем адекватності самооцінки, показниками тривожності та мотиваційною спрямованістю. Для наочної демонстрації кількісних змін результати первинної та повторної діагностики систематизовано у табл. 3.2.

Табл. 3.2.

Результат динамічних зрушень на другому етапі дослідження самооцінки студентів (n=30)

№	Рівень самооцінки (За С. Будассі)	До тренінгу %	Після тренінгу %
1	Занижена	36,7%	13,4%
2	Адекватна	46,6%	73,3%

3	Завищена	16,7%	13,3%
---	----------	-------	-------

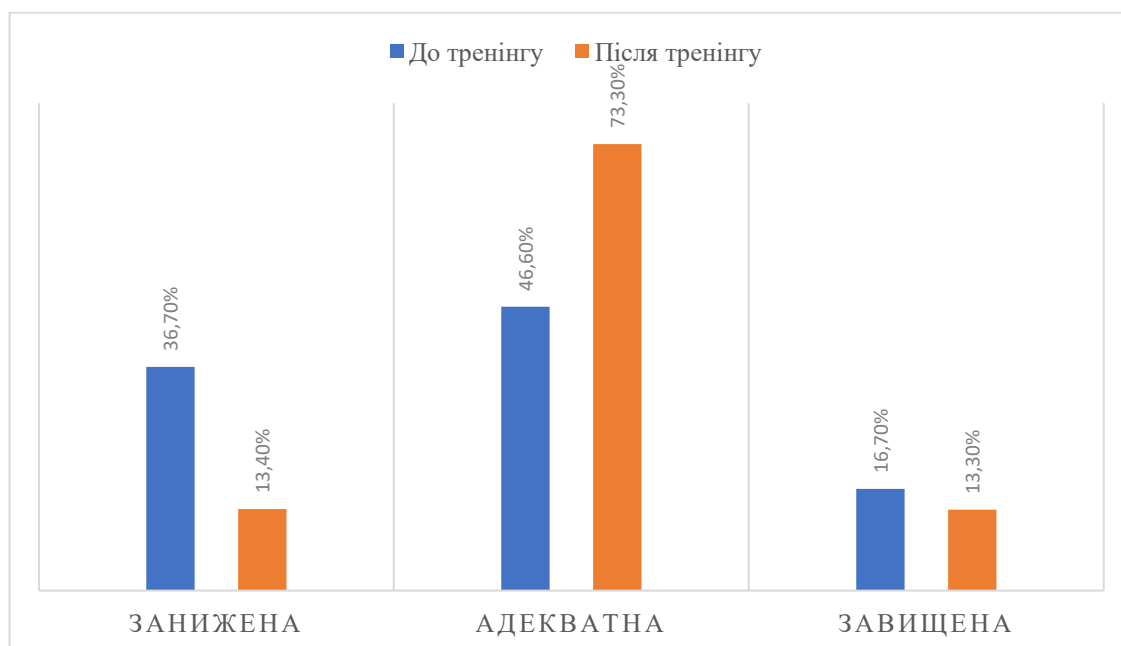


Рис. 3.1. Результат покращення динаміки самооцінки до та після тренінгу

Табл. 3.3.

Результат динамічних зрушень на другому етапі дослідження тривожності студентів (n=30)

№	Рівень вираженості особистісної тривожності (за Ч. Спілбергером)	До тренінгу %	Після тренінгу %
1	Низька	16,7%	23,3%
2	Помірна	40%	60%
3	Висока	43,3%	16,7%

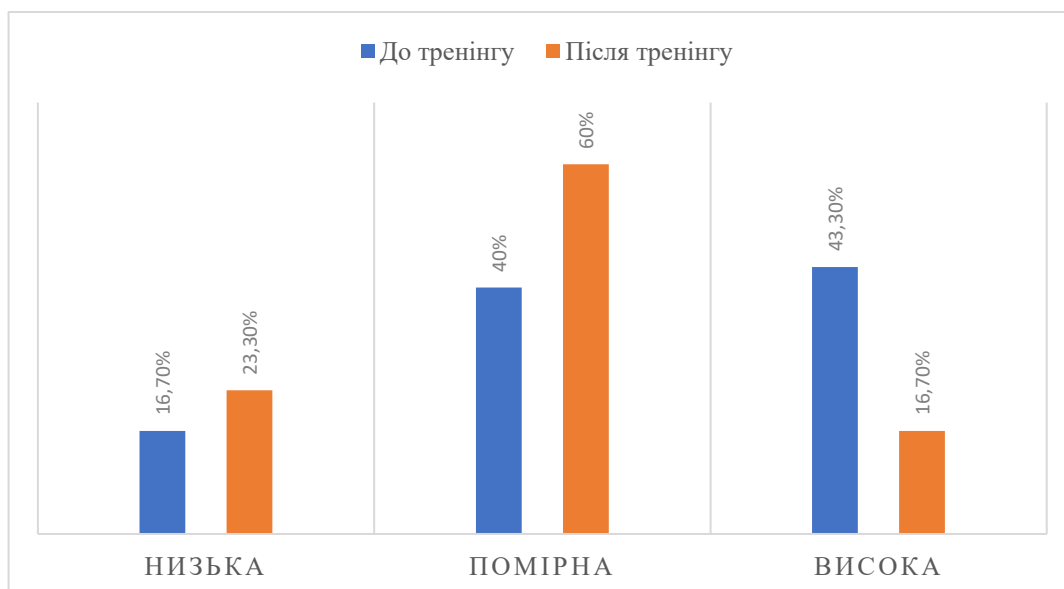


Рис. 3.2. Результат покращення динаміки тривожності до та після тренінгу

Табл. 3.4.

Результат динамічних зрушень на другому етапі дослідження мотивації студентів (n=30)

№	Мотивація (за Т. Елерсом)	До тренінгу %	Після тренінгу %
1	До успіху (висока)	53,4%	76,6%
2	Уникнення невдач	26,7%	10%

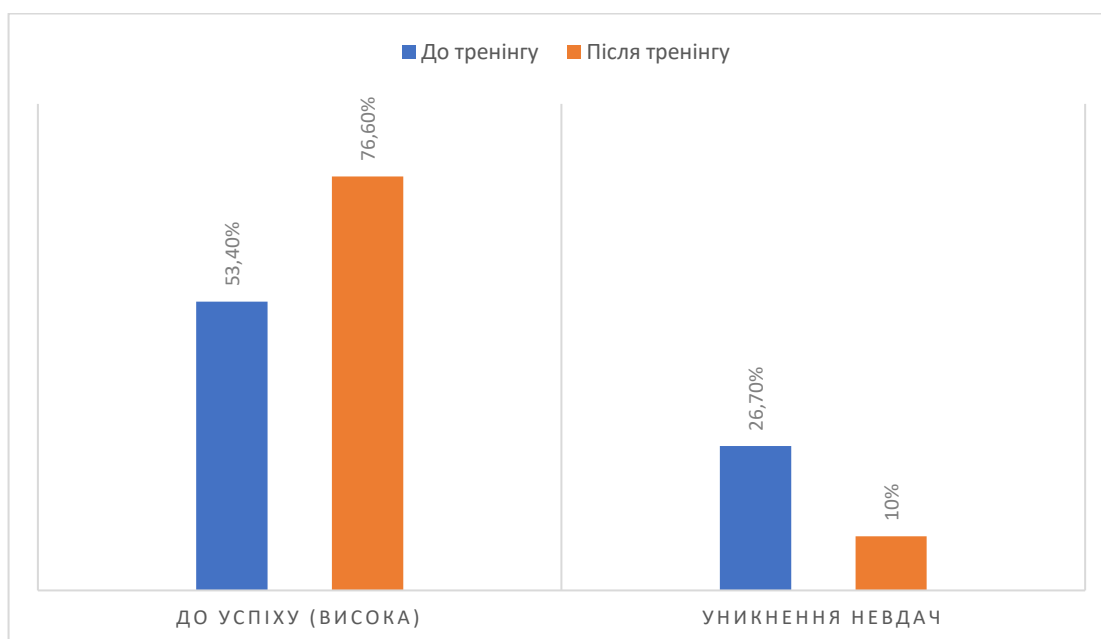


Рис. 3.3. Результат покращення динаміки мотивації до та після тренінгу

Як свідчать результати кількісного аналізу, після проходження тренінгової програми структура самосвідомості студентів зазнала суттєвих позитивних трансформацій. Кількість респондентів із адекватною самооцінкою зросла майже в півтора рази (з 46,6% до 73,3%) див. табл. 3.2.. Водночас відбулося різке скорочення «групи ризику»: частка студентів із заниженою самооцінкою зменшилася з 36,7% до 13,4%. Це свідчить про те, що методики когнітивної реструктуризації та робота з «внутрішнім критиком» дозволили учасникам сформувати більш реалістичний та прийнятний «Я-образ» [27, с. 25].

Надзвичайно важливим результатом стало зниження показників емоційної напруги див. табл. 3.3.. Кількість студентів із високим рівнем особистісної тривожності впала з 43,3% до 16,7%. Трансформація самооцінки також безпосередньо вплинула на мотиваційну сферу див. табл. 3.4.: кількість осіб із домінуючим страхом невдачі скоротилася до мінімуму (10%), натомість 76,6% студентів продемонстрували стійку мотивацію до досягнення успіху [8, с. 39].

Для підтвердження того, що виявлені зрушення не є випадковими, а є прямим наслідком тренінгового впливу, нами було застосовано метод математичної статистики — Т-критерій Вілкоксона для зв'язаних вибірок. Розрахунки підтвердили, що позитивні зрушення у показниках адекватності самооцінки та зниженні рівня особистісної тривожності є статистично значущими ($p \leq 0,01$, при $T_{\text{емп}} \leq T_{\text{кр}}$) [26, с. 110]. Отже, математично доведено ефективність впровадженої програми.

Окрім кількісних і статистичних показників, особливої уваги заслуговує якісний аналіз результатів тренінгу, що базується на самозвітах, рефлексії та спостереженні за поведінкою учасників [54, с. 520]. Абсолютно всі учасники тренінгової групи (100%) під час фінального шерингу відзначили особистісну користь від пройденої програми.

У своїх відгуках студенти наголошували на тому, що тренінг допоміг їм поглянути на себе під іншим кутом. Серед найбільш виражених якісних змін було зафіксовано:

- Зниження соціальної тривожності: студенти стали більш розкутими у спілкуванні, почали вільніше висловлювати свої думки та менше боятися публічних виступів чи помилок на практичних заняттях.
- Розвиток асертивності: учасники відзначили, що їм стало значно легше захищати свої особисті кордони та казати «ні» у ситуаціях тиску чи маніпуляцій з боку оточуючих.
- Зростання внутрішньої опори: виконання таких технік, як «Острів Моїх Досягнень», дозволило студентам усвідомити власну компетентність та перестати знецінювати власні успіхи.

Таким чином, результати контрольного етапу дослідження повністю підтверджують ефективність розробленого соціально-психологічного тренінгу. Мені вдалося експериментально довести, що цілеспрямована робота з когнітивними установками та емоційним станом у груповому форматі є дієвим засобом підвищення самооцінки, подолання тривожності та активізації мотивації досягнення успіху серед студентської молоді [51, с. 135].

3.3. Практичні рекомендації щодо гармонізації самооцінки та зниження тривожності у студентському середовищі.

Результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження, які підтвердили глибокий взаємозв'язок між рівнем особистісної тривожності, мотиваційною спрямованістю та самооцінкою здобувачів вищої освіти, вказують на необхідність впровадження комплексної системи психологічного супроводу [53, с. 132]. Успішна апробація програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності» дозволяє сформулювати низку практичних рекомендацій, що охоплюють діяльність психологічної служби, науково-педагогічного складу та власні зусилля студентів щодо саморегуляції [4, с. 14].

Насамперед, для фахівців психологічних служб та кураторів академічних груп пріоритетним завданням має стати системна інтеграція тренінгових технологій у навчально-виховний процес. Це передбачає не лише проведення адаптаційних курсів для першокурсників, а й здійснення регулярного моніторингу психоемоційного стану молоді, особливо в періоди підвищеного академічного навантаження. Створення постійно діючих груп підтримки дозволить студентам у безпечному та безоціночному середовищі відпрацьовувати навички рефлексії та отримувати конструктивний зворотний зв'язок від ровесників, що є критично важливим для стабілізації їхньої самооцінки [56, с. 115].

Водночас суттєвий вплив на гармонізацію образу «Я» студента має позиція науково-педагогічних працівників. Викладачам рекомендується трансформувати культуру надання зворотного зв'язку, спираючись на принцип оцінювання виключно результатів діяльності, а не особистісних якостей студента. Використання конструктивних методів критики та заохочення автономії у виборі навчальних завдань сприяє зміщенню фокусу з уникнення невдач на досягнення успіху. Зниження фактору невизначеності через чітке формулювання критеріїв оцінювання та прозорість академічних вимог виступає дієвим засобом мінімізації ситуативної тривожності. Викладач у цій системі має виступати не лише як транслятор знань, а як фасилітатор, що створює підтримуючу атмосферу, де помилка сприймається як природний етап навчання, а не як загроза особистісній цінності [35, с. 84].

Безпосередньо для студентів ключовим вектором саморозвитку має стати опанування технік саморегуляції та свідомої роботи з «внутрішнім критиком». Рекомендується систематично застосовувати методи когнітивної переоцінки власних побоювань, замінюючи деструктивні автоматичні думки на раціональні підтримуючі установки. Ведення щоденників успіху та регулярна актуалізація досвіду власних досягнень дозволяють сформувати стійку внутрішню опору, незалежну від зовнішнього оцінювання. Практичне використання дихальних вправ та технік м'язової релаксації в моменті стресу допомагає ефективно справлятися з вегетативними проявами тривоги. Розвиток асертивної поведінки

та вміння захищати особисті кордони без почуття провини стають фінальним компонентом у побудові адекватної самооцінки. Таким чином, лише поєднання зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу дозволить створити екологічне середовище, що сприятиме психологічному добробуту та успішній самореалізації студентської молоді [37, с. 62].

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було здійснено комплексне обґрунтування, розробку та апробацію авторської програми соціально-психологічного тренінгу «Формула Самоцінності», спрямованої на корекцію самооцінки та зниження рівня тривожності студентської молоді. Теоретико-методологічною основою програми виступив інтегративний підхід, що поєднав інструментарій когнітивно-поведінкової терапії для роботи з «внутрішнім критиком», принципи гуманістичної психології для стимулювання безумовного самоприйняття та арт-терапевтичні методи візуалізації внутрішніх ресурсів. Структура тренінгу, що включала п'ять послідовних занять, дозволила забезпечити логічну трансформацію учасників: від первинного знайомства та деконструкції негативних соціальних ярликів до формування стійкої внутрішньої опори за допомогою техніки «Острів Досягнень» та опанування асертивних стратегій поведінки. Такий підхід сприяв не лише ситуативному покращенню емоційного стану, а й глибокій перебудові когнітивних установок студентів щодо власної особистості та підвищенню їхнього адаптаційного потенціалу.

Емпірична перевірка ефективності впровадженої програми засвідчила наявність вираженої позитивної динаміки за всіма досліджуваними параметрами. Зокрема, за результатами повторної діагностики частка студентів з адекватною самооцінкою зросла з 46,6% до 73,3%, водночас відбулося суттєве скорочення кількості респондентів із високим рівнем особистісної тривожності (з 43,3% до 16,7%). Математичне підтвердження достовірності цих змін за

допомогою Т-критерію Вілкоксона дозволило констатувати, що зафіксовані зрушення є статистично значущими та є прямим наслідком тренінгового впливу.

Якісний аналіз самозвітів учасників додатково підтвердив зростання їхньої впевненості у собі, зниження соціальної тривожності та готовність до проактивної реалізації професійних цілей, що свідчить про високу результативність обраних психокорекційних засобів та підтверджує висунуту гіпотезу дослідження.

На завершальному етапі роботи було розроблено систему практичних рекомендацій, спрямованих на підтримку та гармонізацію образу «Я» у студентському середовищі. Запропоновані заходи мають комплексний характер і охоплюють діяльність психологічної служби ЗВО щодо системної інтеграції тренінгових технологій та моніторингу психоемоційного стану молоді. Окрему увагу приділено трансформації викладацької культури в напрямі використання методів конструктивної критики та заохочення автономії здобувачів освіти.

Безпосередньо студентам рекомендовано опанування технік когнітивної реструктуризації для нейтралізації самокритики та ведення щоденників успіху для формування стійкої внутрішньої опори. Реалізація цих рекомендацій у поєднанні з отриманим під час тренінгу досвідом створює надійний фундамент для психологічного добробуту молоді та мінімізації деструктивного впливу тривожності на процес їхнього професійного становлення.

ВИСНОВКИ

Під час виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи, спрямованої на вивчення психологічних умов формування адекватної самооцінки у студентів та розробку й апробацію програми соціально психологічного тренінгу для її гармонізації, було послідовно вирішено визначений комплекс дослідницьких завдань і узагальнено отримані наукові результати.

У межах першого завдання проведено аналіз теоретико методологічних підходів до формування самооцінки в українській та зарубіжній психології. У ході концептуального огляду детально розглянуто ключові підходи до структури самосвідомості (когнітивний, інтегративний, феноменологічний) та виявлено основні закономірності її розвитку в онтогенезі. Теоретичною основою роботи обрано гуманістичну парадигму К. Роджерса, яка трактує самооцінку як динамічну, інтегральну систему, що трансформується в міжособистісній взаємодії і виконує регулятивну функцію поведінки. Показано, що юнацький період є найбільш чутливим для остаточного формування цілісної «Я концепції» через інтенсивні процеси професійного та особистісного самовизначення.

Друге завдання полягало в теоретичному обґрунтуванні зв'язку самооцінки з рівнем тривожності та мотиваційною спрямованістю студентів. Теоретичний синтез показав, що самооцінка постійно взаємодіє з емоційними та мотиваційними параметрами психіки. Підвищена особистісна тривожність виступає деструктивним фактором, що спотворює самосприйняття, знижує пізнавальну активність і сприяє поведінці, орієнтованій на уникнення невдач. Натомість сильна мотивація до досягнення успіху діє як внутрішній стабілізатор образу «Я», сприяючи академічній життєстійкості, проактивності та формуванню гармонійної професійної ідентичності в умовах вищого навчального закладу.

Третє завдання передбачало емпіричне вивчення рівня сформованості самооцінки та емоційно-вольової сфера у студентів. За результатами констатувального зрізу ($n=30$) із застосуванням методик С. Будассі, Ч.

Спілбергера та Т. Елерса виявлено поширення дезадаптивних тенденцій: 36,7% студентів мали занижену самооцінку, 43,3% — високий рівень особистісної тривожності. Статистична обробка даних із використанням рангової кореляції Спірмена підтвердила сильну обернену залежність між самооцінкою та хронічною тривожністю ($r_s = -0,723$, $p \leq 0,01$) та виражений прямий зв'язок між адекватністю самосприйняття і внутрішньою мотивацією до успіху ($r_s = 0,651$, $p \leq 0,01$). Додатково встановлено, що надмірне емоційне напруження значно знижує прагнення до суб'єктного змагання ($r_s = -0,589$), що свідчить про системний характер взаємозв'язків у психічній структурі молоді.

Четверте завдання полягало в обґрунтуванні та створенні програми соціально психологічного тренінгу «Формула Самоцінності». На підставі теоретичних положень і емпіричних даних розроблено авторську інтерактивну програму з 5 занять загальною тривалістю 10 академічних годин (по 120 хвилин кожне). Структура тренінгу включає підготовчий етап (подолання комунікативних бар'єрів, створення безпечного простору), змістовно корекційний блок (робота з ірраціональними патернами «внутрішнього критика» через когнітивну реструктуризацію, актуалізація Еґо ресурсів методами арт терапії, моделювання асертивної поведінки) та рефлексивно інтегративний етап. У програмі застосовано вправи «Острів моїх досягнень», «Герб моєї особистості», «Кошик ярликів», «Лист підтримки для себе», що сприяли заміні деструктивних мисленнєвих схем на стійкі установки самоповаги. Розроблено також комплекс методичних рекомендацій для впровадження тренінгових технологій у практику психологічного супроводу закладів вищої освіти, який містить організаційні регламенти, алгоритми превенції ризиків і інструменти моніторингу.

П'яте завдання передбачало перевірку ефективності програми та формулювання практичних рекомендацій. Повторне тестування після курсу та статистична верифікація результатів за допомогою критерію Вілкоксона показали високу ефективність програми з статистично значущими змінами ($p \leq 0,01$). Частка студентів з адекватною самооцінкою зросла з 46,6% до 73,3%, а

частка осіб з високою особистісною тривожністю знизилася з 43,3% до 16,7%. Якісні самозвіти респондентів підтвердили підвищення впевненості та соціальної асертивності. Практичні рекомендації диференційовано за трьома напрямками: для психологічної служби ЗВО (інтеграція розвивальних курсів, моніторинг), для науково педагогічного складу (трансформація культури оцінювання та критики) і для студентів (самостійне опанування рефлексії та дихальної саморегуляції).

Виконання поставлених завдань дозволило досягти мети дослідження — вивчити роль самооцінки в структурі Я концепції та розробити й апробувати соціально психологічний тренінг для формування адекватної самооцінки студентів. Отримані результати підтвердили гіпотезу про те, що цілеспрямована системна робота з когнітивними та емоційними установками в груповому форматі є необхідною умовою для зниження деструктивної тривожності та формування стабільного, гармонійного самосприйняття. Виявлені закономірності та створений методичний інструментарій мають практичну цінність для оптимізації роботи служб психологічного супроводу у вищій освіті. Перспективи подальших досліджень включають лонгітюдний моніторинг стійкості позитивних змін, розширення експериментальної вибірки та розробку диференційованих програм підтримки з урахуванням фахової специфіки та умов навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієнко О. В. Психологічні умови розвитку самооцінки студентів в умовах дистанційного навчання. *Габітус*. 2022. Вип. 35. С. 45–50.
2. Басюк М. А., Стахова О. О. Особливості формування самооцінки у студентів закладів вищої освіти. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 20–26.
3. Басюк М. А., Стахова О. О. Самооцінка як чинник формування життєвих перспектив студентської молоді. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Психологічні науки*. 2021. Вип. 1 (84). С. 15–21.
4. Бойко А. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб зниження тривожності молоді. *Наука і освіта*. 2021. № 3. С. 12–18.
5. Бранден Н. Шість стовпів самооцінки / пер. з англ. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 384 с.
6. Васильченко Л. І. Емоційний інтелект і самооцінка здобувачів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 2. С. 55–61.
7. Власова О. І. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Знання, 2018. 343 с.
8. Водолазська О. О. Мотивація досягнення успіху як чинник професійного становлення студентів. *Психологічний часопис*. 2020. № 5. С. 34–41.
9. Водолазська О. О. Психологічні особливості мотивації досягнення успіху у студентському віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 2. С. 37–42.
10. Грисенко Н. В. Формування психологічної стійкості особистості у період кризи. Київ : Каравела, 2022. 215 с.
11. Данилюк І. В. Психологія самосвідомості : навчальний посібник. Київ : Логос, 2023. 256 с.

12. Демченко О. О. Мотивація досягнення як ресурс подолання академічної тривожності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2. С. 88–95.
13. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза / пер. з англ. Київ : Університетське видавництво, 2015. 350 с.
14. Євдокімова О. О., Добривечір Д. О. Гендерні особливості «Я-концепції» в юнацькому віці. *Особистість, суспільство, закон: матеріали наукової конференції*. Харків : ХНУВС, 2019. С. 47–49.
15. Жирун О. А. Психологія стресостійкості студентської молоді : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. 180 с.
16. Зарицька В. В., Козаченко Д. С. Феномен самооцінки у психологічному дискурсі. *Journal of Psychology Research*. 2023. Vol. 29 (12). С. 19–25.
17. Іванова О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій і самооцінки в юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2018. № 4. С. 110–117.
18. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 602 с.
19. Квашук О. В. Особистісна тривожність як чинник деформації самосвідомості студента. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2022. Т. 11. Вип. 24. С. 45–52.
20. Квашук О. В. Психологічні особливості проявів тривожності у здобувачів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35 (74), № 1. С. 45–51.
21. Квашук О. В. Тривожність у студентів в умовах освітніх змін: психологічні детермінанти. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 1. С. 15–22.
22. Коваленко В. В. Саморегуляція поведінки студентів в умовах екзаменаційного стресу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2021. Вип. 1 (13). С. 40–46.

- 23.Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Психологія стресу : навчальний посібник. Київ : Ельга, 2021. 320 с.
- 24.Кочарян О. С., Фролова Є. В. Емоційний інтелект і тривожність у юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 75–82.
- 25.Кушнір В. А., Кушнір І. В. Психологічні особливості формування самооцінки особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2020. № 2. С. 45–49.
- 26.Лисенко І. П. Тренінгові технології у вищій школі : навчально-методичний посібник. Полтава : ПНПУ, 2020. 156 с.
- 27.Литвинчук Л. М. Структурно-функціональний аналіз самооцінки особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 112–119.
- 28.Мельник О. В. Когнітивно-поведінкові техніки корекції особистісної тривожності. *Психологічний часопис*. 2022. № 8. С. 22–30.
- 29.Назаренко О. І. Адаптація студентів-першокурсників до умов ЗВО: роль самооцінки. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4. С. 55–60.
- 30.Нікіфорова І. В. Самооцінка юнаків і дівчат у студентський період. *Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2018. Вип. 10. С. 11–16.
- 31.Олексієнко Л. А., Помиткіна Л. В. Вплив рівня тривожності на навчальну мотивацію та самооцінку студентської молоді. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2021. Вип. 18. С. 98–105.
- 32.Павленко Р. В. Психологічні детермінанти мотивації уникнення невдач. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2023. № 2. С. 77–83.
- 33.Пухно С. В. Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2023. № 1. С. 35–39.
- 34.Пухно С. В. Самооцінка як регулятор академічної життєстійкості студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3. С. 44–49.

- 35.Роджерс К. Р. Становлення особистості. Погляд на психотерапію / пер. з англ. Київ : Сварог, 2020. 464 с.
- 36.Розенберг М. Суспільство та уявлення про себе / пер. з англ. Київ : Академвидав, 2010. 210 с.
- 37.Романенко О. С. Особистісні межі та асертивність як компоненти адекватної самооцінки. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2021. № 1. С. 60–65.
- 38.Савченко О. В. Психологія саморозвитку особистості : підручник. Київ : Знання, 2018. 310 с.
- 39.Семенюк О. А. Групова психотерапія: сучасні підходи та методи. Львів : Свічадо, 2020. 280 с.
- 40.Сідун О. Ю. Сугестивність як детермінанта узалежнених форм поведінки в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2018. 20 с.
- 41.Титаренко Т. М. Особистість у складних життєвих обставинах: психологічні стратегії виживання. Київ : Міленіум, 2021. 240 с.
- 42.Ткаченко Л. І. Емоційне вигорання студентів та його профілактика. *Журнал психологічних досліджень*. 2024. Т. 5, № 1. С. 102–108.
- 43.Тодорчук К. В. Вплив тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів. *Кваліфікаційні бакалаврські роботи Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2025. № 1.
- 44.Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2017. 543 с.
- 45.Уманець О. В. Роль арт-терапії у зниженні ситуативної тривожності. *Габітус*. 2021. Вип. 28. С. 90–95.
- 46.Феннел М. Як підвищити самооцінку / пер. з англ. Львів : Свічадо, 2018. 216 с.
- 47.Франко І. М. Самооцінка і професійне становлення майбутніх фахівців. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 45–51.

- 48.Халік О. О. Особливості прояву тривожності у студентському віці. *Вісник Харківського національного університету*. 2019. Вип. 61. С. 45–50.
- 49.Хоменко В. Г. Психологічні умови формування лідерських якостей молоді. Одеса : ОНУ, 2022. 195 с.
- 50.Чемеринська Д., Карп'як М. Вплив самооцінки на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 2(66). С. 132–138.
- 51.Чуйко О. В. Основи психологічного консультування : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 250 с.
- 52.Шатирко Л. О. Психологічні детермінанти мотивації досягнення студентської молоді в умовах сьогодення. *Габітус*. 2022. Вип. 34. С. 112–117.
- 53.Шевченко А. М. Корекція заниженої самооцінки засобами соціально-психологічного тренінгу. *Проблеми сучасної психології*. 2023. Вип. 60. С. 130–137.
- 54.Щербаков С. Психологічні аспекти самооцінки та саморозвитку особистості. *Mentalzon*. 2024. URL: <https://mentalzon.com/amp/uk/post/453/>
- 55.Юрченко О. П. Адаптивність студентів в умовах освітніх змін. *Психологія особистості*. 2021. № 1. С. 44–50.
- 56.Ялом І., Лесц М. Групова психотерапія. Теорія і практика / пер. з англ. Київ : Фабула, 2020. 656 с.
- 57.Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : Freeman, 1997. 604 p.
- 58.Ehlers T. Struktur und Messung der Leistungsmotivation. Marburg : Universitat Marburg, 1965. 140 p.
- 59.Spielberger C. D. Anxiety: Current trends in theory and research. New York : Academic Press, 1972. 240 p.
- 60.Yerkes R. M., Dodson J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*. 1908. Vol. 18. P. 459–482.

[illegible]

Сором'язливість																				
Рішучість																				
Образливість																				
Чесність																				
Байдужість																				

Обробка та інтерпретація результатів:

Мета обробки результатів – визначення зв'язку між ранговими оцінками якостей особистості, що входять до уявлення «Я ідеальне» та «Я реальне». Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції. Щоб вирахувати коефіцієнт, необхідно спочатку знайти різницю рангів $d_1 - d_2$ за кожною якістю і занести отриманий результат у колонку d протокол дослідження. Потім кожне отримане значення різниці рангів d звести в квадрат $(d_1 - d_2)^2$ і записати результат колонці d^2 . Підрахуйте загальну суму квадратів різниці рангів Σd^2 і внесіть її у формулу:

$r = 1 - 0,00075 \times d^2$, де r – коефіцієнт кореляції (показник рівня самооцінки особистості)

Коефіцієнт рангової кореляції r може перебувати в інтервалі від -1 до +1. Якщо отриманий коефіцієнт становить не менше -0,37 і не більше +0,37 (при рівні достовірності, що дорівнює 0,05), то це вказує на слабкий незначний зв'язок (або його відсутність) між уявленнями людини про якості свого ідеалу та про реальні якості. Такий показник може бути обумовлений і недотриманням випробуванням інструкції, але якщо вона виконувалася, то низькі показники означають нечітке та недиференційоване уявлення людиною про своє ідеальне Я і Я реальне.

Значення коефіцієнта кореляції від +0,38 до +1 – свідчення наявності значного позитивного зв'язку між Я ідеальним і реальним. Це можна трактувати

як прояв адекватної самооцінки або при r від $+0,39$ до $+0,89$, як тенденція до завищення.

Значення від $+0,9$ до $+1$ часто виражають неадекватно завищене самооцінювання. Значення коефіцієнта кореляції в інтервалі від $-0,38$ до -1 говорить про наявність значущого негативного зв'язку між Я ідеальним і Я реальним (відбиває невідповідність чи розбіжність уявлень людини у тому, якою вона хоче бути, і тим, яка вона у реальності).

Цю невідповідність пропонується інтерпретувати як занижену самооцінку. Що ближче коефіцієнт до -1 , то більший ступінь невідповідності.

Додаток Б

**Опитувальник Ч. Спілбергера складається з двох шкал: 1)
вимірювання ситуативної (реактивної) тривожності ; 2) вимірювання
особистісної тривожності.**

Інструкція до першої шкали: Прочитайте уважно кожне з речень і поставте «+» у відповідній графі праворуч залежно від того, як ви почуваєтеся ЗАРАЗ. Варіанти відповідей: (1) Зовсім ні, (2) Мабуть так, (3) Вірно, (4) Цілком вірно.

Судження СТ	Зовсім ні	Мабуть так	Вірно	Цілком вірно
Я спокійний				
Мені ніщо не загрожує				
Я перебуваю в напрузі				
Я засмучений				
Я відчуваю себе впевнено				
Я відчуваю себе в безпеці				
Я напружений				
Я не відчуваю скутості				
Я задоволений				
Я відчуваю неспокій				
Я не знаю, що робити				
Я радісний				

Я відчуваю дискомфорт				
Я схвилюваний				
Я не хочу думати про неприємності				
Я відчуваю розгубленість				
Я відпочив				
Я не відчуваю хвилювання				
Я легко можу прийняти рішення				
Я відчуваю себе втомленим				

Інструкція до другої шкали: Прочитайте уважно кожне з приведених питань і поставте «+» справа в залежності від того, як Ви себе почуваєте ЗАЗВИЧАЙ. Над запитаннями довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає. Варіанти відповідей: (1) Майже ніколи, (2) Інколи, (3) Часто, (4) Майже завжди.

Судження ОТ	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
Я зазвичай відчуваю напругу				

Я схильний легко засмучуватися				
Я думаю про різні неприємності				
Я схильний сприймати все занадто серйозно				
Я відчуваю надмірне хвилювання через дрібниці				
Я відчуваю себе щасливим				
Я схильний до сліз				
Я хотів би бути таким же щасливим, як й інші				
Я часто відчуваю, що стою в глухому куті				
Я не можу приймати рішення без				

сторонньої допомоги				
Мені не вистачає впевненості в собі				
Я відчуваю себе захищеним				
Я намагаюся уникати труднощів				
Я часто відчуваю себе нікчемним				
Мене хвилює, що про мене думають інші				
Я думаю, що моє життя повне радості				
Я часто турбуюся про майбутнє				
Я занадто чутливий до критики				
Я відчуваю, що мене не цінують				

Я вважаю, що мені не щастить				
------------------------------	--	--	--	--

Обробка та інтерпретація результатів:

Показники ситуативної (реактивної) тривожності (СТ) та особистісної тривожності (ОТ)

розраховуються окремо за формулами:

$$1. PT = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 50,$$

де $\Sigma 1$ —сума закреслених на бланку цифр за пунктами шкали 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\Sigma 2$ —сума інших закреслених цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

$$2. OT = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35,$$

де $\Sigma 1$ — сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$\Sigma 2$ —сума інших цифр за пунктами 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Отримані після розрахунків бали розподіляються за трьома основними рівнями:

- До 30 балів — низька тривожність. Такий показник свідчить про спокійний емоційний стан. Однак дуже низькі бали (менше 10-15) іноді можуть вказувати на активне витіснення тривоги або знижену відповідальність і мотивацію в ситуаціях, які об'єктивно вимагають мобілізації.
- Від 31 до 44 балів — помірна (середня) тривожність. Це оптимальний, адаптивний рівень. Він відображає нормальну реакцію на значущі життєві події, що дозволяє людині бути зібраною, адекватно оцінювати ризики та діяти ефективно.

- 45 балів і вище — висока тривожність. Для ситуативної (СТ) це означає гостре емоційне напруження, занепокоєння та нервозність безпосередньо в момент тестування або в конкретній стресовій ситуації. Для особистісної (ОТ) це вказує на стійку рису характеру: людина схильна сприймати навіть нейтральні або безпечні обставини як потенційно загрозливі, що часто призводить до хронічного стресу, невпевненості в собі та виснаження.

Додаток В

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач Т. Елерса

Інструкція до Блоку А: Мотивація до успіху: Уважно прочитайте кожне твердження. Якщо ви згодні з ним, оберіть варіант «Так», якщо не згодні — варіант «Ні». Відповідайте швидко, перше, що спадає на думку.

Судження	Так	Ні
1.Я більше люблю планувати свої дії, ніж діяти навамання.		
2.Я впевнений/впевнена, що успіху можна досягти лише наполегливою працею.		
3.Я зазвичай ставлю перед собою складні, але реальні цілі.		
4.Я відчуваю задоволення, коли вдається подолати перешкоду.		
5. Я вважаю, що ризик – благородна справа.		
6. Коли я досягаю успіху, це надихає мене на нові звершення.		
7. Я вважаю, що мені щастить більше, ніж іншим.		
8. Я намагаюся працювати якісно, незалежно від того, контролюють мене чи ні.		

9. Я не боюся брати на себе відповідальність.		
10. У мене високий рівень домагань.		
11. Я рішучий/рішуча у своїх діях.		
12. Я не схильний/схильна відкладати справи на потім.		
13. Я легко пристосовуюся до нових умов.		
14. Я вважаю, що будь-яку проблему можна вирішити.		
15. Я люблю працювати у команді.		
16. Я вмію переконувати інших у своїй правоті.		
17. У мене завжди багато енергії.		
18. Я легко забуваю образи.		
19. Я охоче беруся за важку роботу.		
20. Я легко знаходжу спільну мову з новими людьми.		
21. Я прагну завжди бути першим/першою.		
22. Я вмію доводити розпочате до кінця.		
23. Я часто беру участь у змаганнях.		

24. Я не схильний/схильна шукати виправдання своїм невдачам.		
25. Я часто ініціативний/ініціативна.		
26. Я віддаю перевагу роботі, яка потребує творчого підходу.		
27. Я вмію обходити конфлікти.		
28. Я не пасую перед труднощами.		
29. Я часто доводжу свою точку зору.		
30. Я впевнений/впевнена у своїй силі.		
31. Я вмію бути лідером.		
32. Я не боюся критики.		
33. Я люблю вирішувати головоломки та складні завдання.		
34. Я часто відчуваю піднесення після вдалого завершення справи.		
35. Я оптимістичний/оптимістична щодо майбутнього.		
36. Я не схильний/схильна скаржитися на долю.		

37. Я легко знаходжу вихід із скрутного становища.		
38. Я готовий/готова працювати понаднормово заради досягнення мети.		
39. Я часто виявляю наполегливість.		
40. Я впевнений/впевнена у своїй здатності досягти успіху в навчанні/роботі.		
41. Я віддаю перевагу діям, а не роздумах.		

Інструкція до Блоку Б: Мотивація до уникнення невдач: Вам пропонується список слів. Оцініть, наскільки ці слова (якості чи стани) стосуються вас. Оберіть «Так» або «Ні».

Ствердження	Так	Ні
1. Збентежений/збентежена		
2. Сором'язливий/сором'язлива		
3. Песимістичний/песимістична		
4. Боязкий/боязька		
5. Засмучений/засмучена		
6. Дратівливий/дратівлива		
7. Невпевнений/невпевнена		
8. Сумний/сумна		
9. Замкнутий/замкнута		
10. Неспокійний/неспокійна		

11. Знервований/знервована		
12. Напружений/напружена		
13. Нерішучий/нерішуча		
14. Стурбований/стурбована		
15. Збентежений/збентежена		
16. Пригнічений/пригнічена		
17. Залежний/залежна		
18. Покірний/покірна		
19. Нетовариський/нетовариська		
20. Переляканий/перелякана		
21. Пригнічений/пригнічена		
22. Збентежений/збентежена (від сорому)		
23. Тривожний/тривожна		
24. Соромливий/соромлива		
25. Скептичний/скептична		
26. Обережний/обережна		
27. Пасивний/пасивна		
28. Схильний/схильна до самокритики		
29. Незграбний/незграбна		
30. Нерішучий/нерішуча		

Обробка та інтерпретація результатів:

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку суми балів окремо за Блоком А (Мотивація до успіху) та Блоком Б (Мотивація до уникнення невдач).

Блок А: Мотивація до успіху За кожну відповідь «Так» нараховується 1 бал. Бали підсумовуються за всіма 41 твердженнями:

- Від 1 до 10 балів: Низька мотивація до успіху. Студенти з таким рівнем рідко проявляють ініціативу, уникають змагань і відповідальності, не схильні до ризику та постановки складних цілей.
- Від 11 до 16 балів: Середній рівень мотивації до успіху. Респонденти характеризуються помірним прагненням до досягнень, здатні вирішувати поточні завдання, але можуть пасувати перед значними труднощами.
- Від 17 до 20 балів: Помірно високий рівень мотивації до успіху. Ця група відрізняється наполегливістю, готовністю долати перешкоди, оптимізмом та здатністю до планування своєї діяльності.
- Понад 21 бал: Дуже високий рівень мотивації до успіху. Студенти з такими показниками амбітні, рішучі, прагнуть до лідерства та інновацій, готові до ризику заради досягнення значних результатів.

Блок Б: Мотивація до уникнення невдач. За кожну відповідь «Так» нараховується 1 бал (у ключі тесту зазвичай передбачається 1 бал за збіг з варіантом "Так" для тверджень, що описують тривожні, песимістичні стани, та варіантом "Ні" для оптимістичних). Бали підсумовуються за всіма 30 твердженнями:

- Від 2 до 10 балів: Низька мотивація до уникнення невдач (низький рівень захисту). Особистість не боїться ризикувати, не схильна довго переживати через помилки та швидко відновлюється після невдач.
- Від 11 до 16 балів: Середній рівень мотивації до уникнення невдач. Це адаптивний рівень, коли страх невдачі виконує захисну функцію, змушуючи ретельно готуватися до завдань, але не паралізує діяльність.
- Від 17 до 20 балів: Високий рівень мотивації до уникнення невдач. Респонденти часто відчують тривогу, сумніви у власних силах, схильні до самокритики та пасивності перед обличчям труднощів.
- Понад 20 балів: Дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач (сильний страх невдачі). Студенти з таким рівнем часто уникають складних

завдань, орієнтовані на збереження статусу, що може суттєво гальмувати їхній професійний та особистісний розвиток.