

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя

Кафедра філософії та педагогіки

БІЛЕНЬКА ОЛЬГА ПЕТРІВНА

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК
(САМООЦІНКИ ТА САМОКОНТРОЛЮ) НА ПРОЦЕС
САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Кваліфікаційна робота

галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Науковий керівник
доцент кафедри філософії та
педагогіки, кандидат
психологічних наук, доцент
Ольга ЗАВЕРУХА

Львів-2025

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Особистісні характеристики як чинники самоідентифікації студентів.....	6
1.1. Самооцінка особистості: теоретичні підходи та специфіка прояву у студентському віці	6
1.2. Самоконтроль особистості: теоретичні основи, особливості формування та розвитку у студентському віці	17
Висновки до розділу 1	21
Розділ 2. Ідентичність та процес самоідентифікації студентської молоді..	24
2.1. Ідентичність і самоідентичність особистості: сутність, структура та психолого-педагогічні підходи до вивчення.....	24
2.2. Вікові особливості самоідентифікації в юнацькому віці.....	33
Висновки до розділу 2	36
Розділ 3. Емпіричне дослідження впливу особистісних характеристик на процес самоідентифікації студентів.....	39
3.1. Методологічне обґрунтування, методики та організація дослідження	39
3.2. Аналітична характеристика самооцінки, самоконтролю, самоідентичності та показників добробуту студентів	44
3.3. Практичні рекомендації щодо розвитку самооцінки, самоконтролю та самоідентифікації студентів.....	75
Висновки до розділу 3	90
ВИСНОВКИ	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	99
ДОДАТКИ.....	104

Вступ

Самооцінка та самоконтроль є ключовими регулятивними механізмами, що забезпечують цілісність, послідовність і стабільність Я-концепції особистості. Їхній вплив на формування різних форм самоідентичності — від індивідуальної до соціальної та професійної — визначається тим, що саме через здатність усвідомлювати власні можливості, приймати себе та контролювати власні дії людина вибудовує внутрішню систему орієнтирів у соціальному просторі. Особистість, яка не має чіткого уявлення про свою соціальну роль, групову належність, власні цінності й життєві пріоритети, часто виявляється дезорієнтованою у виборі життєвих стратегій, що ускладнює її інтеграцію в суспільство.

В українському контексті проблема самоідентичності набула особливої актуальності у зв'язку з трансформаційними процесами, що відбуваються в державі після проголошення незалежності та загострилися в останні роки у зв'язку з соціально-політичними змінами. Громадянська зрілість, сформованість національної та соціальної ідентичності, а також здатність до рефлексії власного місця у суспільстві є важливою умовою розвитку демократичних інститутів та громадянської активності. Як зазначають сучасні українські дослідники (С. Максименко, Т. Титаренко, Л. Левченко), самоідентичність молоді є одним із провідних механізмів консолідації суспільства та формування зрілої громадянської позиції.

У світовій психологічній науці проблематика самоідентичності була ґрунтовно розроблена в працях В. Джеймса, Е. Еріксона, Дж. Міда, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, Ж. Піаже, а серед сучасних авторів — J. Kroger, M. Berzonsky, C. Ryff. Вони наголошували, що самоідентичність — це динамічний конструкт, тісно пов'язаний з рівнем усвідомлення себе, ціннісною системою та соціальним досвідом. Окремим напрямом

досліджень виступає вивчення впливу самооцінки й самоконтролю на здатність особистості приймати виважені рішення, прогнозувати власні дії та підтримувати емоційну стабільність.

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченим залишається питання взаємозв'язку самооцінки, самоконтролю та самоідентичності саме у студентській молоді. Це важливо, оскільки студентський вік є критичним періодом формування професійної та особистісної ідентичності, а сам процес навчання в закладі вищої освіти виступає потужним чинником самовизначення. Потреба в самостійності, зростання вимог до саморегуляції, необхідність адаптації до академічного середовища роблять самооцінку і самоконтроль фундаментальними ресурсами студента.

Таким чином, актуальність дослідження полягає в необхідності комплексного теоретичного та емпіричного осмислення впливу самооцінки та самоконтролю на самоідентичність студентів, що обумовлено як соціальними викликами, так і потребами сучасної освіти.

Мета — здійснити теоретичний аналіз і емпіричне дослідження впливу самооцінки та самоконтролю на формування самоідентичності студентської молоді.

Об'єкт дослідження — особистісні характеристики.

Предмет дослідження — вплив самооцінки та самоконтролю на процес самоідентифікації студентів.

1. Розкрити поняття та зміст самооцінки студентської молоді.
2. Проаналізувати поняття самоконтролю в особистісному розвитку його формування та розвиток.
3. Охарактеризувати структуру та функції особистісної і соціальної самоідентичності як засобу самовизначення студентів.
4. Провести емпіричне дослідження впливу особистісних характеристик на процес самоідентифікації студентів.

5. Здійснити якісну та кількісну обробку отриманих даних, інтерпретувати результати та сформуванати висновки.

6. Запропонувати рекомендації щодо розвитку особистісних характеристик.

Емпіричний збір даних було здійснено за допомогою комплексу методик, які дозволяють всебічно оцінити особистісні характеристики:

1. «Оцінка ставлення до місця проживання» (адаптована шкала локальної ідентичності).

2. «Драбина Кантріла» — вимір рівня суб'єктивної задоволеності життям.

3. «Шкала самоконтролю» Джой Л. Беренберга (Joy Berenbaum).

4. Проективна методика діагностики Я-концепції.

5. EWJ-II — інструмент для оцінки соціальної ідентичності.

6. «Шкала самооцінки» Е. Дінера.

7. Авторська методика «Самоконтроль».

Наукова новизна полягає у уточненні ролі самооцінки та самоконтролю як чинників формування особистісної та соціальної самоідентичності студентської молоді; емпіричному обґрунтуванні взаємозв'язку структурних компонентів Я-концепції із самоідентифікацією; визначенні специфіки самоідентичності студентів залежно від соціально-демографічних характеристик.

Результати роботи доповнюють сучасні теоретичні уявлення про структуру самоідентичності, а також уточнюють механізми її формування в студентському віці.

Розділ 1. Особистісні характеристики як чинники самоідентифікації студентів

1.1. Самооцінка особистості: теоретичні підходи та специфіка прояву у студентському віці

Переживання різнопланових емоцій, що супроводжують процеси самопізнання, створюють основу для формування ставлення особистості до самої себе. Саме емоційно забарвлене знання про себе, інтегроване з оціночними судженнями, постає базою самооцінки як ключового компонента самосвідомості. У сучасній психології самооцінку визначають як суб'єктивну оцінку людиною власних можливостей, властивостей, поведінкових проявів та загальної життєвої ефективності [33, 67]. Вона постає своєрідною інтеграцією когнітивних, емоційних та поведінкових чинників, що впливають на функціонування Я-концепції.

Самооцінка також виступає механізмом саморегуляції та самовиховання: через осмислення власних можливостей, успіхів і помилок людина формує здатність критично оцінювати результати власної діяльності та визначати способи їх покращення [25]. Інакше кажучи, самооцінка — це результат зіставлення реального Я з уявленнями про бажане, ідеальне чи нормативне Я, що є частиною загальної структури самосвідомості [27].

Зарубіжні та українські психологи [11, 27, 52, 70, 83] підкреслюють, що самооцінка є центральним регулятором поведінки і має провідну роль у формуванні особистісної стійкості, мотивації досягнення та соціальної активності. Вона не лише визначає рівень упевненості людини, а й впливає на якість її внутрішніх рішень, здатність долати труднощі та підтримувати конструктивні міжособистісні взаємини.

Одним із провідних наукових напрямів, що поглиблено аналізує

самооцінку, є феноменологічний підхід, представлений у працях Н. Брандена, К. Роджерса та А. Маслоу [55, 66]. У межах цього підходу самооцінка розглядається як базова характеристика особистості, що визначає якість її суб'єктивного досвіду. Н. Бранден наголошує, що самоповага й самооцінка впливають на всі когнітивні та емоційні процеси: від способу мислення до цілепокладання та соціальної поведінки людини. Вчений виокремлює два взаємопов'язані елементи самоповаги:

1. усвідомлення власної ефективності — суб'єктивна впевненість у здатності діяти відповідно до вимог реальності;
2. відчуття особистісної гідності — глибоке емоційне переконання у власній цінності як унікальної особистості.

За Бранденом, самооцінка завжди пов'язана з активним розвитком людини: пасивність, відсутність цілей і рутинність діяльності знижують рівень самоповаги. Натомість саморозвиток, продуктивна активність і розширення життєвого досвіду сприяють зміцненню позитивної самооцінки [33].

У сучасній соціальній психології самооцінку часто концептуалізують як соціальну установку, що включає:

- когнітивний аспект — усвідомлення себе як суб'єкта дії й об'єкта соціального пізнання;
- афективний аспект — емоційні реакції щодо себе: упевненість, тривога, задоволеність або незадоволеність;
- поведінковий аспект — типові способи самопрезентації, саморегуляції та самовираження.

Таке розуміння самооцінки дозволяє пояснити, чому одні люди активно взаємодіють із соціальним середовищем, а інші — уникають викликів, сумніваються у власних силах або демонструють невиправдану самовпевненість.

Дослідники підкреслюють, що самооцінка не є сталою властивістю:

вона змінюється залежно від умов діяльності та досвіду взаємодії з іншими людьми [34]. Студентський вік, як доводять українські автори, є одним із найбільш чутливих періодів для зміни самооцінки, оскільки студент переживає професійне й особистісне самовизначення [1, 9].

З позицій когнітивної психології самооцінка розглядається як складна система уявлень про себе — так звані *Я-схеми*, тобто організовані когнітивні структури, які визначають, як людина інтерпретує інформацію про себе та інших [54]. У цьому контексті виділяють дві складові:

- Я як процес (knower) — активний суб'єкт, який думає, аналізує, інтерпретує;
- Я як структура (known) — система образів, понять і уявлень про себе.

Ці структури не є статичними — вони розвиваються в процесі діяльності. Людина привласнює ті риси, які найчастіше проявляються в її поведінці або які найбільше відрізняють її від інших. Самооцінка, таким чином, стає гнучкою системою, що залежить від соціального досвіду, контексту спілкування, групової належності та оцінок інших людей.

Символічний інтеракціонізм трактує самооцінку як результат соціальної взаємодії. Людина формує уявлення про себе, ґрунтуючись на тому, як її оцінюють інші (реально або в уявленні). Таким чином, самооцінка є соціальним продуктом, що формується в процесі інтеріоризації соціальних реакцій [56]. Сучасні дослідники підкреслюють, що саме в юності та молодості самооцінка особливо залежить від групової належності — академічної, професійної, культурної [47].

Саме тому студентський колектив, навчальні досягнення та соціальне визнання відіграють значну роль у формуванні стабільної самооцінки майбутнього педагога.

Серед українських науковців, які активно досліджували самооцінку та процеси самосвідомості, варто відзначити С. Максименка, який

розглядає самосвідомість в контексті розвитку суб'єктності [13].

Українські вчені наголошують, що самооцінка є продуктом цілісного психічного розвитку і формується під впливом сім'ї, освіти, культури та соціального середовища [8, 13, 15].

У віковій психології самооцінку розглядають як динамічне явище, показники якого змінюються протягом життєвого шляху. Дослідження демонструють, що:

- у дитинстві самооцінка формується під впливом зовнішніх оцінок;
- у підлітковому віці вона стає більш емоційно насиченою та нестабільною;
- у студентському віці — набуває більшої когнітивної структурованості та пов'язується з професійною ідентичністю [2, 11].

Науковці виділяють такі параметри самооцінки:

1. стійкість — здатність зберігати оцінку себе попри тимчасові труднощі;
2. адекватність — відповідність самооцінки реальним характеристикам;
3. висота (рівень) — загальний ступінь прийняття себе [9].

Саме ці параметри є ключовими у вивченні самооцінки студентів педагогічних спеціальностей.

Спираючись на ключові параметри самооцінки, дослідники пропонують її різні класифікації. Однією з найпоширеніших є поділ самооцінки на стійку та нестійку, що відображає стабільність ставлення особистості до себе. Стійка самооцінка, у свою чергу, може бути адекватною або неадекватною. Адекватна самооцінка узгоджується з реальними можливостями людини, тоді як неадекватна передбачає суттєве викривлення уявлень про себе — у формі завищення або заниження власної цінності.

На думку низки авторів, неадекватна самооцінка стає джерелом внутрішніх суперечностей, зумовлює труднощі у виборі життєвих та навчальних стратегій, а також проявляється у «ефекті неузгодженості» між реальним Я та Я-ідеальним. Нестійка самооцінка, за висновками сучасних психологів, нерідко призводить до зниження ефективності діяльності, емоційної нестабільності та труднощів із саморегуляцією поведінки, що особливо проявляється у студентському віці — періоді активного особистісного становлення [11, 15, 16, 23].

У структурному аналізі дослідники виокремлюють:

- глобальну самооцінку, яка відображає загальне ставлення людини до самої себе;
- часткові самооцінки, що стосуються окремих сфер діяльності — навчальної, професійної, соціальної, комунікативної тощо.

Наприклад, студент може мати високу загальну самооцінку, але низьку самооцінку своєї компетентності у певному навчальному предметі. Такі часткові самооцінки нерівномірні, їх рівень залежить від попереднього досвіду успіхів та невдач, підтримки з боку значущих інших та специфіки освітнього середовища [9].

Однією з цінних концепцій є поділ самооцінки за часовими параметрами. У цьому контексті А. В. Захарова виокремлює:

- актуальну самооцінку — те, як людина сприймає себе «тут і тепер»;
- ретроспективну — оцінка себе в минулому;
- перспективну — уявлення про себе в майбутньому.

Наявність цих трьох форм самооцінки дозволяє бачити не лише рівень прийняття себе, а й динаміку розвитку Я-образу. Для студентської молоді характерним є домінування перспективної самооцінки, оскільки саме в цей період формується бачення свого професійного шляху, соціальної ролі та життєвих орієнтирів.

Суттєвим компонентом самооцінки є рівень домагань, який визначає складність і значущість тих цілей, що ставить перед собою особистість. Рівень домагань залежить як від попереднього досвіду успіхів і невдач, так і від здатності людини зберігати внутрішню стійкість перед труднощами [31, 40, 54].

Згідно з підходом, що узагальнений у роботах Захарової, рівень домагань включає три складові:

1. ідеальну мету — уявлення про максимально можливий результат, до якого прагне особистість;
2. в — вибір завдання, що ґрунтується на досвіді попередніх успіхів і невдач;
3. бажаний рівень самооцінки — уявлення суб'єкта про те, яким він хоче бачити своє Я.

Це означає, що самооцінка формує основу для постановки цілей, а цілі, своєю чергою, впливають на самооцінку, створюючи взаємозумовлену систему розвитку особистості.

Сучасні підходи особливо підкреслюють соціальну природу самооцінки. В умовах відсутності одностайної думки оточення щодо тієї чи іншої особистості, вплив думок інших людей не є рівнозначним — деякі соціальні оцінки стають більш значущими, а інші — менш впливовими. Ця нерівномірність формує індивідуальну структуру соціального дзеркала, яка впливає на становлення самооцінки [56].

Для студентів-педагогів особливо вагомими є оцінки:

- викладачів;
- однокласників;
- наставників під час практики;
- значущих дорослих.

Саме в системі освітньої взаємодії студенти отримують той соціальний досвід, який визначає якість їх професійної ідентичності.

Вітчизняні психологи наголошують, що самооцінка студентської молоді є ключовим чинником визначення професійного самовизначення й успішності навчання. Однак, попри наявність численних досліджень, значна частина робіт зосереджується лише на окремих аспектах самооцінки — мотиваційному, емоційному або поведінковому. Комплексних досліджень, що охоплювали б взаємозв'язок самооцінки, самоконтролю та самоідентичності студентів, досі недостатньо [1, 8, 9].

Це особливо актуально в умовах сучасних соціокультурних змін в Україні, коли молодь стикається з необхідністю швидкої адаптації до нових умов, невизначеності та високих освітніх вимог. Тому дослідники все більше приділяють увагу формуванню в студентів умінь правильно оцінювати власні можливості, аналізувати власні вчинки та будувати реалістичне бачення себе як майбутніх фахівців.

Одним із ключових механізмів, що забезпечують регуляцію діяльності людини (зокрема й навчальної), виступає самооцінка — фундаментальне особистісне утворення, яке визначає характер ставлення індивіда до себе та до власної діяльності. У сучасній психології самооцінку розглядають як базовий компонент самосвідомості, що охоплює не лише систему знань про себе, але й емоційно-ціннісне ставлення до власних здібностей, моральних якостей, поведінки та результатів діяльності [4].

У науковій літературі під самооцінкою розуміють усвідомлене судження людини про міру розвитку певних якостей або властивостей, які вона співвідносить із зовнішніми зразками, нормами або внутрішнім еталоном. Вона є результатом інтелектуальних процесів — аналізу, зіставлення, категоризації та синтезу суб'єктивного досвіду. Таким чином, самооцінку можна трактувати як оцінку власних можливостей та власного місця у системі міжособистісних відносин, що має значний вплив на загальну поведінкову активність особистості [66].

Попри значну кількість досліджень, присвячених психологічним особливостям студентської молоді, питання самооцінки як інтегрального елемента структури особистості студента вивчено недостатньо ґрунтовно. Багато робіт аналізують окремі її аспекти — мотивацію, емоційну сферу чи стилі поведінки, — але комплексні дослідження взаємозв'язку самооцінки з іншими особистісними утвореннями, такими як тривожність, рівень самоконтролю чи професійна ідентичність, залишаються обмеженими [10, 13].

У психологічних дослідженнях неодноразово встановлювалося, що, зокрема рівнем тривожності, впевненістю у собі та схильністю до фрустрації. Так, високій самооцінці найчастіше відповідає низька особистісна тривожність, тоді як занижена самооцінка супроводжується підвищеною напруженістю та нестійкістю емоцій [49].

Досить цінними є роботи, що аналізують зв'язок самооцінки з успішністю навчальної діяльності та формами академічної поведінки студентів. Дослідження показують, що:

- у студентів з високою успішністю Я-концепція відзначається стабільністю, тенденцією до самостійності, відсутністю конфлікту з авторитетами, високим рівнем відповідальності;
- студенти з середньою успішністю характеризуються суперечливою самооцінкою, підвищеною чутливістю до зовнішньої оцінки, зв'язком екзаменаційних ситуацій із тривожністю та фрустрацією;
- студенти з низькою успішністю мають однобічну Я-концепцію, насичену емоціями провини, неспокою та негативного самосприйняття, а навчальні ситуації сприймаються ними переважно як загрозові [69].

Таким чином, характерні особливості Я-концепції та самооцінки дозволяють пояснювати індивідуальні відмінності у ставленні студентів до навчання, їх адаптацію до освітнього середовища та готовність до

саморозвитку.

Самооцінка відіграє значну роль у процесах адаптації студентів, особливо на ранніх етапах навчання (I–II курси), коли відбувається засвоєння соціальної ролі студента. На старших курсах, особливо в період проходження педагогічної практики, самооцінка стає ключовим чинником професійного самовизначення та формування педагогічної ідентичності [49].

За сучасними підходами, самооцінка виконує регуляційну функцію у діяльності, впливаючи на:

- постановку навчальних і професійних цілей;
- вибір стратегій поведінки в проблемних ситуаціях;
- рівень мотивації досягнення;
- емоційні переживання успіху та невдачі;
- оцінку результатів власної діяльності.

Водночас сама самооцінка зазнає впливу з боку перебігу навчальної діяльності, її організації, труднощів, педагогічних вимог та ступеня академічної підтримки викладачів.

Особливо важливим для підготовки майбутніх педагогів є зв'язок самооцінки з рівнем сформованості самоконтролю та навичок саморегуляції. Чим вищий рівень самоконтролю, тим більш адекватною та стійкою є самооцінка.

Самоконтроль визначається як усвідомлена регуляція власної поведінки, спрямована на забезпечення відповідності діяльності певним стандартам, цілям та вимогам [25]. Він виконує функції:

- попередження помилок;
- корекції дій;
- підвищення відповідальності;
- розвитку навичок самоаналізу.

Важливим є те, що самоконтроль і самооцінка формують основу

саморегуляції навчальної діяльності — здатності студента самостійно планувати, аналізувати та коригувати власні навчальні дії.

Сучасні дослідження українських авторів підтверджують, що розвиток саморегуляції у студентів сприяє:

- підвищенню академічної мотивації;
- формуванню активної навчальної позиції;
- зміцненню віри у власні сили;
- зниженню рівня навчальної тривожності [29,45]

У процесі самооцінювання відбувається зіставлення реального та бажаного Я-образів. Якщо між ними існує значна розбіжність, виникають тривожність, дискомфорт та незадоволеність собою.

Натомість збіг характеристик реального Я з бажаним сприяє формуванню:

- упевненості в собі,
- емоційної стабільності,
- позитивного емоційного самосприйняття.

Таким чином, самооцінка включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, що взаємодіють між собою й визначають загальний напрямок особистісного розвитку.

У контексті трансформацій української освіти важливим завданням стає систематичне психолого-педагогічне дослідження самооцінки студентів, її рівня, стабільності та впливу на навчальну й майбутню професійну діяльність. Це є необхідним для:

- формування професійної компетентності майбутнього педагога;
- розвитку навичок рефлексії та саморегуляції;
- підвищення психологічної готовності до роботи з дітьми;
- профілактики професійного вигорання в майбутньому.

Саме тому вивчення взаємозв'язку самооцінки, самоконтролю та

самоідентичності студентської молоді є надзвичайно актуальним для сучасної педагогічної науки та практики.

1.2. Самоконтроль особистості: теоретичні основи, особливості формування та розвитку у студентському віці

Самоконтроль у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як ключовий механізм свідомої регуляції поведінки, емоцій та діяльності людини. У широкому розумінні це усвідомлений процес оцінювання та корекції суб'єктом власних дій, психічних станів та внутрішніх імпульсів, спрямований на забезпечення їх відповідності певним нормам, вимогам, правилам або очікуваним результатам [15, 17, 25].

Дослідники зазначають, що самоконтроль виконує подвійну функцію: з одного боку — є необхідною умовою свідомого управління поведінкою, а з іншого — виступає індикатором сформованості внутрішніх регуляторів особистості. На думку сучасних психологів, самоконтроль є однією з базових здібностей, які забезпечують здатність особистості соціально адаптуватися, досягати поставлених цілей, ефективно взаємодіяти в умовах навчання та професійної діяльності [25].

У різних наукових школах це поняття конкретизується наступним чином:

- П. Бруннер, А. Бандура визначають самоконтроль як механізм *саморегуляції дій через самооцінювання результатів та очікувань*, що спирається на внутрішні стандарти особистості [25].

- S. Muraven та R. Baumeister трактують самоконтроль як *«ресурс», який може виснажуватися й потребує регулярного тренування*, особливо у ситуаціях стресу [26, 27].

- О. Петухов підкреслює, що самоконтроль — це складова *усвідомленої саморегуляції*, яка включає постановку цілей, моніторинг дій та корекцію результатів [17].

- українські дослідники акцентують на тому, що для студентів педагогічних спеціальностей самоконтроль має виражене *ціннісно-сміслові значення*, адже без нього неможливе формування професійної відповідальності та педагогічної рефлексії [2, 16, 21].

У всіх визначеннях спільним є те, що самоконтроль передбачає наявність внутрішнього еталона, з яким індивід порівнює свою поведінку, діяльність або емоційні реакції, а також здатність отримувати інформацію про власні дії та коригувати їх.

Проблема співвідношення понять *саморегуляція, самоврядування та самоконтроль* активно розробляється сучасними ученими. Наприклад:

- самоврядування є найбільш широким процесом, який включає і саморегуляцію, і самоконтроль.

- саморегуляція— це більш «вузька» система механізмів, що забезпечують виконання цілей та корекцію поведінки.

- самоконтроль у їх системі — центральне, пронизувальне явище, яке функціонує на всіх рівнях волювої активності.

- самоконтроль визначається як функціональна ланка, що забезпечує *зворотний зв'язок* у процесі саморегуляції [25].

Модель «кілець у кільці» вказує, що самоконтроль не є окремим процесом, а проникає в усі сфери психічної активності — мотиваційні, емоційні, когнітивні та поведінкові [14].

Зарубіжні дослідники стверджують, що розвиток самоконтролю безпосередньо пов'язаний з [56]:

- усвідомленням соціальних норм,
- інтеріоризацією правил поведінки,
- здатністю прогнозувати наслідки власних дій [.

Для студентів педагогічних спеціальностей це має особливе значення, оскільки майбутній учитель повинен оволодіти уміннями:

- стримувати імпульсивні реакції,

- керувати стресом,
- моделювати поведінку, що відповідає професійним стандартам,

- зберігати емоційну врівноваженість при роботі з дітьми.

На основі узагальнення сучасних досліджень можна виокремити наступні функції:

1. регулятивна – забезпечує можливість виконання завдань, дотримання плану діяльності.

2. стабілізаційна – допомагає підтримувати сталість діяльності при зовнішніх відволіканнях.

3. корекційна – дозволяє вносити зміни після аналізу помилок.

4. мотиваційна – сприяє концентрації на цілі та подоланню перешкод.

5. емоційно-стресостійка – передбачає вміння контролювати емоції у складних ситуаціях.

6. особистісно-рефлексивна – включає усвідомлення власних станів, цінностей, намірів.

На основі вітчизняних та зарубіжних підходів виділяють:

- мимовільний (автоматичний) — характерний для високотривожних осіб, формується безсвідомлено;

- довільний (цілеспрямований) — свідомо здійснюється і має найбільш значуще педагогічне значення;

- ситуативний — вмикається залежно від контексту;

- стійкий або нестійкий — залежить від сформованості вольової сфери та самооцінки.

Саме довільний самоконтроль є основою педагогічної майстерності, оскільки передбачає вміння не лише відслідковувати власну поведінку, а й коригувати її з позиції професійної відповідальності.

Самоконтроль у структурі навчальної діяльності студента-педагога

У вищій педагогічній освіті самоконтроль пов'язаний з умінням ставити навчальні цілі, прогнозувати результати діяльності, аналізувати власні помилки, регулювати навчальну мотивацію, коригувати темп та способи засвоєння матеріалу, управляти емоційними станами під час навчального навантаження.

Українські науковці підкреслюють, що самоконтроль є одним із визначальних чинників успішності навчання та формування професійної компетентності майбутніх педагогів [13].

Структурні компоненти самоконтролю:

1. Визначення цілей діяльністю. Знання вимог до результату та критеріїв, з якими суб'єкт потім порівнюватиме виконану роботу.
2. Моніторинг процесу діяльності. Постійне звіряння ходу роботи з еталоном.
3. Оцінка результату. Самостійний аналіз успіхів і труднощів, виявлення помилок.
4. Корекція діяльності. Усунення недоліків, удосконалення стратегії виконання завдань.

Ці компоненти повністю узгоджуються з сучасними моделями саморегуляції [41].

Рівні розвитку самоконтролю у студентів:

- Високий рівень характеризується повною самостійністю у виборі та формулюванні навчальних цілей, здатністю реалістично оцінювати результати діяльності, умінням своєчасно вносити корективи у поведінку та навчальні стратегії, високою рефлексивністю, сформованою емоційною регуляцією. Такі студенти демонструють зрілість, відповідальність, внутрішню мотивацію та прагнення до професійного зростання — важливі показники педагогічної компетентності.
- Середній рівень властивий більшості студентів I–III курсів - самоконтроль здійснюється нерегулярно, виникають труднощі у

постановці цілей, аналіз помилок поверхневий, корекція діяльності потребує зовнішніх підказок. Це перехідний рівень, який вимагає педагогічної підтримки.

- Низький рівень спостерігається: відсутність чітких навчальних цілей; несформовані навички самоспостереження; складнощі в оцінці власних помилок; залежність від зовнішнього контролю; низький рівень внутрішньої мотивації. Для таких студентів важливо створювати умови для розвитку саморефлексії та саморегуляції.

Сучасні дидактичні й психологічні дослідження виділяють такі педагогічні умови розвитку самоконтролю:

1. Систематичне застосування завдань, орієнтованих на самоконтроль (самоперевірка, взаємоперевірка, робота з чек-листами, рефлексивні звіти).

2. Організація ситуацій вибору. Це стимулює студентів самостійно приймати рішення і відповідати за них.

3. Розвиток рефлексивної позиції студента. Інструменти: щоденники рефлексії, мікропедагогічні практики, портфоліо.

4. Використання цифрових засобів самоконтролю. (електронні тести, мобільні застосунки саморегуляції, LMS-системи).

5. Підтримка партнерської взаємодії викладача та студента. Студент повинен бути активним суб'єктом навчання, а не пасивним виконавцем.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що самооцінка та самоконтроль студентської молоді є ключовими психологічними утвореннями, які визначають як особистісний розвиток індивіда, так і його навчальні досягнення, професійне становлення та

соціальну адаптацію.

Встановлено, що самооцінка є складним інтегральним компонентом самосвідомості, який поєднує оцінювання індивідом власних здібностей, рис характеру, моральних якостей та результатів діяльності. Вона виконує регулятивну та мотиваційну функції, безпосередньо впливаючи на рівень домагань, емоційний стан, соціальну активність та життєві орієнтири студентів. Адекватна самооцінка сприяє впевненості у власних можливостях, підтримує здатність долати труднощі та забезпечує гармонійний перебіг процесів самопізнання й особистісного зростання. Натомість неадекватна, завищена чи занижена самооцінка може провокувати внутрішні конфлікти, тривожність, порушення міжособистісної взаємодії та ускладнювати навчальну діяльність.

З'ясовано, що самоконтроль постає як центральний механізм довільної регуляції поведінки, емоційних станів та навчально-пізнавальної активності. Він охоплює усвідомлене стеження за власними діями, уміння співставляти їх із визначеними нормами, критеріями та цілями, а також здатність коригувати поведінку відповідно до обставин. Розвинений самоконтроль забезпечує цілеспрямованість, відповідальність, стійкість до зовнішніх впливів, сформованість рефлексії й готовність до професійного самовдосконалення. Важливо, що успішність навчальної діяльності студентів значною мірою визначається умінням організовувати власну працю, контролювати її результати та своєчасно вносити корективи.

Доведено, що самооцінка та самоконтроль перебувають у тісному взаємозв'язку. Адекватна самооцінка підсилює самоконтроль, регулюючи мотиваційні та емоційні стани; самоконтроль забезпечує реалізацію стратегій розвитку, обраних у процесі формування ідентичності а самоідентичність надає цим процесам смислового змісту та визначає життєві орієнтири молодого людини. Таким чином, зазначені конструкти створюють єдину систему саморегуляції, від якої залежить здатність

студента до саморозвитку, професійного зростання та відповідальної участі у суспільному житті.

Педагогічно організоване середовище відіграє вирішальну роль у розвитку цих психологічних характеристик. Ефективне навчальне середовище має забезпечувати умови для формування адекватної самооцінки, розвитку навичок самоконтролю, усвідомлення власної індивідуальності та підтримки позитивної самоідентичності. Зокрема важливими є: рефлексивні практики, прозорі методи оцінювання, можливості практикоорієнтованого навчання, участь студентів у громадських і професійних спільнотах, а також психологічно комфортний клімат у студентській групі.

Таким чином, самооцінка та самоконтроль становлять психологічний фундамент становлення майбутнього педагога, визначаючи його здатність до професійної відповідальності, педагогічної рефлексії та конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Саме поєднання цих характеристик забезпечує цілісність, автономність і особистісну зрілість студента як майбутнього фахівця гуманітарної сфери

Розділ 2. Ідентичність та процес самоідентифікації студентської молоді

2.1. Ідентичність і самоідентичність особистості: сутність, структура та психолого-педагогічні підходи до вивчення

У психології та педагогії самоідентифікація студентів часто розглядається як процес формування цілісної особистісної структури, що включає професійну, соціальну, академічну та моральну компоненти. Проте існує багато різних підходів до її дослідження.

Один із напрямів підкреслює взаємозв'язок самооцінки і самоідентифікації. Так, дослідження Е. Acosta-Gonzaga та співавт. [24] показало, що рівень самооцінки суттєво впливає на академічну мотивацію та залученість. Студенти з вищим рівнем самооцінки менше схильні до емоційного й поведінкового відчуження. Це означає, що самооцінка може бути ключовим особистісним чинником у побудові студента як суб'єкта, активного у власному освітньому процесі, тобто в самоідентифікації. Співзвучно, за даними Е. De Prada та співавт. [37], командна робота – soft skills, такі як комунікація, прийняття рішень, лідерство – значимо корелюють із самооцінкою. Це свідчить, що міжособистісні навички й здатність до ефективної взаємодії сприяють формуванню впевненого «Я» у навчальному середовищі, тобто в процесі самоідентифікації.

Інший напрям пов'язує самоідентифікацію з ідентичністю майбутнього професіонала – професійною ідентичністю. М. Tomlinson та D. Jackson [80] досліджували, як студенти обирають заклад освіти/професію і відчувають себе як майбутні професіонали, обґрунтовуючи, що соціальний і культурний капітал, отриманий до вступу, значною мірою формує цей процес. Таким чином, самоідентифікація включає не лише внутрішні особистісні чинники, але й

ресурсні складові, які студенти приносять до університету.

Суттєвою є ідея почуття належності до університетської спільноти – «sense of belonging». У дослідженні G. Dost і співавт. [40] показано, що це почуття має багатоаспектний характер, й його недостатнє усвідомлення може послаблювати ідентичність студента як члена академічної спільноти. Отже, соціальні та емоційні контексти університету впливають на розвиток самоідентифікації.

Узагальнюючи, у наукових підходах до самоідентифікації студентів можна виділити такі основні компоненти:

внутрішні психологічні характеристики, зокрема самооцінка, емоційна регуляція (стресостійкість, емоційна стійкість), мотивація до навчання й професійного становлення;

міжособистісні та соціальні навички, такі як вміння працювати в команді, комунікаційні здібності, лідерство, що підтримують формування інтегрованого «Я»;

професійна ідентичність, тобто відчуття себе як майбутнього фахівця; цей процес часто опосередкований соціальним і культурним капіталом студента.

Соціальне середовище та почуття приналежності, що створює сприятливу або несприятливу умову для реалізації процесу самоідентифікації; відчуття приналежності до академічної спільноти важливе для закріплення ідентичності.

Підсумовуючи цю частину, зауважимо, що розвиток студентської самоідентифікації не лише внутрішній процес, але й комплексна взаємодія особистісних, соціальних і контекстуальних факторів. Викладачі й адміністрація закладів вищої освіти повинні створювати умови, які підтримують високий рівень самооцінки, розвиток командних навичок, професійне орієнтування та почуття приналежності, що, зрештою, сприятиме життєвій і професійній зрілості студентів.

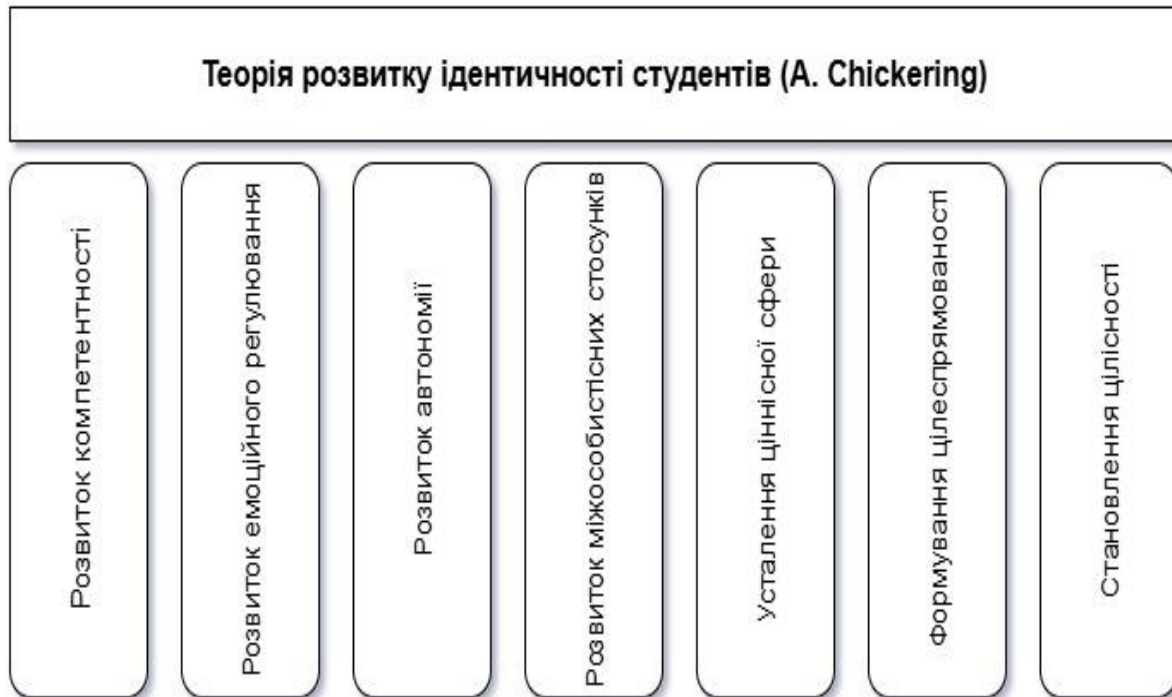


Рис. 1. Вектори розвитку ідентичності у час здобуття вищої освіти (за A. Chickering) [34].

Процес самоідентифікації студентів у період здобуття вищої освіти має кілька унікальних характеристик, що вирізняють його серед загальних процесів ідентифікаційного формування. По-перше, це етап трансформації ролей: студенти вступають у «університетське я», диференціюють академічну, професійну, соціальну і культурну ідентичності. У межах теорії розвитку студентів A. Chickering, процес ідентичності формується через сім «векторів»: розвиток компетентності, емоційного регулювання, автономії, міжособистісних стосунків, встановлення ціннісної ідентичності, цілеспрямованості, цілісності [34]. Ці вектори у студентському віці переплітаються динамічно, і просліджується збіг із періодом здобуття вищої освіти (рис. 1).

По-друге, специфічним є тиск на професійну ідентичність. Університет підштовхує студента мислити як майбутній спеціаліст, формувати погляд на себе крізь оптику обраної професії. Сучасні

дослідження підтверджують, що активна участь у спеціалізованих освітніх проєктах, дослідницьких групах, практиках значно посилює розвиток професійного «Я» (professional identity formation – PIF) у студентів [78].

По-третє, важливою є соціокультурна контекстуалізація: студентська самоідентифікація формується в умовах нових соціальних середовищ, трансформацій цінностей, а також через взаємодію з різноманітними групами. Зокрема, у дослідженні Р. Qiu та співавт. [79] встановлено, що самоідентифікація студентів корелює із орієнтаціями на майбутнє (future orientation), а власне відчуття самопослідовності (self-continuity) виступає медіатором у цій взаємозв'язку.

По-четверте, ключовим є почуття приналежності (sense of belonging) до академічної спільноти (як уже згадано вище). S. Marginson розглядає концепцію «student self-formation» як діалогічний процес, у якому студенти активують внутрішні ресурси, беручи участь у групових практиках, академічних діалогах, культурних ініціативах [53]. Через це відчуття належності стає рушійним елементом формування самоідентичності в університетському середовищі.

Отже, специфіка самоідентифікаційного процесу у студентів полягає в інтеграції внутрішніх змін (самооцінка, автономія, цінності) відповідно до векторів А. Chickering; формуванні професійної «я-ідентичності» через освітні й професійні практики; взаємодії із соціально-культурним середовищем університету через підтримку, формування основ для очікувань, трансфер цінностей; розвитку через участь у спільнотах, що формує self-formation як активний процес набуття ідентичності.

Цей складний, багатоплановий процес потребує додаткового дослідницького опрацювання в контексті української вищої освіти, щоб виявити особливості національного культурного середовища, вплив війни, регіональних змін або політичного контексту.

Процес формування студентської ідентичності суттєво зумовлений

низкою особистісних чинників. Серед них центральне місце посідає самооцінка – глобальна оцінка власної цінності. Лонгitudне дослідження К. Луукс та співавт. [64] показало, що певні моделі формування ідентичності – зокрема «прийняття зобов'язань» і «ідентифікація із зобов'язаннями» – позитивно корелюють із високою самооцінкою, тоді як нав'язливі роздуми, сумніви мають негативний зв'язок із самооцінкою. Отже, самооцінка є як ресурсом для активного пошуку ідентичності, так і її результатом.

Ще одним визначальним фактором є мотивація. Так, Е. Acosta-Gonzaga та співавт. [24] виявили, що самооцінка й мотивація значно впливають на академічну залученість (*academic engagement*), яка, своєю чергою, сприяє формуванню академічної ідентичності. Мотиваційне налаштування задає напрямок діяльності, стимулює прагнення досягнень і водночас формує внутрішнє відчуття «Я» як студента.

Емоційна стійкість (*emotional resilience/stability*) дає змогу студенту ефективно долати стресові стани й невдачі. Хоча конкретних досліджень у контексті студентської ідентичності та емоційної стійкості не так багато, концепція стійкості часто розглядається як здатність зберігати або відновлювати сенс власної ідентичності в умовах викликів. Наприклад, дослідження G. Breakwell описує модель *identity resilience*, що пояснює, як процеси ідентичності (зокрема адаптація, інтеграція досвіду) сприяють стійкості особистості [31].

Ціннісні орієнтації також є фундаментальними: формування особистісної ідентичності багато в чому базується на внутрішньо прийнятних цінностях. Так, вивчення М. Берзонскі та співавт. [77] дало змогу встановити, що стилі ідентичності (*identity styles*) систематично пов'язані з різними ціннісними орієнтаціями – тобто з тими цінностями, які індивід сприймає як власні. Відповідні цінності та переконання допомагають студенту сформувати цілісну ідентичність, яка суперечить

випадковим зовнішнім впливам.

Рефлексія (self-reflection) – це здатність осмислювати власні переживання, мотиви, цілі й реакції на освітнє середовище. Хоча прямі дослідження взаємозв'язку рефлексії та студентської ідентичності в контексті університету обмежені, концепції *exploration* (дослідження, самоаналіз) із моделей розвитку ідентичності (як, зокрема, в *dual-cycle identity model* у K. Luuskx та співавт.) включають рефлексивні компоненти: глибокий аналіз власного досвіду й виборів сприяє зростанню ідентичності.

Узагальнення досліджень ми репрезентуємо на рис. 2.

Ці фактори діють взаємопов'язано: наприклад, мотивація зростає, коли самооцінка сильніша; висока емоційна стійкість дає змогу студенту продовжувати рефлексію й рухатися відповідно до цінностей навіть у стресових ситуаціях. Таким чином, для підтримки формування зрілої ідентичності в студентському середовищі важливо формувати освітні умови, які стимулюють розвиток самооцінки, мотивації, рефлексії, зміцнюють емоційну стійкість і сприяють усвідомленому формуванню цінностей.



Рис. 2. Особистісні чинники самоідентифікації в період навчання в ЗВО

Формування сталої та зрілої самоідентифікації студентів у процесі здобуття вищої освіти значною мірою залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов. Однією із ключових є соціальна підтримка зі сторони викладачів, однолітків та родини. У дослідженні G. Wang та співавт. [82] було з'ясовано, що соціальна підтримка має значний позитивний вплив на професійну ідентичність студентів завдяки підвищенню самооцінки, що виступає медіатором у цьому процесі.

Інша важлива умова – інтеграція практичного досвіду в навчальний процес (*work-integrated learning, WIL*). Дослідники M. Tomlinson та D. Jackson вказують на те, що WIL значно посилює «*pre-professional identity*» (допрофесійну ідентичність), оскільки надає студентам можливість відчувати близькість до своєї професії через узаємодію з реальним робочим середовищем [80].

Професійне духовне становлення (*Professional Identity Formation, PIF*) – ще одна критична умова. J. Pash та співавт. [78] показують, що освітні програми, які акцентують розвиток PIF, прагнуть активізувати у студентів внутрішню мотивацію, ціннісне включення в професійні норми та стандарти.

Також важливою є культура приналежності (*sense of belonging*) до академічної спільноти, яку, до речі, активно плекають сучасні українські ЗВО. G. Dost та співавт. висвітлюють, що причетність до університету й академічного середовища зміцнює ідентичність студентів як членів професійної спільноти [40].

Особливе місце посідає організація структурованого освітнього середовища, яке забезпечує цілісність навчального досвіду. Як наголошують D. Oyserman і A. Dawson (2021), середовище, що підтримує мотивацію, базовану на ідентичності, повинне містити чіткі норми й

очікування, демонструвати навчання як процес, що включає труднощі, але водночас підкреслює їхній сенс для особистісного зростання [60]. Подібні середовища формують установку, за якої труднощі є ознакою значущості, вагомості престижності, а не невдачі, тоді сприяє вищій стійкості й залученості у власний розвиток.

L. Closs та ін. [35] виділяють три взаємопов'язані виміри структурованого освітнього середовища: фізичний (просторова організація навчальних приміщень), педагогічний (структурованість навчальних програм, використання інтерактивних завдань, прозорість оцінювання) та психосоціальний (підтримка викладачів, наставництво, командна робота). Дослідники підкреслюють, що саме взаємодія цих вимірів забезпечує якісний досвід навчання та підтримує розвиток ідентичності студентів. Схожих висновків дійшла О. Смолінська у статті «Професійна ідентифікація майбутнього вчителя в культурно-освітньому просторі педагогічного університету» [19].

Важливою умовою є створення відчуття належності до академічної спільноти. P. Felten описує концепцію *relationship-rich education*, що базується на розвитку структурованих форм співпраці між студентами (peer-learning, взаємонавчання). Формальні групи, чітко організована співпраця й систематичний діалог зі спільнотою дозволяють студентам відчутти себе значущою частиною академічного середовища, що зміцнює їхню самоідентичність [43].

Окремої уваги заслуговує система оцінювання як елемент структурованого середовища. J. Nieminen та ін. [57] доводять, що прозорі критерії, зрозумілі очікування та можливості для самооцінки створюють умови для формування впевненості у власній спроможності й розвитку ідентичності здобувача як активного учасника освітнього процесу.

Модель професійної ідентичності (PIF) застосовується і в медичних освітніх програмах. Дослідження V. Viehl et al. [29] включає такі умови як:

розуміння суспільного статусу професії, структурована програмна підтримка, чітке планування кар'єрних дій – всі разом вони стимулюють свідоме становлення професійної ідентичності.

Отже, синтезуючи наведені вище педагогічні умови, можна виділити такі з них, що сприяють розвитку зрілої самоідентифікації студентів:

1. Соціальна підтримка від викладачів, однолітків, родини як ресурс для розвитку самооцінки та ідентичності.

2. Інтеграція практики в навчання (WIL) сприяє реальному професійному досвіду й посиленню професійного «Я».

3. Підтримка становлення професійної ідентичності (PIF) через навчальні курси, що включають цінності, норми, мотивацію.

4. Почуття приналежності до академічної спільноти, яке консолідує студентську ідентичність.

5. Активні методи навчання, зорієнтовані на практику, проекти, інтеракцію, мотивацію.

6. Кар'єрне планування і розуміння професійного статусу, коли структуровані програми допомагають сформувати зрілу професійну ідентичність.

Сукупно ці умови формують середовище, що дозволяє студентам не лише опанувати знання, а й інтегрувати їх у власне «Я», розвинути як особистість, яка усвідомлено обирає професійний шлях з цінностями, внутрішньою мотивацією та почуттям приналежності.

Отже, самоідентифікація студентів у психології й педагогіці розглядається як багатовимірний процес, що інтегрує академічну, професійну та соціально-культурну ідентичності. Дослідження [40; 64; 16; 80] підтверджують взаємозв'язок самооцінки, мотивації, почуття приналежності та професійного становлення у формуванні цілісного «Я» студента. Отже, самоідентифікація є не статичним конструктом, а динамічним процесом інтеграції особистісних і соціальних факторів. В

університетському середовищі цей процес відзначається трансформацією соціальних ролей, формуванням професійного «Я», розширенням ціннісно-сміслової сфери та інтеграцією в академічну спільноту. Згідно з теоретичними моделями [34; 53; 79], специфіка полягає у поєднанні індивідуальних пошуків ідентичності з впливом освітніх практик, культурного контексту та середовища взаємодії. Самооцінка, мотивація, емоційна стійкість, ціннісні орієнтації та рефлексія є провідними психологічними змінними, що безпосередньо визначають якість самоідентифікації студентів. Як доведено у працях [24; 29; 77], ці фактори діють комплексно: мотивація посилюється високою самооцінкою, емоційна стійкість забезпечує стабільність процесу, а цінності та рефлексія сприяють інтеграції досвіду у зрілу ідентичність. Найважливішими умовами виявлено: соціальну підтримку в освітньому середовищі [82], інтеграцію практичного досвіду в навчання [80], створення структурованих освітніх середовищ, що підтримують базовану на ідентичності мотивацію [35; 60], розвиток почуття належності до академічної спільноти [43], а також прозорі й справедливі методи оцінювання [57]. Саме їхня комплексна реалізація забезпечує становлення зрілої самоідентичності студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Самоідентифікація студентів є результатом складної взаємодії особистісних чинників і педагогічно зорганізованого середовища. Вона визначає не лише академічну успішність, але й життєву зрілість, готовність до професійної діяльності та соціальної відповідальності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення специфіки цього процесу в умовах кризових соціальних трансформацій, зокрема війни, цифровізації та глобалізаційних викликів.

2.2. Вікові особливості самоідентифікації в юнацькому віці

Юнацький вік (приблизно 16–25 років) є ключовим етапом становлення особистості, що характеризується активним пошуком індивідуального життєвого шляху, формуванням власної системи цінностей та становленням особистісної та соціальної ідентичності. На цьому етапі людина прагне усвідомити, ким вона є, яким бачить своє майбутнє, яку професійну та соціальну роль здатна виконувати та як її сприймають інші [24].

Е. Еріксон визначає цей віковий період як етап “кризи ідентичності”, коли молода людина переживає напружений процес пошуку власної життєвої позиції [42]. Нерозв’язання цієї кризи призводить до невизначеності, дифузності та соціальної дезадаптації. Самоідентифікація у юнацькому віці може реалізуватися у чотирьох станах: дифузна ідентичність, передчасна, мориторіальна та досягнута [58]. Саме ці стани відображають ступінь зрілості самосприйняття та професійного самовизначення студентської молоді.

Українські науковці [2; 10; 15] підкреслюють, що самоідентичність сучасної молоді формується у складних умовах соціальних трансформацій, невизначеності війни, цифрової гібридної реальності та швидких культурних змін. Це зумовлює суперечливість між бажанням до автономії та потребою в підтримці, між прагненням до самопізнання та частими проявами емоційної нестабільності.

У психологічних дослідженнях самоідентичність визначається як багатокomпонентна структура, до якої входять [49; 57]:

- особистісна ідентичність — усвідомлення власних рис, здібностей, цінностей;
- соціальна ідентичність — переживання приналежності до різних соціальних груп (професійних, етнічних, територіальних, гендерних);
- рольова ідентичність — сприйняття себе у конкретних

соціальних ролях (студента, друга, громадянина, майбутнього фахівця);

- професійна ідентичність (self-career identity) — розуміння власної професійної траєкторії та здатність до реалістичного самовизначення.

На рівні вищої освіти вирішального значення набуває професійна самоідентифікація, оскільки саме вона визначає стратегічні життєві орієнтири та особистісну відповідальність за власне майбутнє.

Процес формування ідентичності студентської молоді детермінується поєднанням внутрішніх та зовнішніх чинників:

1) внутрішні фактори:

- рівень самооцінки;
- розвиток самоконтролю та вольової регуляції;
- емоційна стабільність;
- когнітивно-рефлексивні здібності.

2) зовнішні фактори:

- сімейне виховання та емоційний стиль взаємодії;
- соціальний статус та економічні умови;
- освітнє середовище (студентська група, роль викладача, академічна культура ЗВО);
- вплив медіапростору, соціальних мереж, громадської думки.

Особливої уваги потребує вплив цифрового середовища на ідентичність студентів: віртуальна самопрезентація, порівняння себе із “ідеальними образами” в соцмережах можуть викривляти самооцінку і формувати залежність від зовнішнього схвалення.

У студентському віці можливі різні деформації процесу самоідентифікації [11; 15]:

- емоційна нестабільність та залежність від думки інших;
- розмитість життєвих цілей та професійного вибору;
- порушення автономії та надмірна соціальна залежність

(симбіотична тенденція);

- труднощі у встановленні здорових міжособистісних кордонів (аутистичні, сепараційні прояви).

Успішна самоідентифікація є можливою лише за умови достатньої зрілості саморегуляції, здатності до саморефлексії та формування відповідального ставлення до власної життєвої позиції.

Юнацький вік виступає сенситивним періодом становлення самоідентичності, яка формується під впливом індивідуально-особистісних характеристик (самооцінки, самоконтролю, рефлексії), соціального оточення та освітнього середовища. Від того, наскільки цей процес буде успішним, залежить здатність студента робити відповідальні життєві вибори, формувати професійну позицію, будувати зрілі стосунки та досягати особистісної й професійної самореалізації.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було розглянуто теоретичні підходи до розуміння поняття ідентичності та проаналізовано вікові особливості процесу самоідентифікації студентської молоді. Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що ідентичність являє собою комплексний, багаторівневий феномен, який інтегрує в собі особистісні, соціальні, рольові та професійні компоненти. Самоідентичність визначається як когнітивно-емоційний процес усвідомлення власного «Я», його характеристик, цінностей, цільових орієнтирів та особистісних меж у взаємодії із соціальним середовищем.

Самоідентифікація студентів у психології й педагогіці розглядається як багатовимірний процес, що інтегрує академічну, професійну та соціально-культурну ідентичності. Дослідження підтверджують взаємозв'язок самооцінки, мотивації, почуття приналежності та

професійного становлення у формуванні цілісного «Я» студента. Отже, самоідентифікація є не статичним конструктом, а динамічним процесом інтеграції особистісних і соціальних факторів. В університетському середовищі цей процес відзначається трансформацією соціальних ролей, формуванням професійного «Я», розширенням ціннісно-сислової сфери та інтеграцією в академічну спільноту. Згідно з теоретичними моделями, специфіка полягає у поєднанні індивідуальних пошуків ідентичності з впливом освітніх практик, культурного контексту та середовища взаємодії. Самооцінка, мотивація, емоційна стійкість, ціннісні орієнтації та рефлексія є провідними психологічними змінними, що безпосередньо визначають якість самоідентифікації студентів. Як доведено у працях, ці фактори діють комплексно: мотивація посилюється високою самооцінкою, емоційна стійкість забезпечує стабільність процесу, а цінності та рефлексія сприяють інтеграції досвіду у зрілу ідентичність. Найважливішими умовами виявлено: соціальну підтримку в освітньому середовищі, інтеграцію практичного досвіду в навчання, створення структурованих освітніх середовищ, що підтримують базовану на ідентичності мотивацію, розвиток почуття належності до академічної спільноти, а також прозорі й справедливі методи оцінювання. Саме їхня комплексна реалізація забезпечує становлення зрілої самоідентичності студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Самоідентифікація студентів є результатом складної взаємодії особистісних чинників і педагогічно зорганізованого середовища. Вона визначає не лише академічну успішність, але й життєву зрілість, готовність до професійної діяльності та соціальної відповідальності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення специфіки цього процесу в умовах кризових соціальних трансформацій, зокрема війни, цифровізації та глобалізаційних викликів.

Особливе значення у формуванні самоідентичності має юнацький

вік, який виступає сенситивним періодом для становлення «Я-концепції» та визначення життєвої позиції. У цей період формуються ключові компоненти ідентичності: особистісної, соціальної та професійної. Для юнацтва характерні інтенсивний пошук життєвих смислів, емоційна нестабільність, потреба в автономії та самореалізації, підвищена чутливість до соціального визнання, а також активне експериментування зі своїми ролями та формами самопрезентації. Невизначеність ціннісних орієнтацій може як стимулювати особистісний розвиток, так і спричиняти ризик дифузної або нестійкої ідентичності.

Таким чином, ідентичність студентської молоді розвивається у взаємодії внутрішніх (самооцінка, самоконтроль, рефлексивність, потреба в автономії) та зовнішніх (соціально-культурні умови, сімейні впливи, освітнє середовище, інформаційний простір) чинників. Її якість безпосередньо пов'язана з рівнем особистісної зрілості, сформованістю системи цінностей та стратегій саморегуляції, здатністю до усвідомленого професійного вибору й відповідального самоствердження. Відповідно, подальше вивчення особливостей самоідентифікації студентів повинно охоплювати взаємозв'язки між особистісними характеристиками (самооцінкою, самоконтролем), соціальними впливами та психологічним благополуччям молоді.

Розділ 3. Емпіричне дослідження впливу особистісних характеристик на процес самоідентифікації студентів

3.1. Методологічне обґрунтування, методики та організація дослідження

З метою комплексного вивчення того, як особистісні характеристики студентської молоді — передусім самооцінка та самоконтроль — впливають на формування їхньої самоідентичності, було розроблено системний емпіричний блок дослідження, який поєднує низку стандартизованих, валідизованих та надійних діагностичних методик. Підбір інструментарію здійснювався з урахуванням сучасних вимог, які підкреслюють необхідність багатовимірного аналізу самосвідомості студентів у період професійного становлення [3, 12, 13].

Діагностичний комплекс формувався відповідно до декількох ключових критеріїв:

1. багатовимірність — інструменти повинні охоплювати різні аспекти самосвідомості: поведінковий (самоконтроль), емоційно-ціннісний (самооцінка), соціально-ідентифікаційний (самоідентичність);
2. психометрична обґрунтованість (відповідність вимогам валідності та надійності);
3. адаптованість до молодіжного та педагогічного середовища;
4. доступність інтерпретації для педагогів-практиків, які можуть використовувати результати для профілактичної та корекційної роботи зі студентами.

У результаті було визначено сім методик, кожна з яких дозволяє оцінити окремий параметр внутрішнього світу особистості, що бере участь у процесах самовизначення.

1. Методика «Оцінка ставлення до свого теперішнього місця

проживання».

Місце проживання є важливою частиною екологічної системи особистості, яка, за У. Бронфенбреннером, суттєво впливає на формування соціальної ідентичності молодшої людини. Саме тому оцінка емоційного ставлення студентів до їхнього життєвого простору — квартири, дому, району, міста — дає можливість простежити рівень їхньої просторової та соціальної прив'язаності [32].

Методика містить 12 висловлювань, що відображають можливі переживання людини щодо своєї територіальної приналежності: від почуття гордості та безпеки до емоційної дистанційованості або байдужості. Вибір одного із п'яти варіантів («повністю не відповідає» — «повністю відповідає») дозволяє кількісно визначити ступінь локальної ідентифікації.

У контексті педагогічної психології цей показник важливий тим, що студенти з високою позитивною просторовою ідентичністю демонструють кращу адаптацію до навчального середовища, вищий рівень соціальної активності та внутрішньої стабільності.

2. «Драбина Кантріла»: суб'єктивна оцінка власного життя.

Методика, запропонована американським соціальним психологом Гедлі Кантрілом, є одним із найпоширеніших інструментів у світових дослідженнях суб'єктивного благополуччя [3].

Респондентам пропонується уявити життя у вигляді драбини з 11 сходинками, де верхня відповідає «найкращому можливому життю», а нижня — «найгіршому можливому». Студенти оцінюють три часові зрізи:

- теперішній стан (зараз),
- становище 5 років тому (минуле),
- очікуване становище через 5 років (майбутнє).

Це дозволяє виявити рівень життєвого оптимізму, реалістичності самооцінювання, динаміку суб'єктивного благополуччя та ресурсність

особистості.

Для педагогічної практики важливо, що позитивний прогноз майбутнього прямо корелює з академічною мотивацією та професійною ідентичністю.

3. Методика «Віра в рівень самоконтролю» Джой Л. Беренберга (Berenberg Self-Control Inventory)

Опитувальник Дж. Беренберга застосовується в сучасних дослідженнях саморегуляції, локусу контролю та відповідальності. Він містить 45 тверджень, що описують різні варіанти ставлення людини до власних дій, власної відповідальності та зовнішніх/внутрішніх причин життєвих подій [25].

Виділяються три фактори:

F1 — Загальний зовнішній контроль

Оцінює ступінь віри особистості у внутрішні або зовнішні детермінанти поведінки. Спирається на теорію локусу контролю Дж. Роттера.

F2 — Перебільшений контрольний вимір

Відображає нереалістично завищену віру в безмежність власного впливу на життя. Такий стан може призводити до внутрішньої напруги, перфекціонізму, підвищеної тривожності.

F3 — «Бого-посередній» контроль

Тут вимірюється тенденція приписувати результати діяльності духовним чи релігійним чинникам. В українських дослідженнях показано, що цей вимір може бути як ресурсним, так і компенсаторним у молодіжному середовищі.

4. Проективна методика «Соціально-символічні завдання Я»

Ця методика широко застосовується для глибинного аналізу структури Я-концепції, соціальних ролей, характеру міжособистісних зв'язків, рівня соціальної ідентичності, самооцінних орієнтацій.

Завдання з використанням кружечків, символів та просторових моделей дозволяють визначити силу соціальної включеності, ступінь незалежності або залежності, відчуття приналежності до групи («мі-ідентичність» за Еріксоном), емоційну дистанцію між «Я» і значущими особами, гнучкість/ригідність Я-образу.

Це особливо корисно в освітньому середовищі, де якість міжособистісних зв'язків впливає на стиль навчання, академічну успішність та професійну адаптацію.

5. Опитувальник EWJ-II

Польські дослідники М. Галажка та Р. Стуско розробили цей інструмент для вимірювання глибинних тенденцій самосприйняття, що пов'язані з самооцінкою та стилем емоційної прив'язаності. Опитувальник містить 30 тверджень, які оцінюються за частотністю (від «ніколи» до «завжди»).

Виділено три типи тенденцій:

1. Аутистичні тенденції. Проблеми у встановленні глибоких соціальних контактів, переживання самотності, емоційної ізоляції, некомфортності у міжособистісних ситуаціях.

2. Симбіотичні тенденції. Схильність до формування емоційних прив'язаностей, швидке встановлення психологічного зв'язку з людьми чи місцями; утруднене розірвання таких зв'язків.

3. Сепараційні тенденції. Прагнення до автономії, до відокремлення від значущих осіб або важливих місць, потреба у незалежності. Для студентського віку ці тенденції є показовими, оскільки саме в цей період завершується формування автономної ідентичності (за Е. Еріксоном).

6. Методика оцінювання самооцінки Еда Дінера (Satisfaction With Life Scale – SWLS)

Ед Дінер (E. Diener) — один із найвідоміших дослідників психологічного благополуччя. Його шкала оцінки життєвої задоволеності

широко використовується в медичній, освітній та соціальній психології.

Методика включає 5 тверджень, що стосуються:

- задоволеності своїм життям,
- позитивного самоусвідомлення,
- оцінки власних життєвих досягнень.

Вона дозволяє оцінити когнітивний компонент самооцінки, який є більш стабільним порівняно з емоційними самовідчуттями.

7. Авторська методика на визначення рівня самоконтролю.

З огляду на те, що готові психодіагностичні інструменти не завжди повною мірою охоплюють особливості студентського середовища, було розроблено авторську методику, яка дозволяє оцінити повсякденні прояви самоконтролю. Опитувальник містить 40 тверджень та семибальну шкалу оцінювання.

Методика враховує:

- емоційну саморегуляцію,
- контроль імпульсивності,
- здатність планувати діяльність,
- вміння доводити справи до кінця,
- стресостійкість,
- поведінкову дисциплінованість,
- навички саморефлексії.

Цей інструмент особливо корисний для педагогічної практики, оскільки дозволяє виявляти ризики навчальної дезадаптації та створювати індивідуальні траєкторії розвитку саморегуляції.

Перед застосуванням повномасштабного дослідження була проведена апробація методик на групі з 15 студентів спеціальності «Менеджмент» Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С.З.Гжицького. Апробація дала змогу:

- перевірити зрозумілість формулювань,

- визначити оптимальний час виконання,
- оцінити внутрішню узгодженість результатів,
- уточнити інструкції,
- виявити потенційні труднощі у сприйнятті завдань студентами.

Наше дослідження проходило у чотири послідовні етапи:

1. підготовчий – добір інструментарію, адаптація інструкцій, підготовка бланків.
2. діагностичний – проведення тестувань у студентів міської та сільської місцевості.
3. аналітичний – статистична обробка результатів, визначення кореляцій, факторний аналіз.
4. інтерпретаційний – порівняльний аналіз вибірок, формулювання висновків та педагогічних рекомендацій.

Окремо було проведено порівняння між студентами міста та села, а також між чоловіками й жінками, що дозволило виявити гендерні та середовищні особливості самооцінки, самоконтролю та самоідентичності.

У підсумку для дослідження особливостей самооцінки, самоконтролю та самоідентичності було використано сім сучасних методик, що дозволяють комплексно охопити ключові показники внутрішнього світу студента. Така багатовимірна схема діагностики відповідає сучасним вимогам педагогічної та вікової психології, а також забезпечує високу точність і наукову надійність отриманих результатів.

3.2. Аналітична характеристика самооцінки, самоконтролю, самоідентичності та показників добробуту студентів

З метою перевірки взаємозв'язку самооцінки, самоконтролю та самоідентичності студентів, нами було організовано й проведено

емпіричне дослідження, що охопило 100 осіб віком від 16 до 25 років, які навчаються у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій ім.С.З.Гжицького. До вибірки увійшли студенти різних спеціальностей.

Таке розмаїття академічних напрямів дало змогу простежити, як гуманітарна чи природнича спрямованість навчання, специфіка професійної підготовки впливають на становлення саморегуляції та ідентичності особистості.

У дослідженні взяли участь студенти різної статі, серед яких переважали жінки (58 %), тоді як чоловіки становили 42 %.

Віковий розподіл показав, що більшість респондентів належали до групи 17–19 років (58 %). Це відповідає етапу ранньої юності, який, згідно з Е. Еріксоном та Дж. Марсією, є критичним для формування особистісної та професійної ідентичності, розвитку самоконтролю та становлення стабільної самооцінки.

Щодо місця проживання, вибірка включала як мешканців міста (51 %), так і представників сільської місцевості (49 %). У розрізі місця народження більшість респондентів народилися у місті (58 %), 35 % — у сільській місцевості, а 7 % — у малих містечках. Різні соціокультурні контексти розвитку особистості дозволили ширше дослідити роль соціального середовища у становленні ідентичності, що знаходить підтвердження у роботах У. Бронфенбреннера та українського психолога С. Максименка. Детальна характеристика нашої досліджуваної групи представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Демографічні особливості досліджуваної групи

Стать (у %)	Чоловіки	42	32,6 %
	Жінки	58	45 %
Вік (у %)	16	16	12,4%
	17 - 18	40	30%

	19-20	18	17,1%
	21- 25	22	17,1%
Місце проживання	У селі	49	38%
	У місті	51	39,5%
Місце народження	У селі	35	27,1%
	У містечку	7	5,4%
	У місті	58	45%

Емпірична частина проводилася у формі групових досліджень. Кожна група проходила діагностичний блок тривалістю близько двох годин, що включав:

- опитувальники самооцінки, самоконтролю та ідентичності;
- методики оцінки життєвої задоволеності та добробуту;
- демографічний блок.

Часові рамки, в яких проводилося дослідження, характеризувалися гострою соціальною напругою, зміною політичної системи та військовими подіями на сході України. Цей фактор було враховано при інтерпретації даних, оскільки психологічний добробут та задоволеність життям студентів у такі періоди можуть мати специфічні коливання.

Задоволеність життям є ключовим компонентом суб'єктивного благополуччя та важливим критерієм психологічної адаптації молоді. Згідно з концепцією Е. Дінера, рівень задоволеності життям значною мірою визначається поєднанням когнітивної оцінки власних досягнень і емоційного ставлення до свого життя. У студентському віці цей показник нерідко пов'язаний із формуванням самооцінки, розвитком навичок самоконтролю та становленням самоідентичності.

Результати опитування засвідчили, що середній показник загальної задоволеності життям у студентів був нижчим за середній ($M = 12,98$; $SD = 4,29$) (Див. табл.2). Така тенденція може свідчити про:

- переживання невизначеності майбутнього (характерної для студентського віку);

- вплив соціально-економічної та політичної ситуації в Україні у період дослідження;
- підвищений рівень емоційного вигорання та стресу в умовах навчального навантаження;
- зміни системи цінностей у перехідні періоди розвитку суспільства.

Ця динаміка узгоджується з даними досліджень, де зазначається, що соціальна нестабільність негативно відбивається на суб'єктивному благополуччі молоді [79].

Таблиця 2.

Середні показники задоволеності життям для студентської молоді

	Мінімум	Максимум	M	S.D
Задоволеність життям	6.00	28.00	12.98	4.29

Аналіз оцінки життєвого добробуту у часових площинах (див. табл. 3) показав цікаву динаміку:

- оцінка свого минулого — середня з тенденцією до позитивної (M = 5,91; SD = 2,65);
- оцінка теперішнього — дещо вища (M = 7,74; SD = 2,15);
- очікування майбутнього — значно оптимістичніші (M = 8,78; SD = 2,77).

Така структура оцінок свідчить про феномен, близький до описаного Е. Дінером явища «ілюзії прогресу», тобто уявлення про те, що майбутнє обов'язково буде кращим за теперішнє. У психології розвитку така тенденція розглядається як характерна для студентського віку, що асоціюється з активним плануванням, високою потребою самореалізації та очікуванням професійного і соціального зростання.

Подібні результати також узгоджуються з моделлю психологічного благополуччя, яка наголошує, що молодь має високий рівень віри у власні

можливості, попри невизначеність сучасного життя [44].

Таблиця 3

Середні показники оцінки добробуту студентської молоді

	Мінімум	Максимум	М	S.D
Оцінка добробуту у минулому	1.00	11.00	5.91	2.65
Оцінка добробуту у теперішньому	1.00	11.00	7.74	2.15
Оцінка добробуту у майбутньому	1.00	11.00	8.78	2.77

Підсумовуючи результати аналізу задоволеності життям та оцінки добробуту, можемо сказати, що студенти загалом демонструють знижений рівень задоволеності життям, що може бути пов'язано не лише з індивідуально-особистісними, а й зі значними суспільними факторами. Оцінка добробуту має позитивну динаміку у часовій перспективі, що свідчить про оптимістичні очікування та віру у майбутні зміни. Такі показники є важливими для розуміння розвитку самооцінки (яка формується у взаємодії з оцінкою власного життя), самоконтролю (оскільки оптимізм сприяє збереженню активної життєвої позиції) та самоідентичності (бо уявлення про майбутнє є ключовим компонентом ідентичнісної структури за Е. Еріксоном).

У структурі особистісного розвитку молоді людини самооцінка та самоконтроль виконують функцію внутрішніх регуляторів, які визначають не тільки поведінкові прояви, а й спосіб, у який особистість вибудовує уявлення про себе в системі соціальних відносин. Дослідники, такі як Е. Еріксон, Дж. Марсія, К. Роджерс наголошують, що самоідентичність не

може бути стабільною без відносно цілісної самооцінки та розвинених навичок самоконтролю. Власне тому усвідомлення себе у категоріях статі, віку, професійної належності, громадянської позиції, територіальної прив'язаності й культурного контексту формує ядро психологічної цілісності.

Втрата або нечіткість цих критеріїв призводить до кризових явищ у сфері «Я-концепції», які проявляються у труднощах планування майбутнього, розмитості життєвих стратегій, соціальній дезорієнтації та зниженні відповідальності за власні рішення. Це узгоджується з концепціями особистісної автономії та ідентичності сучасних авторів, які підкреслюють, що у молодіжному віці саме баланс самооцінки, володіння саморегуляцією та здатність до рефлексії стають ключовими передумовами становлення стабільної ідентичності [48, 61, 83].

Досліджувані студенти здійснили оцінку власної прихильності до місця проживання, що є важливою складовою соціальної ідентичності (див. табл.4). Найвищі показники продемонструвала ідентифікація з містом або селом ($M = 45,28$; $SD = 5,05$), тобто з тією територіальною спільнотою, де молодь відчуває найбільший комфорт і прийняття. Другий за значущістю рівень — це ідентифікація з власною домівкою ($M = 44,07$; $SD = 5,79$), що свідчить про емоційний компонент почуття безпеки та стабільності.

Найнижчим виявився показник ідентифікації з вулицею або околицею проживання ($M = 43,62$; $SD = 5,80$). Це може пояснюватися тим, що для студентів, які перебувають у періоді активної соціальної мобільності, мікролокальний простір має менше символічного значення, ніж ширше середовище міста чи громади.

Показники суб'єктивного контролю відображають, наскільки студенти відчувають здатність впливати на власне життя, що згідно з теорією локусу контролю Дж. Роттера, є важливим маркером зрілості

особистості та її адаптивності.

У результатах дослідження найвищим виявився показник загального зовнішнього контролю ($M = 55,08$; $SD = 9,42$). Це означає, що значна частина студентів схильна приписувати свої успіхи або невдачі зовнішнім обставинам — впливу інших людей, обставинам, випадковості. Подібні тенденції характерні для молоді в періоди соціальної нестабільності (див. табл.4).

Менші значення отримала шкала надмірного, нереалістичного контролю ($M = 47,58$; $SD = 10,67$), яка відображає ілюзорну переконаність у всесильності власного впливу на будь-які події. Такий тип контролю може бути пов'язаний із низькою рефлексивністю або недостатнім досвідом саморегуляції.

Найнижчим виявився контроль, пов'язаний із релігійною детермінацією життєвих подій ($M = 40,96$; $SD = 18,25$). Ця шкала зазвичай відображає орієнтацію людини на зовнішню надприродну силу як головний чинник життєвих результатів. Низькі результати свідчать про переважно автономні моделі пояснення подій серед студентської молоді.

Таблиця 4.

Середні показники ставлення до свого теперішнього місця проживання та контролю студентської молоді

	Мінімум	Максимум	M	S.D.
Ставлення до квартири	26.00	60.00	44.07	5.79
Ставлення до вулиці	27.00	59.00	43.62	5.80
Ставлення до міста (села)	30.00	60.00	45.28	5.05
Загальний зовнішній контроль	33.00	80.00	55.08	9.42
Надмірний нереальний контроль	28.00	77.00	47.58	10.67
Контроль пов'язаний з вірою в Бога	18.00	84.00	40.96	18.25

Дослідження «Я-концепції» (див. табл. 5) здійснювалося через аналіз

таких складових, як рівень самооцінки, ступінь вираженості «силових» відносин з авторитетами, схильність до індивідуалізації, соціальна включеність, ідентифікація, егоцентричність та диференційованість образу Я. Подібний підхід відповідає багатовимірній моделі Self-concept, яку описують К. Роджерс, М. Кун [66].

На першому етапі студенти розміщували себе серед інших людей. Найвищу позицію (тобто сприйняття себе як значущого серед інших) обрали 41 % учасників. Ще 30 % визначили для себе середнє місце, а лише 1 % поставили себе на найнижчу позицію. Це свідчить про достатньо позитивну, хоча й нерівномірну самооцінку.

У другій шкалі студенти розміщували інших у співвідношенні до себе. Переважна більшість — 98 % — поставила інших на близьку позицію до себе, що говорить про тенденцію до соціальної включеності та дружніх моделей взаємодії.

У ставленні до батьків 60 % студентів розмістили батьків вище за себе, 35 % — нижче, і 5 % — на рівні. Такі показники відповідають традиційним уявленням молоді про батьків як авторитетні фігури.

У цьому порівнянні 43 % студентів поставили вчителів вище за себе, 31 % — нижче, а 26 % — на рівні. Це вказує на значну роль освітнього середовища у формуванні суб'єктивного образу авторитетів, що є важливим для підготовки педагогів.

Під час оцінки себе щодо керівника 40 % відвели керівнику вищу позицію, 36 % — рівнозначну, а 23 % — нижчу. Це демонструє змішане ставлення до формальної влади та здатність студентів критично оцінювати позицію лідера.

Найвищий рівень близькості студенти продемонстрували щодо батьків (49 %), тоді як найменшу — у ставленні до вчителів та друзів. Близькі до нейтральних результати (18 %) свідчать про прагнення до автономії у стосунках.

Переважна більшість — 67 % — обрали найближчу позицію до матері. Це узгоджується з висновками сучасної української психології, де підкреслюється вирішальний вплив материнської підтримки на формування самооцінки та ідентичності.

У ставленні до батька найвищу позицію обрали 39 %, тоді як значна частина (20 % і 19 %) обрали другу та третю позиції. Порівняно з матір'ю, стосунки з батьком частіше мають більш дистанційний характер.

Позицію близькості до друга обрали 25 %, а найвіддаленішу — лише 1 %. Водночас 38 % й 18 % обрали другу й третю позиції, що вказує на значущість однолітків у формуванні соціальної ідентичності.

Показники розподілилися нерівномірно: найбільшу — 22 % — зайняла четверта позиція, перша — лише 18 %, а інші — від 11 % до 13 %. Це свідчить про різні стилі взаємодії у студентсько-викладацьких стосунках.

Таблиця 5

Частотні показники Я-концепції

		К-ть	Відсоток
Я-концепція власна позиція для себе та інших людей	1.00 першість	41	41.0
	2.00	7	7.0
	3.00	10	10.0
	4.00	30	30.0
	5.00	5	5.0
	6.00	1	1.0
	7.00	3	3.0
	8.00 остання позиція	3	3.0
Я-концепція власна позиція інші по відношенню до інших	1.00 відстань	98	98.0
	2.00	1	1.0
	3.00	1	1.0

Я-концепція батько вибрати круг Б,В,К	1.00 вище	60	60.0
	2.00 на рівні	5	5.0
	3.00 нижче	35	35.0
Я-концепція вчитель	1.00 вище	43	43.0
	2.00 на рівні	26	26.0
	3.00 нижче	31	31.0
Я-концепція керівник	1.00 вище	40	40.0
	2.00 на рівні	36	36.0
	3.00 нижче	23	23.0
Я-концепція ідентифікація в межах трикутника позначити себе	1.00 ближче до батьків	49	49.0
	2.00 ближче до вчителя	4	4.0
	3.00 ближче до друга	9	9.0
	4.00 поза трикутником	18	18.0
	5.00 по центру	20	20.0
Я ближче до мами	1.00 найближче до мами	67	67.0
	2.00	12	12.0
	3.00	5	5.0
	4.00	5	5.0
	5.00	4	4.0
	7.00	4	4.0
	8.00 найдальше від мами	3	3.0
Я ближче до батька	1.00 найближче до	39	39.0

	батька		
	2.00	20	20.0
	3.00	19	19.0
	4.00	7	7.0
	5.00	3	3.0
	6.00	1	1.0
	7.00	2	2.0
	8.00 найдалше від батька	9	9.0
Я ближче до друзів	1.00 найближче до друга	25	25.0
	2.00	38	38.0
	3.00	19	19.0
	4.00	5	5.0
	5.00	8	8.0
	6.00	3	3.0
	7.00	1	1.0
	8.00 найдалше від друга	1	1.0
Я ближче до вчителів	1.00 найближче до вчителя	6	6.0
	2.00	11	11.0
	3.00	11	11.0
	4.00	22	22.0
	5.00	18	18.0
	6.00	13	13.0
	7.00	9	9.0
	8.00 найдалше від	10	10.0

	вчителя		
--	---------	--	--

Аналіз соціальної та особистісної ідентифікації студентів дозволяє зробити висновок, що найвищий рівень територіальної ідентифікації формується щодо міста або села, а найнижчий — щодо вулиці, що вказує на більшу значущість макросоціального простору. Домінує зовнішній локус контролю, що є характерним для перехідних соціальних умов. «Я-концепція» студентів формується насамперед через позитивну самооцінку (41 % — найвища позиція), високу соціальну включеність (98 % розмістили інших поруч із собою), авторитетність батьків і викладачів, значущість дружніх зв'язків та емоційну близькість з матір'ю.

Такі результати підтверджують ключову роль самооцінки та самоконтролю у становленні самоідентичності студентської молоді, що узгоджується з провідними теоріями гуманістичної, когнітивної та соціально-психологічної школи.

У межах дослідження було запропоновано низку гіпотез щодо можливих зв'язків між аспектами самоідентичності, показниками суб'єктивного контролю та оцінкою індивідуального добробуту. В основі аналізу лежить припущення, що суб'єктивне сприймання себе у просторі власного життя (ідентифікація з домом, сім'єю, соціальними групами) та рівень саморегуляції можуть істотно корелювати із задоволеністю минулим, теперішнім і очікуваним майбутнім. Подібну взаємозалежність підкреслюють і сучасні українські дослідники, а також провідні зарубіжні автори [5, 10, 16, 22, 24, 32, 71].

За отриманими результатами встановлено позитивний, хоч і помірний зв'язок між ідентифікацією з квартирою (домом) та оцінкою добробуту в минулому ($r = 0,272$; $p = 0,06$), а також очікуваного добробуту в майбутньому ($r = 0,212$; $p = 0,34$). З огляду на це можна стверджувати, що студенти, які демонструють вищий рівень прив'язаності до власного

житлового простору, загалом більш оптимістично оцінюють життєві умови як у ретроспективі, так і в перспективі. Це узгоджується з теоріями «екопсихологічної безпеки» та концепціями просторової ідентичності, згідно з якими почуття стабільності й захищеності, пов'язане з домом, є важливим чинником емоційного добробуту.

Цікаво, що оцінка теперішнього добробуту мала значно слабший зв'язок із цим показником, що може свідчити про неузгодженість між актуальними умовами життя та уявленням про «домашній простір» як символ особистої стабільності.

Далі було виявлено негативні кореляції між оцінкою добробуту в минулому та зовнішнім локусом контролю ($r = -0,211$; $p = 0,35$), а також загальним суб'єктивним контролем ($r = -0,251$; $p = 0,12$). Це свідчить, що студенти, які схильні приписувати життєві події зовнішнім обставинам або випадку, зазвичай менш позитивно оцінюють своє минуле.

З позицій педагогічної психології це може інтерпретуватися так: особи з низьким самоконтролем частіше переживають труднощі у формуванні послідовної часової перспективи, а тому їхнє минуле бачиться нестабільним або непередбачуваним. Водночас молодь із більш внутрішнім локусом контролю, має тенденцію до більш сприятливих ретроспективних оцінок, оскільки вважає себе активним суб'єктом власних життєвих змін.

Виявлений негативний зв'язок між оцінкою очікуваного добробуту та надмірним, нереалістичним контролем ($r = -0,213$; $p = 0,33$) свідчить про те, що студенти з тенденцією до «гіперконтролю» гірше оцінюють свої майбутні перспективи. Надмірний, нереалістичний контроль часто корелює з тривожністю, страхом непередбачуваності та зниженим рівнем упевненості у власних ресурсах. Відповідно, майбутнє сприймається більш невизначеним або навіть загрозливим.

Було встановлено позитивну кореляцію між надмірним нереальним

контролем та аутистичними тенденціями ($r = 0,271$; $p = 0,06$). Згідно з сучасними підходами, аутистичні риси часто пов'язані з труднощами у соціальній взаємодії, недовірою до інших і виразною потребою у передбачуваності. Це може сприяти формуванню надмірної потреби контролювати оточення та події.

Такі студенти частіше демонструють ригідність поведінки та уникнення невизначених ситуацій, що важливо враховувати педагогам під час організації навчального процесу.

Негативна кореляція між контролем, пов'язаним із релігійними переконаннями, та симбіотичними тенденціями ($r = -0,292$; $p = 0,03$) свідчить, що особи з високим рівнем релігійної орієнтації менш схильні до незрілих, залежних стосунків типу «симбіозу».

В наукових дослідженнях підкреслюється, що внутрішня духовність, сформована з дитинства, сприяє більшій автономії, моральній зрілості та внутрішній стійкості особистості. Відповідно, такі студенти рідше демонструють надмірну емоційну залежність від значущих інших.

Таблиця 6

Зведена таблиця кореляційних зв'язків

Показники	r	p	Характер зв'язку	Інтерпретація
Ідентифікація квартирою ↔ Добробут минулому у	0,272	0,06	позитивний	Вищий рівень просторової ідентифікації → позитивніші спогади про життєві умови
Ідентифікація квартирою ↔ Добробут у	0,212	0,34	позитивний	Почуття стабільності пов'язане з оптимізмом щодо майбутнього

майбутньому					
Добробут минулому	у ↔	– 0,211	0,35	негативний	Зовнішній локус → менш позитивні оцінки минулого
Зовнішній контроль					
Добробут минулому	у ↔	– 0,251	0,12	негативний	Низький самоконтроль асоціюється з негативним ретроспективним досвідом
Суб'єктивний контроль					
Добробут майбутньому	у ↔	– 0,213	0,33	негативний	Гіперконтроль → нижчі очікування майбутнього добробуту
Нереалістичний контроль					
Нереалістичний контроль	↔	0,271	0,06	позитивний	Потреба у передбачуваності → схильність до гіперконтролю
Аутистичні тенденції					
Контроль, пов'язаний із вірою в Бога ↔ Симбіотичні тенденції		– 0,292	0,03	негативний	Релігійність → менша залежність від значущих інших

Отримані кореляційні зв'язки дозволяють стверджувати, що самоідентичність, контроль та оцінка добробуту формують взаємопов'язану систему психологічних чинників, які визначають якість життя студентської молоді. Просторова ідентифікація, стиль контролю та індивідуальні особливості соціальної взаємодії чинять суттєвий вплив на те, як студенти оцінюють власний життєвий досвід і майбутні перспективи. Результати підтверджують значущість розвитку

внутрішнього контролю, реалістичного самосприймання та емоційної автономії — ключових компонентів особистісної зрілості, що є важливими завданнями педагогічного супроводу в закладах освіти.

З огляду на результати попереднього статистичного аналізу зробимо припущення, що між студентською молоддю, яка проживає у сільській, міській місцевості та у містечках, можуть існувати значущі відмінності у рівні самоідентичності, самооцінки та самоконтролю. Для перевірки цієї гіпотези було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), що дозволив оцінити статистичні розбіжності між групами.

У процесі порівняння середніх значень було проаналізовано психологічну оцінку власного життя у трьох часових площинах — минулому, теперішньому й майбутньому. Як свідчать результати (див. рис. 3), місце проживання статистично впливає на характер оцінки добробуту. Найбільш виражені розбіжності виявлено саме у показниках оцінки добробуту в майбутньому: студенти, що проживають у містечках, продемонстрували найвищий рівень оптимістичної спрямованості. Дещо нижчі показники зафіксовано у мешканців міста, а найнижчі — серед молоді із сільської місцевості. Схожа ситуація спостерігається також щодо оцінки добробуту в теперішньому та минулому, проте саме майбутній вимір виявив найбільші відмінності. Це узгоджується з дослідженнями українських психологів, які підкреслюють, що очікування майбутнього у молоді значною мірою пов'язані з рівнем соціальної активності, мобільності та доступу до ресурсів розвитку.

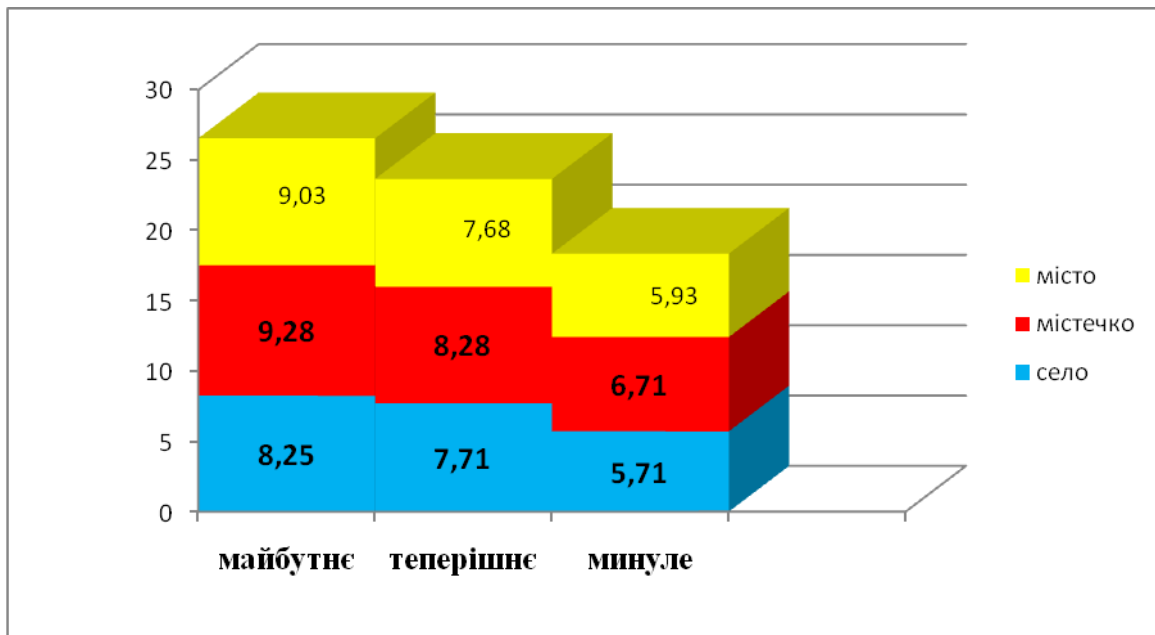


Рис. 3. Порівняння рівня оцінки добробуту за місцем проживання

У другій частині аналізу було розглянуто показники аутистичних, симбіотичних та сепараційних тенденцій залежно від місця проживання. Статистично значущими виявилися симбіотичні тенденції: студенти, що проживають у містечках, продемонстрували їх вищий рівень порівняно з мешканцями міста та села. Подібна тенденція характерна і для аутистичних та сепараційних проявів, хоча в окремих випадках значущість коливалась на рівні тенденції (Рис. 4).

Такі результати узгоджуються з даними зарубіжних досліджень про соціальну взаємозалежність у невеликих спільнотах та щодо зв'язку соціального середовища та структур самоусвідомлення особистості. Вчені наголошують, що у малих поселеннях міжособистісні зв'язки є більш стабільними та емоційно насиченими, що й може зумовлювати підвищені симбіотичні тенденції.

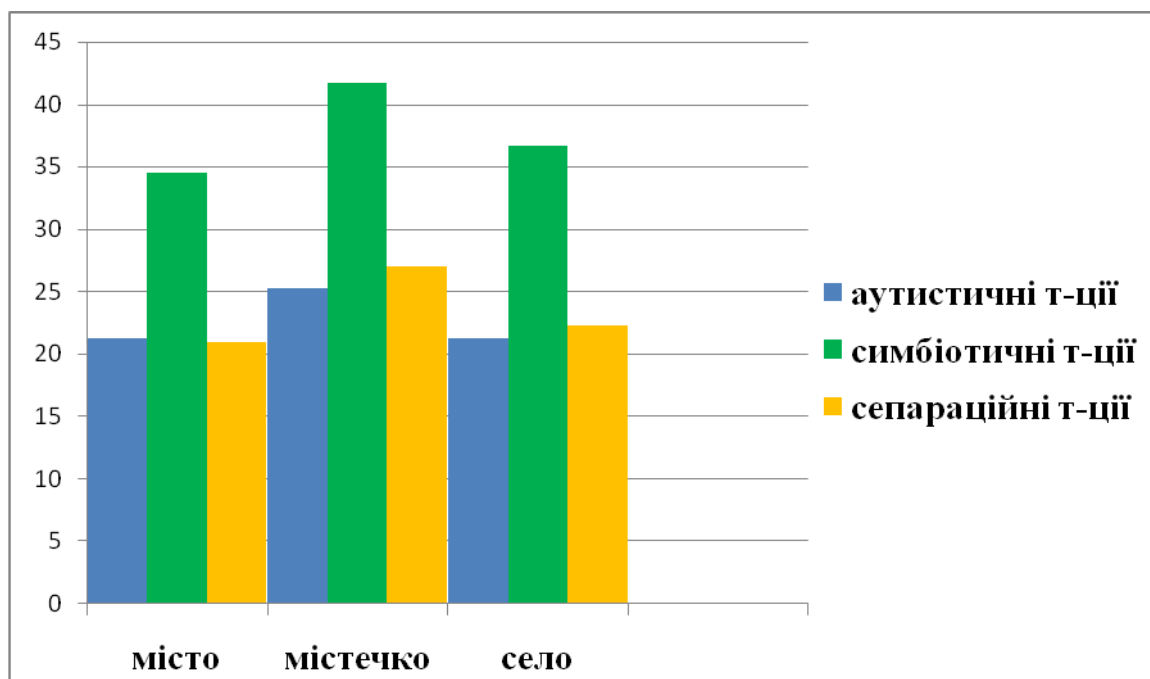


Рис. 4. Порівняння рівня оцінки аутистичних, сепараційних та симбіотичних тенденцій за місцем проживання

Аутистичні тенденції (від грец. autos — «сам») розглядаються як схильність до зниження якості міжособистісної взаємодії, обмеженості у довірчому спілкуванні, почуття суб'єктивної самотності та ізоляції. У психологічній літературі підкреслюється, що суб'єктивне переживання соціальної відірваності може впливати на формування самосприйняття та самоідентичності, а за тривалих проявів — підвищувати ризик емоційного виснаження [13].

Симбіотичні тенденції передбачають несвідому прив'язаність до інших людей або місць, що забезпечують психологічний комфорт і відчуття стабільності. Це можуть бути особливі простори — кімната, будинок, вулиця, місто чи країна — з якими особа ототожнює почуття безпеки. Такі зв'язки формуються легко, але їх розрив — приміром, переїзд чи зміна соціального кола — може бути психологічно складним.

Сепараційні тенденції передбачають прагнення до відокремлення, встановлення власних меж та автономності — як у міжособистісних

взаєминах, так і щодо значущих місць. Цей процес описано у працях українських дослідників сімейних взаємин, а також у класичних теоріях розвитку особистості, для яких сепарація-індивідуація — ключовий етап становлення «Я» [11, 66].

Узагальнюючи результати дослідження, можемо стверджувати, що самооцінка, самоконтроль та самоідентифікація студентської молоді демонструють варіативність залежно від місця проживання. Зокрема:

- жителі містечок виявили найвищий рівень оптимізму щодо майбутнього, а також підвищені симбіотичні, аутистичні та сепараційні тенденції;
- мешканці міст мають середні показники добробуту та дещо стабільніші параметри самоконтролю;
- студенти із села характеризуються найнижчими показниками оцінки майбутнього добробуту, що може бути пов'язано з обмеженими можливостями соціальної мобільності, як зазначають сучасні українські соціологи.

Отже, результати підтверджують, що місце проживання є значущим чинником формування уявлень про минуле, теперішнє та майбутнє, а також впливає на специфіку самоідентичності молоді. Це важливо враховувати у педагогічній діяльності, адже психологічний добробут студентів, їхня самооцінка, способи саморегуляції та ідентифікаційні процеси є важливими складовими успішного навчання та професійного становлення.

З огляду на результати попередніх етапів дослідження було висунуто припущення, що між чоловіками та жінками можуть існувати специфічні відмінності у рівнях самооцінки, самоконтролю та різних формах самоідентифікації. Для перевірки цих припущень було проведено порівняльний статистичний аналіз двох незалежних вибірок із використанням t-критерію Стьюдента, що дозволяє оцінити різницю між

середніми значеннями в незалежних групах.

Аналіз середніх значень показників задоволеності життям та оцінки добробуту продемонстрував наявність статистично значущих відмінностей. Зокрема, у вимірі оцінки добробуту в минулому чоловіки мали вищі показники, ніж жінки. Подібну тенденцію простежено і в оцінці теперішнього добробуту: чоловіки також продемонстрували вищу задоволеність порівняно з жінками. Це може узгоджуватися з результатами міжнародних досліджень суб'єктивного благополуччя, де зазначено, що чоловіки частіше оцінюють свою життєву ситуацію більш стабільною та контрольованою.

Найнижчим рівнем задоволеності як у чоловіків, так і у жінок виявилася оцінка добробуту в минулому, тоді як найвище оцінюється майбутній добробут і, частково, теперішній стан. Такі результати перегукуються з даними українських соціально-психологічних досліджень, де наголошується, що молодь загалом має високий рівень орієнтації на майбутнє як на простір можливостей та особистісного зростання.

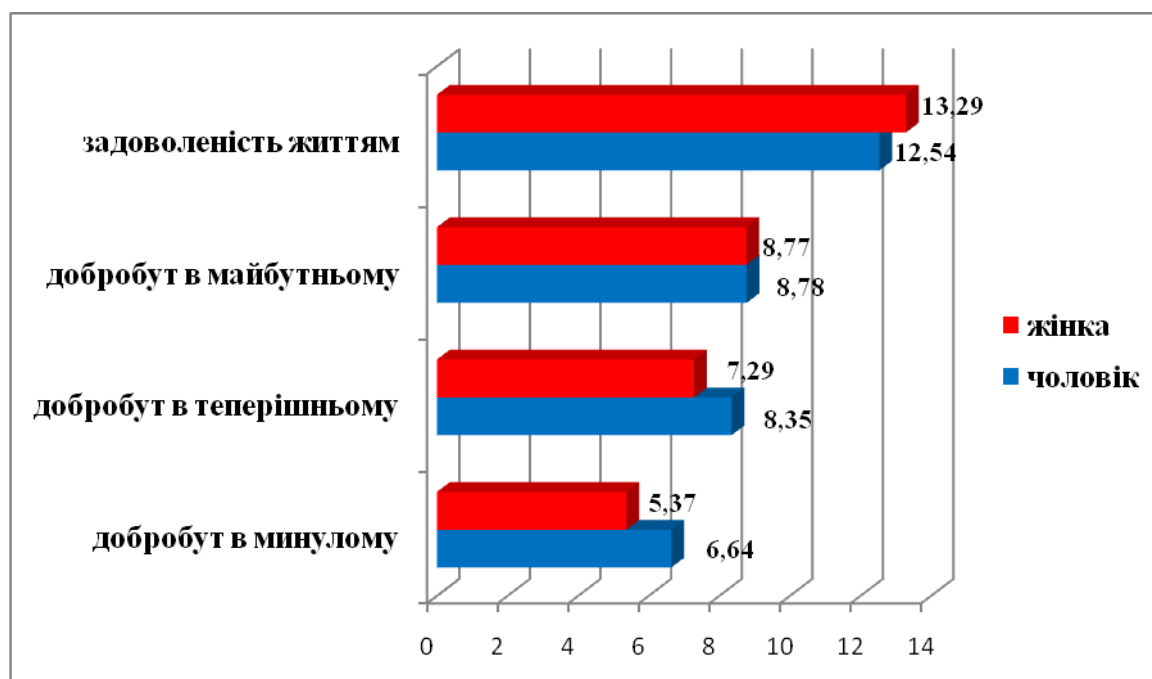


Рис. 5. Порівняння рівня оцінки добробуту та задоволеності життю чоловіків та жінок.

У сфері самоідентифікації з місцями простежено кілька статистично значимих розбіжностей. Аналіз показав, що хлопці виявляють вищу ідентифікацію з квартирою та вулицею, тоді як дівчата демонструють сильнішу емоційну прив'язаність до міста. Попри це, серед обох статей саме прив'язаність до міста загалом отримала найвищі показники. Це може свідчити про те, що місто розглядається студентською молоддю як ключовий простір соціальних можливостей, професійного розвитку та розширення соціальних зв'язків. Такий підхід узгоджується з висновками урбаністичних досліджень, які підкреслюють роль міського середовища у формуванні ідентичності молоді.

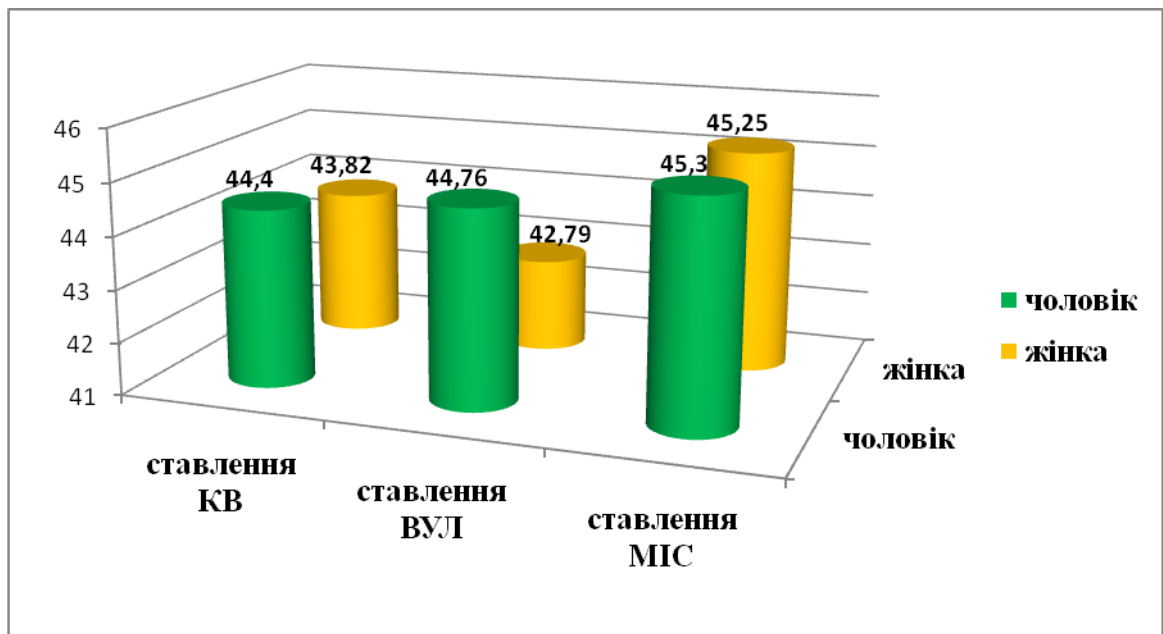


Рис. 6. Порівняння рівня ставлення до квартири, вулиці, міста у чоловіків та жінок

Порівняльний аналіз показників самоконтролю засвідчив, що студенти-чоловіки демонструють дещо вищі значення за окремими

параметрами, але загалом різниця між групами є невеликою. Для обох статей найбільш вираженим був загальний суб'єктивний контроль, що свідчить про схильність студентів брати відповідальність за власні рішення. Менш вираженим виявився контроль, пов'язаний із вірою в Бога, що узгоджується зі спостереженнями сучасних українських психологів, які зазначають, що молодь частіше покладається на особистісні зусилля, а не на зовнішні трансцендентні сили.

Середні позиції для чоловіків і жінок займають загальний зовнішній контроль та надмірний нереальний контроль, що може свідчити про певну напруженість у сприйнятті невизначених життєвих обставин.

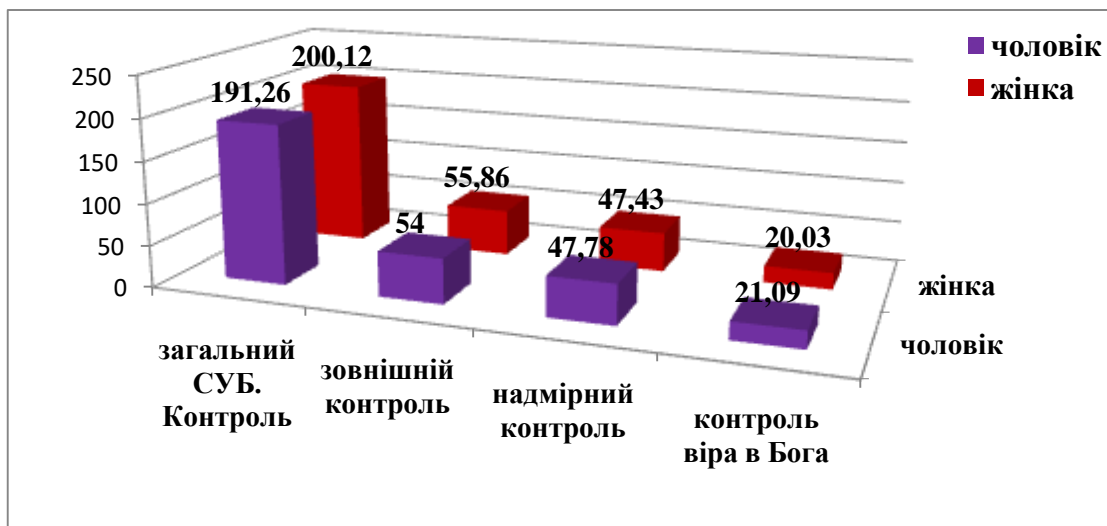


Рис. 7. Порівняння рівня оцінки добробуту та задоволеності життям чоловіків та жінок.

У сфері психологічних тенденцій — симбіотичних, аутистичних і сепараційних — загалом не зафіксовано значущих гендерних відмінностей. Проте, на рівні окремих тенденцій спостерігаються відмінності у їх вираженості. Так, симбіотичні тенденції — схильність до емоційної залежності та глибокої прив'язаності — виявилися більш вираженими серед дівчат. Це узгоджується з дослідженнями, які вказують на те, що жінки частіше демонструють вищу емоційну чутливість і

прагнення до міжособистісної близькості.

Натомість аутистичні та сепараційні тенденції проявилися на приблизно однаковому рівні в обох групах, що підтверджує сучасні наукові дані про зростання індивідуалізованих форм самоідентифікації у молоді незалежно від статі.

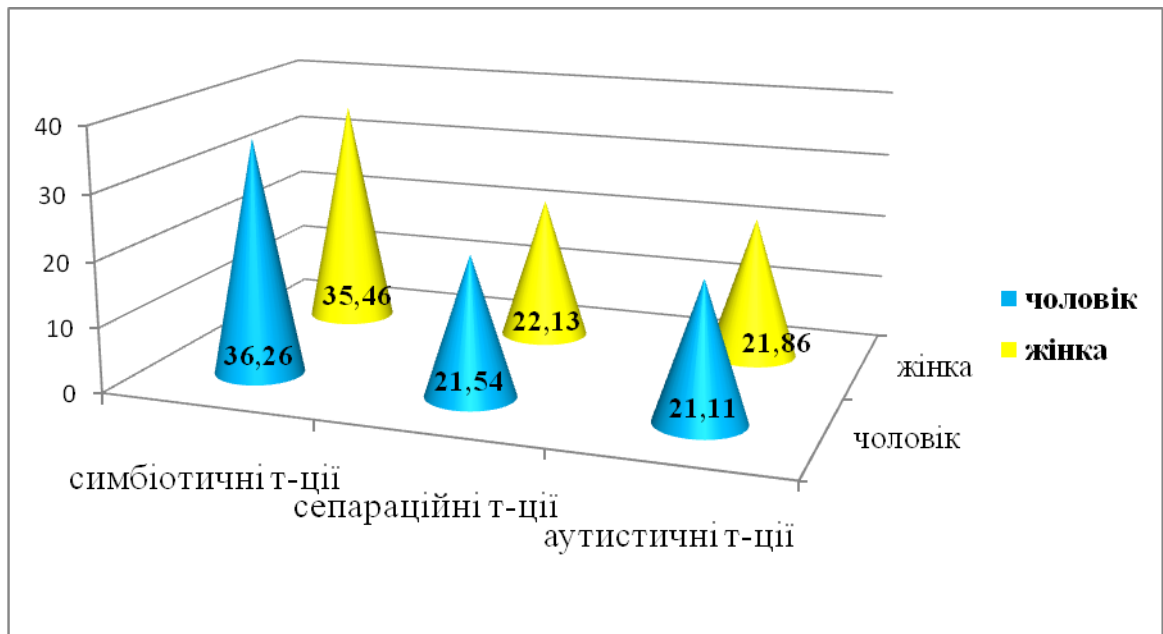


Рис. 8. Порівняння рівня оцінки симбіотичних, сепараційних та аутистичних тенденцій у чоловіків та жінок

Узагальнюючи результати порівняння особливостей самооцінки, самоідентифікації та самоконтролю серед жінок і чоловіків, можна зробити висновки, що загальний рівень задоволеності життям у студентів обох статей є високим. Найвищі показники фіксуються при оцінці добробуту в майбутньому, що узгоджується з оптимістичними настановами молодого віку. Чоловіки статистично вище оцінюють свій минулий і теперішній добробут, що може бути пов'язано з гендерними відмінностями у ставленні до особистих досягнень. Ідентифікація з міським простором найвища серед обох статей, однак чоловіки мають сильнішу прив'язаність до житлових та локальних територій (квартири,

вулиці), а жінки — до ширшого соціокультурного простору міста. У сфері контролю переважає суб'єктивний самоконтроль, тоді як релігійний контроль є менш вираженим. Психологічні тенденції (симбіотичні, аутистичні, сепараційні) загалом не демонструють значущих гендерних відмінностей, хоча окремі тенденції виражені сильніше у жінок.

Отже, статеві належності впливають на окремі аспекти самоідентифікації, самоконтролю та оцінки добробуту, але загальні тенденції розвитку особистості студентської молоді залишаються подібними, що відповідає сучасним підходам у педагогічній та психологічній науці.

На основі проведених статистичних процедур, спрямованих на вивчення структури суб'єктивного контролю у студентської молоді, можна зробити припущення, що окремі твердження, які описують його рівень, мають схильність формувати цілісні групи – латентні фактори. Щоб емпірично підтвердити таке припущення, було застосовано багатофакторний аналіз (factor analysis), який є одним із ключових інструментів для структурування діагностичних даних. У вітчизняній психології подібний підхід підтримує С. Максименко, який підкреслює, що аналітичні методи дозволяють виявити приховані детермінанти особистісного розвитку та стилів саморегуляції [13].

Застосування факторного аналізу із використанням критерію Кайзера та обертання Varimax (18 ітерацій) дало змогу виокремити вісім змістових факторів, сумарно пояснюючи 55,2 % дисперсії (див. табл. 7).

Перший фактор об'єднав твердження, пов'язані з орієнтацією на соціально бажану поведінку, підтриманням позитивного іміджу та демонстрацією зовнішньої впорядкованості: уважність до зовнішнього вигляду, прагнення виглядати охайно, бажання показати себе якнайкраще, схильність попередньо обдумувати повідомлення, а також намір працювати на керівній посаді. Такий патерн дозволяє трактувати цей

фактор як соціально нормативний контроль, який розглядається як компонент саморегуляції, що зумовлений вимогами соціального середовища та потребою самопрезентації.

Другий фактор «Управлінський надмірний контроль» відображає тенденцію до управлінської домінантності та підвищеного контролю над ситуацією: продумування дій наперед, вибіркочу довіру, перевірку роботи інших, переконання про важливість попередження можливих помилок, постійну зацікавленість у новинах та установку на покарання за невиконання обов'язків. Цей фактор можна розглядати як прагнення до структурованості та превентивної дисципліни, що узгоджується з ідеями щодо зовнішнього й внутрішнього локусу контролю.

Третій фактор «Контроль у форму підтримки та допомоги» поєднує установки, пов'язані з просоціальною поведінкою: задоволення від того, що інші цікавляться думкою людини, задоволення від допомоги, вчасність виконання завдань, визнання необхідності контролю у навчанні та високий рівень самоконтролю. Зміст цього компонента дозволяє інтерпретувати його як просоціально орієнтований контроль, що відповідає сучасним уявленням про соціально-емоційну компетентність студентів.

Четвертий компонент «Особистий контроль» охоплює твердження, пов'язані з індивідуальною відповідальністю та поведінковою гнучкістю: прагнення бути поінформованим щодо подій, здатність змінювати поведінку залежно від обставин, а також вимогу якісного виконання роботи. Цей фактор відображає особистісну автономію, що узгоджується з концепціями самодетермінації.

П'ятий компонент «Опікунчий контроль» включає орієнтацію на розподіл обов'язків, прагнення приховувати власні слабкі сторони та схильність виконувати завдання за молодших. Фактор може бути інтерпретований як опікунчо-компенсаторний стиль контролю, що пов'язаний із бажанням підтримувати інших та водночас уникати

демонстрації власної вразливості. Це співвідноситься з дослідженнями прихованої саморегуляції.

Шостий фактор «Контроль як наслідок виховання» поєднує елементи, що відображають інтерналізовані з дитинства моделі контролю: частий контроль з боку батьків у дитинстві, контроль у власному вихованні дітей та педантичне ставлення до виконання завдань. Згідно з концепціями сімейної соціалізації, дитячий досвід істотно впливає на стиль регуляції поведінки в дорослому житті.

Сьомий фактор «Дотримання норм і правил» визначається твердженнями про контроль за вагою та дотримання правил дорожнього руху. Йдеться про нормативний контроль, орієнтований на відповідність соціальним і правовим вимогам. Це узгоджується з положеннями про соціальні норми, а також сучасних дослідників поведінкової регуляції.

Останній компонент «Прагнення контролювати та уникати контролю над собою» виявляє амбівалентне ставлення до контролю: небажання бути об'єктом контролю та досвід виконання керівної ролі в ігрових ситуаціях у дитинстві. Це відображає потребу в автономії та домінуванні, що часто описується у рамках теорії психологічної реактивності.

Таблиця 7

Результати факторного аналізу на твердженнях шкали суб'єктивного контролю (ротація Varimax).

	Чинники а							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 подобається коли питають про мою думку	.138	.141	.726	.301	.173	-.029	-.069	.040
2 подобається допомагати іншим	.144	-.061	.761	-.019	-.048	.155	.178	-.077
3 я волю керувати процесом	.364	.207	.360	-.118	-.025	-.222	.443	-.091
4 якби я була	.204	.363	.376	-.239	.223	-.026	.163	-.229

керівником								
5 знаю про свої права та обов'язки	.411	.184	.348	.289	.071	.154	.112	.161
6 робота на керівній посаді	.458	.108	.351	.082	.229	.070	.048	-.026
7 якість керівника-контроль	.404	.164	.329	.436	.106	.004	-.244	-.266
8 я можу змінювати свою поведінку	.136	-.100	.030	.718	.033	-.004	.069	.130
9 я люблю розподіляти обов'язки	-.038	.059	.138	.227	.527	.097	.037	-.009
10 не показую свої емоції	.081	.041	-.062	.430	.364	.355	.123	-.218
11 прагну бути ознайомлена з усіма подіями	.130	.059	.038	.665	-.029	.044	-.110	-.062
12 робота якісно і вчасно	.209	.253	.160	.546	.055	.091	.061	-.192
13 я в курсі подій	.293	.334	.140	.266	-.391	-.026	-.139	.266
14 цікавлюсь усіма новинами	.104	.611	.027	-.096	.287	-.214	-.098	.037
15 якщо комусь погано-прагну допомогти	.434	.221	.051	.185	.091	-.196	.147	-.197
16 втрачаю контроль	.194	.226	.136	.247	-.037	.184	.354	-.267
17 приховую слабкі сторони	.484	.001	-.136	.151	.544	.028	.073	.199
18 аналізую перш ніж розповісти щось	.516	.005	.034	.448	.097	.302	.143	.155
19 виглядати охайно	.775	.133	.174	.074	-.119	.111	.015	.139
20 стежу за вагою тіла	.367	.037	.067	.071	.131	-.106	.477	.106
21 прагну показати себе краще	.770	.189	.075	.120	-.067	.118	.078	-.015
22 есамагаюсь допомагати іншим	.260	.113	.180	.296	-.078	.036	.136	-.398
23 уважно ставлюсь до того як я виглядаю	.804	.153	-.016	.141	-.045	.101	-.020	-.041
24 ввечері роблю аналіз	-.114	.244	.395	.001	-.250	.329	.253	.313

25 виконую все вчасно	-.083	.224	.527	.385	-.356	-.049	.001	.148
26 за не виконання покарання	.124	.565	-.033	-.041	.028	.427	.078	.038
27 перевіряю роботу яку виконали інші	.145	.644	.106	.125	.044	.046	.141	-.203
28 якщо я довіряю комусь відповідальну роботу	.108	.666	.104	.229	-.309	-.019	.203	.130
29 продумую наперед кроки	.202	.676	.089	.089	.090	.215	-.045	.028
30 попереджений значить озброєний	.169	.635	.180	.056	.054	.209	.207	.010
31 нелюблю коли мене контролюють	.264	-.019	.059	-.025	.015	.086	-.048	.662
32 виконувати домашнє завдання за молодших	-.137	.209	.182	-.102	.514	-.122	.137	.033
33 граючи виконувала керівну роль	-.126	.338	.190	.323	.132	-.252	.196	.474
34 контроль необхідний елнмент навчання	.210	.420	.491	-.138	.316	.307	-.005	.179
35 в дитинстві мене часто контролювали	.223	.187	.087	.087	-.055	.706	-.146	-.053
36 самоконтроль на високому рівні	-.042	.455	.487	.126	.254	.135	-.283	-.054
37 контроль у вихованні дітей	.277	.166	.451	.069	.264	.481	-.039	.127
38 стежу за виконанням дорожних правил	-.018	.096	-.049	-.044	.132	.076	.774	-.074
39 7 раз відмір 1 відріж	-.079	.084	.239	.164	.150	.543	.399	.045
40 стежу за чистотою в оселі	.319	.292	.002	-.163	.418	.231	.128	.261
Відсоток дисперсії	10.581	9.708	8.080	7.284	5.482	5.441	4.846	4.203

Таким чином, факторний аналіз дозволив виділити вісім взаємопов'язаних груп показників суб'єктивного контролю, які відображають різні аспекти саморегуляції та соціальної взаємодії студентів. Виявлені фактори узгоджуються з сучасними моделями самоконтролю. Вони свідчать про багатовимірність феномену суб'єктивного контролю, його залежність від досвіду соціалізації, особистісних установок та нормативних очікувань середовища. Деталізований опис компонентів і їхніх статистичних параметрів представлено у Таблиці 7.

На основі проведених статистичних аналізів, спрямованих на виявлення взаємозв'язків між особливостями оцінки добробуту, життєвої задоволеності, локальної ідентичності та тенденцій порушення самоідентичності, можна стверджувати, що ці показники формують низку взаємопов'язаних латентних структур. Відповідно до сучасних концепцій особистісного розвитку, ідентичність, суб'єктивний контроль та оцінка життєвого добробуту є багатовимірними конструктами, що взаємно впливають один на одного. З метою емпіричного підтвердження цього припущення було проведено багатфакторний аналіз (factor analysis), який є одним із найбільш інформативних методів структурування психологічних показників.

Перший компонент включав високі факторні навантаження за аутистичними, симбіотичними та сепараційними тенденціями. Цей фактор отримав назву «Порушення самоідентичності», оскільки об'єднує прояви дезінтеграції внутрішньої «Я-структури», що вказує на труднощі у встановленні стійкого почуття самототожності та автономії. Подібні тенденції у студентському віці можуть бути зумовлені пошуковими процесами, властивими періоду ранньої дорослості, коли формування ідентичності є одним із ключових психосоціальних завдань.

Другий компонент об'єднав: загальний зовнішній контроль,

нереалістично завищений контроль та контроль, пов'язаний із релігійними переконаннями. Оскільки всі ці показники відображають зовнішню та частково надситуативну регуляцію поведінки, цей компонент позначено як «Показники контролю».

Згідно з теорією локусу контролю Дж. Роттера, домінування зовнішніх факторів контролю корелює з меншою автономією, підвищеною залежністю від зовнішніх авторитетів та схильністю до пошуку стабільності через зовнішні інституції (зокрема релігійні).

Третій чинник «Локальна ідентичність» включав компоненти прив'язаності до квартири, вулиці та міста. Він відображає ступінь інтегрованості людини з простором проживання, що відповідає сучасним дослідженням територіальної ідентичності. Згідно з ними, локальна ідентичність слугує ресурсом психологічної стабільності та соціальної включеності студентської молоді.

Четвертим фактором став компонент «Колишній добробут», що описує оцінку власного добробуту у минулому. Такий компонент є важливим у контексті дослідження суб'єктивного благополуччя, оскільки ретроспективні оцінки впливають на способи інтерпретації життєвих подій та на формування особистісних очікувань.

П'ятий компонент поєднав показники оцінки майбутнього добробуту та загальний суб'єктивний контроль. Цей фактор був позначений як «Суб'єктивний контроль та оцінка майбутнього». Згідно з концепцією самодетермінації, позитивні очікування щодо майбутнього та інтернальний контроль є ключовими елементами мотиваційної регуляції та здатності до планування.

Шостий компонент «Задоволеність актуальним життям» включав оцінку теперішнього добробуту та загальну життєву задоволеність. Показники цього фактору узгоджуються з моделлю суб'єктивного благополуччя Е. Дінера, де теперішній стан є центральним у визначенні

життєвої якості та психологічної адаптації.

Таблиця 8

Результати факторного аналізу на мірах задоволеності життям,
самоконтролю та самоідентичності (ротація Varimax)

	Чинники							
	1	2	3	4	5	6	7	8
місце_після Оцінка добробуту в майбутньому	.087	.084	.158	.108	.770	-.081		
місце_зараз Оцінка добробуту в теперішньому	-.116	.052	-.015	.414	.258	-.704	- .069	.040
місце_перед Оцінка добробуту в минулому	.118	-.074	.125	.807	.020	-.014	.178	- .077
Ставл_Квартир а	.081	.060	.640	.367	.294	.129	.443	- .091
Ставл_Вулиця	.049	-.020	.806	.058	.027	-.160	.163	- .229
Ставл_Місто	-.045	.024	.836	-.049	-.029	-.002	.112	.161
Задоволеність життям	-.013	.151	-.101	.167	.106	.851	.048	- .026
Аутистичні тенденції	.872	.117	.063	.182	-.115	.117	- .244	- .266
Симбіотичні тенденції	.692	-.185	.104	-.379	.241	-.217	.069	.130
Сепараційні тенденції	.886	.061	-.063	.061	.121	.061	.037	- .009
Загальний суб'єктивний контроль	.146	-.233	-.023	-.484	.589	.131	.123	- .218
F1 Загальний зовнішній контроль	.104	.762	-.100	-.344	.260	-.053	- .110	- .062
F2 Надмірний нереальний контроль	.187	.650	.133	.045	-.489	.077	.061	- .192

F3 Контроль пов'язаний з вірою в Бога	-.086	.860	.044	.171	-.054	.129	-.139	.266
Відсоток дисперсії	15.328	13.503	13.269	11.193	10.731	9.833	-.098	.037

У результаті проведеного аналізу було виокремлено шість ключових факторів, які структуровано відображають особливості психологічного функціонування студентської молоді:

1. Порушення самоідентичності (аутистичні, симбіотичні, сепараційні тенденції).
2. Показники контролю (зовнішній, нереалістичний, релігійно опосередкований).
3. Локальна ідентичність (прив'язаність до різних рівнів простору).
4. Колишній добробут (ретроспективна оцінка життєвих умов).
5. Суб'єктивний контроль та оцінка майбутнього (інтернальність, оптимістичні очікування).
6. Задоволеність актуальним життям (теперішній добробут та загальна оцінка життя).

Отримані результати узгоджуються із сучасними західними й українськими дослідженнями у сфері суб'єктивного благополуччя, саморегуляції та ідентичності, що підтверджує надійність та валідність запропонованої структури.

3.3. Практичні рекомендації щодо розвитку самооцінки, самоконтролю та самоідентифікації студентів

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчують, що рівні самооцінки, особливості суб'єктивного контролю, стан локальної

ідентичності та показники психологічного добробуту студентів є взаємопов'язаними та можуть істотно впливати на освітню успішність, адаптацію до університетського середовища й особистісний розвиток. Відтак виникає потреба у комплексних психолого-педагогічних рекомендаціях, спрямованих на підтримку цих компонентів особистісного функціонування. У межах дослідження виокремлено низку напрямів роботи, які можуть використовувати педагоги, куратори академічних груп та психологи.

1. Підтримка та розвиток здорової самооцінки студентської молоді.

Становлення адекватної самооцінки у студентському віці є критично важливим для формування стійкої мотиваційної сфери, емоційної стабільності та здатності до побудови ефективних міжособистісних взаємин. Самооцінка в цей період є вразливою до соціальних впливів і залежить від реакцій значущих дорослих та однолітків. Отже, педагогічне середовище має створювати умови, що сприяють розвитку впевненості у власних здібностях і внутрішнього відчуття компетентності.

Конструктивний фідбек є одним з найпотужніших факторів формування самооцінки. Низка досліджень у галузі освітньої психології доводять, що студенти значно краще засвоюють матеріал та відчувають свою компетентність, коли викладач не просто оцінює результат, а пояснює, як саме студент може його покращити.

Для педагогів рекомендується:

- акцентувати увагу не на особистості, а на поведінці або діях («Спробуй уточнити аргументацію», а не «Ти не уважний»);
- виділяти сильні сторони роботи, а потім корекційні пропозиції;
- підкріплювати зусилля, а не лише результат.

Адже віра у власну здатність до змін формує більш стабільну та адаптивну самооцінку.

Самоефективність — ключовий механізм побудови впевненої самооцінки. Коли студент переживає повторювані ситуації успіху, навіть незначного, формується відчуття “я здатний це зробити”. Це особливо важливо для студентів, які мають негативний досвід шкільного навчання або сумніви у власних можливостях.

Педагогічні інструменти:

- поділення великих завдань на менші етапи;
- демонстрація прикладів успішної студентської роботи;
- залучення студентів до взаємооцінювання (peer-review), що показує їм власну компетентність через аналіз роботи інших.

Саме ці фактори сприяють формуванню «внутрішнього агентства» — здатності відчувати власну дієвість та вплив на навчальний процес.

Впровадження “портфоліо особистих досягнень”. Портфоліо є ефективною практикою у багатьох університетах ЄС. Для студента це:

засіб фіксації власних успіхів;

доказ реального розвитку;

можливість відстежувати позитивну динаміку навичок.

Педагог може допомогти студентам структурувати портфоліо за категоріями (академічні досягнення, соціальна активність, саморозвиток), робити регулярні рефлексивні записи, визначати досягнення, які раніше не усвідомлювалися як важливі. Доведено, що портфоліо знижує ризик формування глобально негативної самооцінки, оскільки студенти бачать не тільки помилки, а й успіхи.

Стабільна самооцінка потребує середовища, в якому студент не боїться помилитися, може висловити власні думки, отримує повагу й підтримку.

Українські дослідники наголошують, що емоційна безпека є основою психічного добробуту. Викладачі можуть використовувати елементи:

- партнерської взаємодії зі студентом;
- діалогових підходів до викладання;
- спільного обговорення правил групи на початку курсу.

Психологічні інтервенції зі зміцнення самооцінки у вигляді тренінгів з формування позитивної самооцінки та самоприйняття.

Тренінгові програми, орієнтовані на підвищення самооцінки, зазвичай включають:

- ідентифікацію негативних автоматичних думок;
- аналіз і модифікацію деструктивних переконань;
- роботу з позитивними твердженнями (affirmations);
- вправи зі зміцнення самоповаги.

Техніки когнітивно-поведінкової терапії, запропоновані А. Беком, ефективно допомагають студентам, які мають занижену або нестійку самооцінку. Особливо результативними є «Таблиця доказів / контрдоказів», метод «когнітивної реструктуризації», практика ведення «щоденника успіхів».

Самоспівчуття є більш стабільним джерелом самооцінки, ніж зовнішні досягнення. Практики self-compassion включають:

- доброзичливе ставлення до власних помилок;
- нормалізацію людського досвіду («усі помиляються»);
- уважність (mindfulness) до емоцій без їх пригнічення.

Такі вправи корисні студентам, які схильні до самозвинувачення та високих внутрішніх стандартів.

Дослідження показують, що регулярна письмова рефлексія підвищує рівень саморозуміння та позитивної самооцінки. Рекомендовані формати:

“Щоденник ресурсів” — щоденний запис трьох речей, які вийшли добре;

“Щоденник успіху” — фіксація досягнень за день/тиждень;

“Рефлексія складних ситуацій” — аналіз поведінки з позиції навчального досвіду, а не самокритики.

2. Розвиток самоконтролю та навичок саморегуляції.

Самоконтроль і саморегуляція є фундаментальними компонентами психологічної компетентності студента. Вони визначають здатність управляти емоціями, підтримувати дисципліну, планувати навчальну діяльність та досягати цілей у довготривалій перспективі. У дослідженнях А. Дакворт і Г. Гросса самоконтроль трактують як регуляцію імпульсів, емоцій і поведінки, що дає можливість обирати довгострокові вигоди замість короточасних задоволень. Тому формування навичок саморегуляції є важливим завданням університетської освіти, оскільки дозволяє студентам ефективно навчатися та краще адаптуватися до змінного освітнього середовища.

Освітні інтервенції для розвитку самоконтролю включає викладання навичок тайм-менеджменту. Організація власного часу є одним з найперших і найважливіших індикаторів самоконтролю. Наукові дослідження свідчать, що студентська успішність значною мірою залежить від уміння:

- визначати пріоритети;
- оптимально розподіляти навантаження;
- встановлювати реалістичні дедлайни;
- уникати прокрастинації.

Також університети можуть запроваджувати окремі модулі з тайм-менеджменту у курсах адаптації для першокурсників, тренінги з формування навичок ефективного планування, мінікурси з використання сервісів планування (Trello, Notion, Google Calendar).

Ведення студентами власних систем самоконтролю сприяє формуванню відповідальності та внутрішньої дисципліни. Це можуть бути навчальні щоденники, в яких студенти фіксують: щоденні й тижневі цілі;

завершені завдання; перешкоди, що виникли, та способи їх подолання; рівень власної продуктивності. Або тижневі рефлексії, що включають аналіз: які навички самоконтролю виявилися ефективними; у яких ситуаціях відбулися збої; які стратегії регуляції варто застосувати наступного тижня.

Ці практики допомагають студентам усвідомити власну поведінку та вибудувати довгострокові, системні підходи до навчання.

Для розвитку самоконтролю важливо, щоб навчальний процес мав чітко визначені вимоги та дедлайни, включав елементи автономії (self-directed learning), заохочував ініціативність і відповідальність, сприяв реалістичному плануванню. Викладачі можуть створювати структуру курсу з поетапними завданнями (scaffolding), пропонувати студентам обирати теми або формати виконання робіт або ж застосовувати проєктне навчання, де необхідні тривалі планування й контроль.

Майндфулнес — це здатність свідомо зосереджувати увагу на теперішньому моменті без оцінювання. Це сприяє підвищенню:

- концентрації уваги,
- емоційної стабільності,
- здатності до регуляції імпульсів,
- стресостійкості.

Для студентів ефективними є короткі 5–10-хвилинні медитації перед навчанням, вправи на усвідомлене дихання, практика “сканування тіла”, техніка STOP (Stop – Take a breath – Observe – Proceed).

Доведено, що регулярний майндфулнес покращує академічну успішність та знижує рівень прокрастинації.

Також ефективно працюють техніки тілесно орієнтованої регуляції. До них належать:

- дихальні вправи (4-7-8, квадратне дихання);

- прогресивна м'язова релаксація;
- методи фізичної «деескалації» стресу (розтягування, рухові паузи);
- техніки самозаземлення (grounding).

Ці методи активують парасимпатичну нервову систему, зменшуючи напруження, а відтак — підвищуючи здатність до контролю поведінки.

У програмах підтримки студентів такі техніки застосовуються для:

- зниження тривожності перед іспитами;
- профілактики емоційного виснаження;
- швидкого відновлення концентрації.

3. Профілактика та корекція порушень самоідентичності.

Порушення самоідентичності серед студентської молоді — поширене явище, що пов'язане з нестабільністю соціально-економічного середовища, переходом до дорослості, високими академічними вимогами та кризовими соціальними контекстами. Студенти часто переживають суперечності між очікуваними та реальними ролями, що може проявлятися у симбіотичних, аутистичних та сепараційних тенденціях.

Такий спектр труднощів вказує на необхідність системної профілактики та корекції порушень самоідентичності як у межах психологічної служби університету, так і через педагогічний вплив викладачів.

Профілактика порушень самоідентичності у студентів спрямована на формування цілісного, стабільного Я-образу, розвиток автономії та здатності інтегрувати різні аспекти особистого досвіду.

Участь студентів у життєдіяльності університету сприяє зміцненню почуття належності. Приналежність до групи позитивно впливає на благополуччя й стабільність ідентичності. Рекомендовано:

- залучення до студентського самоврядування, клубів, гуртків,

факультативних об'єднань;

- участь у волонтерських програмах (що важливо в умовах сучасних суспільних викликів);
- активність у професійних молодіжних організаціях, що формують професійну ідентичність;
- робота у партнерських проектах університету з громадами, що посилює відчуття локальної приналежності.

Це сприяє формуванню відчуття: “Я — частина спільноти, моя роль значуща, а моя діяльність впливає на загальний результат”. Таке почуття є базовою умовою побудови здорової ідентичності.

Сучасні роботи у галузі теорії самовизначення показують, що ключовими для розвитку зрілої ідентичності є:

- автономія,
- компетентність,
- відчуття зв'язку з іншими.

Педагоги можуть сприяти цьому шляхом надання студентам можливості вибору (теми проєктів, формату завдань, методів виконання), підтримки самостійності у прийнятті рішень, запобігання надмірній опіці або контролю, створення ситуацій відповідальності та ініціативності.

Формування автономного стилю поведінки допомагає зменшити симбіотичні тенденції, а розвиток компетентності — подолати аутистичні відсторонені реакції.

Майже кожен студент у період 18–23 років переживає нормативну кризу ідентичності. Важливо пояснювати студентам, що сумніви, зміна професійних інтересів, пошук себе, складнощі у виборі життєвого шляху — природні етапи особистісного розвитку. Ефективні форми психопросвіти:

- тренінги “Професійна ідентичність студента”;

- лекційно-дискусійні зустрічі про види ідентичності;
- семінари з теми “Сепарація від батьків: здорові та нездорові межі”;
- інформаційні буклети психологічної служби.

Знання знімає тривогу, допомагає студентам нормалізувати свій стан і зрозуміти, що пошук себе — не ознака слабкості, а частина розвитку.

Деякі студенти демонструють більш виражені порушення — симбіотичні залежності, аутистичне уникнення або дезінтеграцію Я-образу. Для таких випадків потрібна індивідуальна робота психолога.

Університет може створювати комплексні програми, спрямовані на підтримку студентів у процесі формування стабільної ідентичності. Вони можуть включати тренінги особистісного зростання та групи психологічної підтримки. Їх ефективність підтверджена численними дослідженнями. У групах студенти навчаються аналізувати власні поведінкові патерни, ділитися досвідом формування ідентичності, отримувати підтримку однолітків та відпрацьовувати навички комунікації й асертивності.

Профорієнтаційні програми поглиблюють професійну ідентичність і включають:

- тестування інтересів;
- роботу з професійним образом майбутнього;
- зустрічі з фахівцями;
- майстер-класи зі стратегічного планування кар’єри.

4. Підтримка студентів з низьким рівнем суб’єктивного контролю та підвищеною тривожністю щодо майбутнього

Результати дослідження засвідчують, що певна частина студентів має недостатньо сформовані навички саморегуляції та демонструє знижений рівень інтернальності. Такі студенти схильні пояснювати успіхи

й невдачі зовнішніми факторами (обставинами, діями інших людей, долею чи «везінням»), що може знижувати їхню впевненість у власних можливостях. Додатково у цієї групи молоді часто спостерігається підвищена тривожність щодо майбутнього, невизначеність життєвих планів та труднощі у самостійній постановці цілей.

У зв'язку з цим актуальним є впровадження комплексних заходів педагогічного, психологічного та організаційного спрямування, які сприяли б зміцненню суб'єктивного контролю, підвищенню самостійності та розвитку реалістичного, конструктивного бачення власного майбутнього.

Для студентів із зовнішнім локусом контролю важливо створювати таке навчальне середовище, де послідовність дій, критерії оцінювання та очікувані результати є максимально зрозумілими. Чіткі покрокові інструкції, наявність прикладів, алгоритмів і чек-листів допомагають студенту відчувати, що процес навчання ним контролюється та прогнозується.

Надання студентам можливості самостійно обирати формат виконання окремих завдань (есе, презентація, відео, інфографіка тощо) посилює їхню відповідальність за власний результат і підвищує суб'єктивне відчуття впливу на хід навчання.

Регулярні рефлексивні вправи (“Що я зробив сьогодні для свого професійного розвитку?”, “Що залежало від мене у цьому завданні?”) стимулюють усвідомлення особистого внеску в отриманий результат і посилюють інтернальність.

Зворотний зв'язок має підкреслювати не лише помилки, а й конкретні кроки, завдяки яким студент може покращити результат. Варто акцентувати увагу на тому, що успіхи є наслідком прикладених зусиль, а не випадковості.

Методи короткострокової орієнтованої на рішення терапії (SFBT)

дозволяють студентам уявити бажаний майбутній стан, визначити його ключові характеристики та кроки, які можна розпочати просто зараз. Робота спрямована на зниження відчуття невизначеності та тривожності, формування внутрішньої структури майбутнього.

Застосування вправ з розвитку інтернальності. Психолог може застосовувати спеціальні техніки для переосмислення життєвих подій, зокрема аналіз ситуацій за моделлю «подія — мої дії — результат», виділення власного внеску у досягнення успіхів, трансформація установок “зі мною просто це трапилося” на “я вплинув/вплинула на те, що сталося”. Такі вправи допомагають студенту вибудувати причинно-наслідкові зв’язки та усвідомити власну роль у зміні обставин.

Дихальні вправи, техніки переключення уваги, короткі практики усвідомленості роблять тривогу більш керованою та зменшують надмірну фокусованість на негативних сценаріях майбутнього.

Робота з нераціональними переконаннями, встановлення реалістичних цілей, планування малих кроків та оцінювання прогресу сприяють зростанню суб’єктивного контролю та самовпевненості. Регулярні консультації з фахівцем-психологом допомагають студентам своєчасно опрацьовувати труднощі, пов’язані з тривогою чи невпевненістю, та вибудовувати власні стратегії саморегуляції. Навчальні модулі, присвячені постановці цілей, управлінню стресом, самодисципліні, допомагають студентам формувати компетентності, що напряду підсилюють інтернальність. Залучення молоді до проєктної діяльності, волонтерства, студентського самоврядування створює можливість пережити досвід реального впливу на події, що значно посилює внутрішній локус контролю.

5. Оптимізація університетського середовища для зміцнення психологічного добробуту студентів.

Стан психологічного добробуту студентів значною мірою

визначається не лише індивідуальними особливостями, а й характеристиками університетського середовища. Освітній простір може як сприяти розвитку самоконтролю, самооцінки та здорової ідентичності, так і створювати передумови для виснаження, тривожності й підвищеного стресу. Дослідження ВООЗ та сучасні педагогічні концепції підкреслюють, що навчальні заклади, які свідомо формують підтримувальне соціально-психологічне середовище, суттєво знижують ризики емоційного вигорання, підвищують академічну успішність і сприяють формуванню позитивної Я-концепції.

Покращення умов навчання можливе через системні організаційні, інфраструктурні, психологічні й комунікативні зміни. Центр психологічної допомоги в ЗВО повинен виконувати не лише функцію консультаційного пункту, а й бути платформою для розвитку навичок саморегуляції та ідентичності. Рекомендовано:

- постійні індивідуальні консультації із фахівцями, які працюють із темами страху майбутнього, зниженої самооцінки, криз ідентичності, емоційного вигорання.
- групові тренінги, зокрема: управління стресом, розвиток самоконтролю, навички ефективного планування, тренінги впевненості в собі.
- програми підтримки першокурсників, спрямовані на адаптацію до нового соціального середовища та формування відчуття приналежності.
- кризові протоколи реагування, які дають студентам чіткі інструкції, куди звертатися у випадку гострих психологічних труднощів.
- Онлайн-платформа підтримки: чат-консультації, відеоматеріали, вправи з релаксації, соціальні історії, інформаційні пам'ятки.

Такий центр стає частиною культури університету, де отримання психологічної допомоги розглядається як нормальна й корисна практика.

Формування навичок внутрішнього контролю та здорової самооцінки значною мірою залежить від того, чи отримує студент доступ до відповідних знань. Тому важливо включати до освітнього процесу:

- курси з психології стресу, де студенти вивчають фізіологію стресу, механізми саморегуляції та методи зниження напруги;
- заняття з емоційної грамотності: розпізнавання емоцій, робота з емоційною реактивністю, розвиток емоційної стійкості;
- модулі з побудови особистої траєкторії розвитку, під час яких студенти працюють зі сценаріями майбутнього, цілепокладанням і управлінням мотивацією;
- практики майндфулнес і короткі техніки релаксації, які можна інтегрувати на початок окремих навчальних занять.

Ці курси не лише підсилюють інтернальність і самоконтроль, а й зменшують тривожність, що позитивно позначається на рівні академічної успішності.

Високий рівень самоідентифікації студентів часто формується через відчуття причетності до університетської спільноти. Для цього варто розвивати:

- університетські традиції (посвяти в студенти, дні факультетів, тематичні тижні, волонтерські акції);
- студентські об'єднання, де молодь може проявити інтереси, ініціативу, лідерські якості;
- систему наставництва (“старший студент — першокурсник”), яка допомагає зменшити адаптаційний стрес;
- комунікаційні майданчики, де студенти можуть вільно висловлювати думки, брати участь у прийнятті рішень щодо організаційних процесів.

Розвинена корпоративна культура сприяє формуванню локальної ідентичності — відчуття “я частина цього університету”, що позитивно

корелює із самооцінкою, стресостійкістю та задоволеністю життям.

Матеріальні умови навчання мають безпосередній вплив на емоційний стан студентів. Тому ЗВО варто приділяти увагу:

- організації зон відпочинку з ергономічними меблями, зеленими куточками, місцями для релаксації;
- створенню просторів для групової комунікації — відкритих залів, спільних робочих зон, де студенти можуть працювати над проєктами;
- кабінетам індивідуальної роботи, які допомагають студентам з високою тривожністю зосереджуватись у тихому середовищі;
- інклюзивному дизайну, що забезпечує доступність для всіх категорій студентів;
- естетизації університетських приміщень: чистота, освітлення, наявність місць для творчих виставок, студентських проєктів.

Такі елементи впливають на мотивацію, емоційний фон та здатність до саморегуляції не менше, ніж педагогічні інновації.

Почуття контролю над власним навчанням і довкіллям зменшує тривожність та формує інтернальний локус контролю. Тому ЗВО варто:

- залучати студентів до ухвалення рішень, пов'язаних із навчальними планами, розкладом, формами оцінювання;
- підтримувати проєктну діяльність, ініційовану студентами (культурні події, соціальні ініціативи, наукові заходи);
- розвивати гнучкі системи вибіркового дисципліну, що дозволяють студентам формувати власну освітню траєкторію;
- створювати можливості для самостійної організації простору — міні-лабораторії, коворкінги, творчі майстерні.

Коли студент відчуває, що його голос враховують, він починає сприймати університетське середовище як таке, що залежить і від його активності. Це є ключовим для зростання самоконтролю та внутрішньої

відповідальності.

Низький рівень самооцінки та ідентифікаційні труднощі часто посилюються соціальною ізоляцією. Тому університет може:

- проводити регулярні соціальні події та інтерактиви, які сприяють формуванню дружніх зв'язків;
- створювати групи інтересів (клуби психології, кіноклуби, спортивні секції), що дають змогу студентам відчувати спільність;
- впроваджувати менторські програми, де старші студенти підтримують молодших;
- розвивати служби соціальної підтримки іноземних студентів, які часто переживають кризу ідентичності.

Висновки до розділу 3

У межах емпіричного дослідження, спрямованого на перевірку робочої гіпотези щодо взаємозв'язків між самооцінкою, самоконтролем та самоідентичністю студентської молоді, було опитано 100 респондентів віком від 16 до 25 років, які навчаються у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій ім.С.З.Гжицького. До вибірки увійшли студенти різних спеціальностей. Така різноманітність забезпечила репрезентативність щодо особливостей студентського середовища та дозволила простежити ширший спектр індивідуально-психологічних проявів.

Для комплексної оцінки ключових параметрів особистісного розвитку — самооцінки, самоконтролю, локальної ідентичності та загального життєвого добробуту — було використано сім діагностичних методик, серед яких як авторські опитувальники («Життєва драбина», методика оцінки локальної ідентичності), так і стандартизовані інструменти зарубіжних авторів: шкала Віри в рівень самоконтролю Дж. Беренберга, опитувальник самооцінки Е. Дінера, польський опитувальник EWJ–II, а також проєктивна методика дослідження Я-концепції. Такий підхід відповідає сучасним науковим рекомендаціям щодо багатовимірного вивчення структури особистості.

Отримані результати свідчать, що середній рівень задоволеності життям студентів не є достатньо високим і радше тяжіє до позиції «частково незадоволений», хоча оцінка власного добробуту має тенденцію до зростання у перспективі майбутнього. Це узгоджується з висновками українських психологів, які наголошують, що студенти часто переживають суттєві кризи самооцінки та ідентичності, зумовлені переходом до дорослого життя та необхідністю прийняття відповідальних

рішень.

Аналіз ставлення до місця проживання показав, що найвищий рівень локальної ідентичності пов'язаний зі ставленням до міста або села, у якому студент проживає, тоді як найменший — з ідентифікацією із конкретною вулицею. Це відповідає сучасним дослідженням локальної прив'язаності, які доводять, що найбільш значущими для молоді є макропростори, що забезпечують можливості соціальної взаємодії.

У середніх показниках контролю домінують зовнішні форми контролю, що свідчить про тенденцію студентів покладатися на обставини чи думку інших у складних життєвих ситуаціях. Найнижчими виявилися показники контролю, пов'язаного з релігійними переконаннями, що може бути зумовлено віковими особливостями та зниженням впливу традиційних інститутів соціалізації у молодіжному середовищі.

Проективне дослідження Я-концепції засвідчило широку варіативність образу «Я» у студентів. Було ідентифіковано такі аспекти, як «Я—для себе», «Я—для інших», «Я як учитель», «Я як керівник», «Я у батьківській ролі», ідентичність із матір'ю, батьком, друзями та вчителями. Це відповідає сучасній теорії ідентичностей Дж. Марсії, яка наголошує на багатовимірності саморозуміння в юності та ранній дорослості.

Кореляційний аналіз дав змогу встановити низку статистично значущих зв'язків. Зокрема, локальна ідентифікація з квартирою позитивно пов'язана з оцінкою добробуту в минулому та майбутньому. Минуле відчуття добробуту пов'язане з зовнішнім контролем і більш високим суб'єктивним самоконтролем, а оцінка майбутнього добробуту — з нереалістичними, надмірними формами контролю. Також виявлено взаємозв'язок між високим рівнем нереалістичного контролю та аутистичними тенденціями, тоді як контроль, пов'язаний із релігійними переконаннями, мав кореляції з симбіотичними тенденціями

самоідентичності.

Порівнюючи результати за місцем проживання, встановлено, що студенти з міст та містечок оптимістичніше оцінюють власне майбутнє, тоді як оцінка минулого є найнижчою у всіх підгрупах. Значно вираженішими у жителів містечок виявилися симбіотичні, аутистичні та сепараційні тенденції, що може свідчити про специфіку соціальних норм та характеру взаємодії у невеликих громадах.

Аналіз гендерних особливостей показав, що і жінки, і чоловіки загалом задоволені своїм життям та демонструють оптимістичне майбутнє бачення. Проте статистично значущі відмінності виявлено у показниках оцінки минулого та теперішнього добробуту, у ставленні до вулиці та квартири, рівні суб'єктивного контролю та контролю, пов'язаного з вірою в Бога. Жінки частіше демонстрували вищий рівень симбіотичних тенденцій, що відповідає сучасним дослідженням гендерної ідентичності.

У ході факторного аналізу було виокремлено низку структурних компонентів, що відображають багатовимірність особистісного функціонування студентів. Серед них: соціальний контроль, управлінський надмірний контроль, контроль як підтримка, опікунчий контроль, особистий контроль, контроль як наслідок виховання, нормативний контроль, прагнення контролювати інших, локальна ідентичність, порушення самоідентичності, суб'єктивний контроль і орієнтація на майбутнє, добробут у минулому та задоволеність актуальним життям. Структура цих чинників підтверджує, що самоконтроль, самооцінка та самоідентичність утворюють інтегровану систему, яка визначає динаміку особистісного розвитку.

Практичні рекомендації, розроблені на основі проведеного дослідження, утворюють логічно завершену систему впливів, яка охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну сфери розвитку студента. Їхня реалізація сприятиме формуванню зрілої та відповідальної

особистості, здатної усвідомлено здійснювати життєвий вибір, будувати конструктивні стосунки, протистояти стресу, адаптуватися до професійних вимог та підтримувати особистий психологічний добробут.

Запропонований комплекс заходів підтверджує, що саме інтегративна модель роботи зі студентською молоддю, у якій поєднуються педагогічні технології, індивідуальна і групова психологічна підтримка, діяльнісні форми навчання та соціальна взаємодія, є найбільш ефективною. Це узгоджується з сучасними тенденціями розвитку педагогічної психології, які орієнтуються на холістичний підхід до студентської особистості, підтримку її цілісності та здатності до самоздійснення. У результаті така модель не лише сприяє розвитку самооцінки, самоконтролю та самоідентифікації, а й забезпечує підвищення рівня психологічного добробуту, що є важливим показником успішної освітньої та професійної траєкторії молоді.

ВИСНОВКИ

У ході виконання нашого дипломного дослідження було здійснено цілісне теоретико-емпіричне вивчення феноменів самооцінки, самоконтролю та самоідентифікації студентської молоді, а також встановлено їх взаємозв'язки та специфіку прояву в сучасних соціально-освітніх умовах. Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що самооцінка й самоконтроль є ключовими психологічними регуляторами становлення ідентичності, визначають життєву активність, академічну мотивацію, соціальну включеність студентів.

Отримані результати підтвердили, що уявлення студентів про власні можливості та межі саморегуляції прямо впливають на формування стійких ідентифікаційних моделей — від особистісно-ціннісних орієнтацій до уявлень про соціальні ролі, майбутню професію, місце в суспільстві. Ці висновки узгоджуються з підходами Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Роджерса, які підкреслюють значення особистісної інтеграції у період юності та ранньої дорослості.

У теоретичній частині дипломної роботи здійснено всебічний аналіз ключових понять, що визначають особистісний розвиток студентської молоді — самооцінки, самоконтролю, самоідентифікації. Розгляд цих категорій ґрунтувався на сучасних концепціях української та світової психології (Е. Еріксон, Дж. Марсія, К. Роджерс, А. Бандура, С. Максименко, О. Хоменко та ін.).

Проаналізовані джерела дозволили сформулювати такі узагальнення:

- самооцінка є центральним компонентом «Я-концепції» і виступає регулятором поведінки, навчальної мотивації, соціальної активності. Її адекватність визначає успішність особистісного становлення.

- самоконтроль розглядається як система внутрішньої регуляції, що забезпечує відповідальність, вміння керувати емоційними та поведінковими реакціями, планувати власну діяльність.

- самоідентифікація визначається як процес і результат осмислення себе в системі соціальних ролей та відносин. Концепції Е. Еріксона, Дж. Марсії, Т. Титаренко акцентують її значення для становлення особистісної цілісності, автономії та професійного вибору.

- теоретичний аналіз показав, що самооцінка та самоконтроль є базовими факторами формування ідентичності. Високий рівень самоконтролю сприяє прийняттю усвідомлених рішень і підтримує позитивну самооцінку, тоді як нестійка самооцінка може ускладнювати ідентифікаційні процеси.

- у студентському віці ці компоненти перебувають у стадії активного розвитку, що робить їх чутливими до впливу соціального середовища: сімейної підтримки, навчального закладу, одноліткового середовища, інформаційного простору.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання, можна стверджувати, що самооцінка, самоконтроль і самоідентичність утворюють взаємопов'язану систему, яка забезпечує цілісність особистості та її здатність інтегрувати індивідуальні й соціальні аспекти свого «Я». Саме цей комплекс визначає успішність професійного становлення студентської молоді, її адаптивність і здатність до конструктивної самореалізації.

Емпіричне дослідження, у якому взяли участь 100 студентів різних спеціальностей віком 16–25 років, дозволило встановити особливості прояву самооцінки, самоконтролю та самоідентичності, а також визначити їх взаємозв'язки.

На основі емпіричного аналізу було сформульовано такі висновки:

- адекватність самооцінки, самоконтролю та самоідентичності у студентів із високим рівнем саморегуляції. Респонденти з достатнім

рівнем самоконтролю характеризувалися позитивним ставленням до місця проживання, відповідальністю та реалістичним баченням власного майбутнього.

- виявлено значущі кореляції між показниками самооцінки, самоконтролю та компонентами самоідентифікації. Зокрема надмірний нереальний контроль пов'язаний з аутистичними тенденціями, контроль, пов'язаний із вірою в Бога, негативно корелює з симбіотичними тенденціями, самооцінка добробуту в майбутньому асоціюється з рівнем реалістичного самоконтролю.

- рівень самооцінки у більшості студентів виявився достатньо стабільним та позитивним, що узгоджується з даними зарубіжних дослідників.

- розбіжності між студентами міських і сільських територій не досягли статистично значущого рівня, що свідчить про провідну роль індивідуально-психологічних, а не демографічних чинників.

- статеві відмінності були помірними: жінки частіше оцінювали емоційні аспекти добробуту, тоді як чоловіки демонстрували вищий загальний суб'єктивний контроль.

Емпіричне дослідження засвідчило наявність статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками самооцінки, самоконтролю та самоідентичності. Студенти з адекватною самооцінкою та розвиненим самоконтролем демонструють більш сформовані ідентифікаційні структури, ширший спектр позитивних соціальних орієнтацій, вищу задоволеність життям і позитивне бачення майбутнього. При цьому відмінності між респондентами, які проживають у міській та сільській місцевості, виявилися незначними, що свідчить про домінування індивідуально-психологічних чинників над середовищними.

Комплекс отриманих результатів дозволив уточнити наукові уявлення про чинники становлення самоідентичності студентської молоді

та запропонувати напрями психологічного супроводу, спрямованого на розвиток реалістичної самооцінки, підвищення рівня саморегуляції та усвідомленого ставлення до власної соціальної ролі.

Узагальнюючи результати, можна зазначити, що студентська молодь характеризується переважно позитивною самооцінкою, достатнім рівнем самоконтролю та тенденцією до сформованої самоідентичності. Виявлені взаємозв'язки підтверджують ключову роль саморегуляційних механізмів у становленні цілісного та зрілого «Я-образу».

Розроблені на основі проведеного емпіричного дослідження практичні рекомендації формують цілісну систему психолого-педагогічного супроводу студентської молоді, спрямовану на розвиток самооцінки, самоконтролю та самоідентифікації. Запропонований комплекс охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний виміри становлення особистості та може застосовуватися у діяльності психологів, кураторів груп, викладачів, соціальних педагогів та інших фахівців освітнього середовища.

Усі запропоновані заходи ґрунтуються на ідеї інтегративного підходу, який об'єднує індивідуальну роботу, групові форми взаємодії, психологічні тренінги, педагогічні інновації, рівно ж як і позанавчальну діяльність. Така модель відповідає сучасним тенденціям у педагогічній психології, де домінує холістичний підхід до особистості студента — як до цілісної, багатовимірної та здатної до самоактуалізації.

Реалізація комплексу рекомендацій сприятиме:

- зміцненню позитивної, але реалістичної самооцінки;
- розвитку вольової саморегуляції і вміння контролювати власну поведінку;
- поглибленню самоідентифікації та усвідомлення власних цілей;
- формуванню стабільного психологічного добробуту;

- підвищенню адаптивності до навчального навантаження та професійних вимог;
- розвитку стресостійкості та конструктивних стратегій подолання труднощів.

У підсумку можна стверджувати, що інтегративна система психологічно-педагогічних впливів є дієвим засобом оптимізації розвитку студентської молоді. Вона не лише сприяє підвищенню рівня самооцінки, самоконтролю та самоідентифікації, а й забезпечує більш високий рівень емоційної рівноваги, мотиваційної включеності та професійної зрілості. У перспективі це створює підґрунтя для формування відповідальної, самостійної та соціально активної особистості, здатної до успішного життєвого і професійного самоздійснення.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні вибірки, включенні респондентів з різних регіонів України, а також у міжкультурних порівняннях, що дозволить глибше осмислити соціальні, ціннісні, педагогічні та психологічні аспекти формування ідентичності молоді у швидкозмінному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко, Т. К. Самооцінка особистості в юнацькому віці. Київ: Логос, 2017. 256 с.
2. Гаврилюк, М. О. Психологія студентської молоді. Київ: Центр учбової літератури, 2020.
3. Гончаренко, С. У. Педагогічні дослідження. Вінниця: Планер, 2015.
4. Горностай, П. Психологія ідентичності. Київ: Інтерпрес, 2019.
5. Гуменюк, О. Психологія саморозвитку особистості. Львів: ЛНУ ім. Франка, 2021.
6. Закон України «Про вищу освіту». Київ, 2014.
7. Закон України «Про освіту». Київ, 2017.
8. Коваленко, Л. Саморегуляція навчальної діяльності майбутніх учителів: монографія. Київ: НПУ, 2021.
9. Коломієць, О. Розвиток самооцінки студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2019.
10. Литвиненко, Н. Особистісна самоідентифікація студентів: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2020.
11. Лісова, О. М. Самооцінка студентів у навчальному процесі. Освіта і розвиток обдарованої особистості, 2021, № 3.
12. Лозова, В. Педагогіка і психологія. Харків: Основа, 2020.
13. Максименко С. Д. Психологія та педагогіка: Підручник / С.Д. Максименко, М.Б. Євтух, Я.В. Цехмістер, О.О. Лазуренко. — К.: Слово, 2012. — 584 с. ISBN 978-966-194-3
14. Олійник, В. Психологія пізнавальних процесів. Київ: Либідь, 2018.
15. Педагогічна психологія: навч. посіб. / за ред. С. Максименка.

Київ: Центр учбової літератури, 2021.

16. Петухова, І. Я. Саморегуляція навчальної діяльності студентів. Київ: НПУ, 2019.

17. Петухов, О. Психологічні механізми самоконтролю. Харків: Ранок, 2018.

18. Смолінська О., Біленький П., Біленька О. Самоідентифікація студентів під час здобуття вищої освіти: особистіні чинники. *Перспективи та інновації науки*. 2025. №10(56). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-1003-1014](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1003-1014)

19. Смолінська О.Є. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя в культурно-освітньому просторі педагогічного університету. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2012. Вип 13. С. 357–361.

20. Сушенцева, Л. Психологія освіти. Київ: Каравела, 2020.

21. Хмель, Н. І. Педагогіка вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2019.

22. Хоменко, О. Формування самоконтролю студентів. Київ: НУБіП, 2021.

23. Яворська, Г. Психологія особистості. Львів: Сполом, 2018.

24. Acosta-Gonzaga E. The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 4. P. 348. URL: <https://doi.org/10.3390/bs13040348> (date of access: 14.09.2025).

25. Bandura, A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.

26. Baumeister, R. F. Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2018, 12(8).

27. Baumeister, R. F., & Heatherton, T. Self-regulation failure. *Psychological Inquiry*, 1996, 7(1), 1–15.

28. Berzonsky, M. D. Identity Style and Coping. *Journal of*

Personality, 1992, 60(4), 771–788.

29. Biehl V., Bänziger A., Wieber F. A longitudinal study on the professional identity formation of health promotion practitioners: evidence from undergraduate students in Switzerland. *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1491467> (date of access: 14.09.2025).

30. Birbeck, D. *Developing Student Self-Regulation*. Routledge, 2020.

31. Breakwell G. M. Identity resilience: its origins in identity processes and its role in coping with threat. *Contemporary Social Science*. 2021. Vol. 16, no. 5. P. 573–588. URL: <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1999488> (date of access: 14.09.2025).

32. Brinthaupt, T. M. *The Self and Identity*. Psychology Press, 2019.

33. Brown, J. *Self-Esteem and Identity*. Jossey-Bass, 2015.

34. Chickering A. *Education Identity*. Jossey Bass Wiley, 1970. 368 p. URL : https://archive.org/details/isbn_9780070132016/page/n5/mode/2up

35. Closs L., Mahat M., Imms W. Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09361-2> (date of access: 14.09.2025).

36. Concept of New Ukrainian School. МОН України, 2016.

37. De Prada E., Mareque M., Pino-Juste M. Self-Esteem among University Students: How It Can Be Improved through Teamwork Skills. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, no. 1. P. 108. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14010108> (date of access: 14.09.2025).

38. Deci, E., & Ryan, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

39. Diener, E., & Lucas, R. *Emotion, Personality, and Well-Being*. Annual Review of Psychology, 2000.

40. Dost G., Mazzoli Smith L. Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal*

of Further and Higher Education. 2023. P. 1–28.
URL: <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2191176> (date of access: 14.09.2025).

41. Dweck, C. *Mindset: The New Psychology of Success.* New York: Random House, 2006.

42. Erikson, E. *Identity: Youth and Crisis.* New York: Norton, 1968.

43. Felten P. *Relationship-Rich Education at Scale, aka the Too Many Bodies Problem - Center for Engaged Learning.* *Center for Engaged Learning.*
URL: <https://www.centerforengagedlearning.org/relationship-rich-education-at-scale-aka-the-too-many-bodies-problem/> (date of access: 14.09.2025).

44. Goffman, E. *The Presentation of Self in Everyday Life.* Penguin, 1990.

45. Gross, J. *Handbook of Emotion Regulation.* Guilford Press, 2014.

46. *Handbook of Self and Identity / Ed. by M. Leary, J. Tangney.* New York: Guilford Press, 2012.

47. Harter, S. *The Construction of the Self.* New York: Guilford, 2012.

48. Higgins, E. *Self-Discrepancy Theory.* *Psychological Review*, 1987.

49. Lazarus, R. *Emotion and Adaptation.* Oxford: OUP, 1994.

50. Leary, M. R. *The Curse of the Self.* Oxford: OUP, 2004.

51. Lipkina, A. *Self-evaluation and Social Identity.* *European Journal of Psychology*, 2016.

52. Marcia, J. *Identity and Development.* *Human Development*, 2002.

53. Marginson S. *Student self-formation: an emerging paradigm in higher education.* *Studies in Higher Education.* 2023. P. 1–15.
URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2252826> (date of access: 14.09.2025).

54. Markus, H., & Nurius, P. *Possible Selves.* *American Psychologist*, 1986.

55. Maslow, A. *Motivation and Personality.* New York: Harper &

Row, 1987.

56. Mead, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

57. Nieminen J. H. How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*. 2024. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844> (date of access: 14.09.2025).

58. OECD. *Education at a Glance 2023*. Paris: OECD Publishing, 2023.

59. Osborne, J. *Student Identity and Academic Success*. Routledge, 2020.

60. Oyserman D., Dawson A. Successful Learning Environments Support and Harness Students' Identity-based Motivation: A Primer. *The Journal of Experimental Education*. 2021. Vol. 89, no. 3. P. 508–522. URL: <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873091> (date of access: 14.09.2025).

61. Pajares, F. Self-Efficacy Theory. *Review of Educational Research*, 2001.

62. Paris, S. G., & Paris, A. Strategy Regulation. *Educational Psychologist*, 2001.

63. Perry, N. *Students' Self-Regulated Learning*. Jossey-Bass, 1998.

64. Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students / K. Luyckx et al. *Journal of Research in Personality*. 2013. Vol. 47, no. 2. P. 159–170. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.005> (date of access: 14.09.2025).

65. Pintrich, P. R. The Role of Self-Regulation in Learning. *International Journal of Educational Research*, 1999.

66. Rogers, C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

67. Rosenberg, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press, 1965.
68. Savin-Williams, R. *The New Science of Identity*. Harvard University Press, 2017.
69. Schunk, D. *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson, 2012.
70. Sheldon, K. *Self-Determination Theory in Education*. Springer, 2011.
71. Smith, E. *The Psychology of Self-Regulation*. APA Press, 2018.
72. Snow, R. *Aptitude and Self-Regulation*. Erlbaum, 1996.
73. Steinberg, L. *Adolescence*. New York: McGraw-Hill, 2013.
74. Stets, J., & Burke, P. *Identity Theory*. Oxford University Press, 2000.
75. Stryker, S. *Identity: A Social Structural Model*. Stanford University Press, 1997.
76. Tesser, A. Self-Evaluation Maintenance Model. *Journal of Personality*, 1988.
77. The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations / M. D. Berzonsky et al. *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 50, no. 2. P. 295–299. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.007> (date of access: 14.09.2025).
78. The impact of educational activities on professional identity formation in social sciences and humanities: a scoping review / J. Pach et al. *Educational Research Review*. 2025. P. 100704. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100704> (date of access: 14.09.2025).
79. The relationship between college students' self-identity and future orientation: a moderated chain-mediating model / P. Qiu et al. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16.

URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1461159> (date of access: 14.09.2025).

80. Tomlinson M., Jackson D. Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*. 2019. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763> (date of access: 14.09.2025).

81. UNESCO. Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2021.

82. Wang G., Li X., Hu Y. How does social support promote professional identity among university students? A moderated mediation model of self-esteem and self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04857-1> (date of access: 14.09.2025).

83. Yeager, D. Self-Beliefs and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 2012.

84. Yoder, A. Identity Formation in College. *Journal of College Student Development*, 2014.

85. Young, M. *The Reflexive Self*. Routledge, 2019.

86. Zimbardo, P. *Psychology and Life*. New York: HarperCollins, 2010.

87. Zimmerman, B. J. *Becoming a Self-Regulated Learner. Theory into Practice*, 2002.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шановні студенти !

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні яке стосується стану молоді у сучасному світі з погляду соціальної психології. Участь у дослідженні є анонімною. Результати дослідження будуть використовуватися виключно з науковою метою. Прошу відповідати зразу, довго не задумуючись. У цих анкетах всі відповіді є правильними!

Заповніть, будь-ласка, наступну табличку:

Стать	Ч	Ж	
Вік			
Освіта (прошу підкреслити відповідну відповідь)	Неповна середня	Середня	
	Середньо-спеціальна	Не закінчена вища	
	Вища		
	Інше		
Навчальний заклад/ Місце роботи			
Факультет / спеціальність / займана посада на роботі			
Курс / Стаж роботи (скільки часу працюєте)			
Місце проживання: (прошу підкреслити відповідне)	село	містечко	Місто
Місце проживання: (прошу написати)			
Місце народження: (прошу підкреслити відповідне)	село	містечко	Місто
Місце народження: (прошу написати)			

Шкала № 1

Інструкція:

Однією з найважливіших речей у житті людини є місце проживання. Нас цікавить те, як люди ставляться до свого теперішнього місця проживання: своєї квартири, безпосередньої околиці свого дому, та до міста. Нижче розміщений список можливих переживань, які можуть супроводжувати нас у різноманітних місцях. Прошу за допомогою шкали від 1 до 5 обвести в коло цифру, яка б відповідала, тому що Ви відчуваєте перебуваючи у цьому місці. Кожна з цифр означає:

Повністю мені не відповідає	Скоріш за все мені не відповідає	Не можу сказати	Скоріш за все мені відповідає	Повністю мені відповідає
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Мої переживання відносно місця	Моя квартира	Околиця дому/ моя вулиця	Моє місто
1. Добре знаю це місце	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Захищаю, коли хтось його критикує	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Сумую, коли мене довго немає	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Не люблю цього місця	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Тут почуваюся в безпеці	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Горджуся цим місцем	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Це частинка мого „Я”	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Не маю впливу на те, що тут відбувається	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Маю бажання брати участь у його справах	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

10. Охоче звідси виїжджаю	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Не хотів(ла) б звідси виїжджати	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Тут моє коріння	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

11

Шкала №2

Інструкція:

Збоку розміщена життєва драбина.

Найвищий щабель

(11) символізує (означає) „найкраще можливе життя” а найнижчий (1) – „найгірше можливе життя”. Прошу зазначити на ній те місце, яке відповідає Вашій теперішній актуальній життєвій ситуації (прошу написати „зараз”), місце, де Ви знаходилися п’ять років тому (прошу написати „перед”) і те де Ви будете у майбутньому за п’ять років (прошу написати „після”).

1

Шкала №3

Інструкція: Прошу підкреслити варіант відповіді, що підходить Вам найбільше

1. Часто моє життя було подібним до ідеалу, що я для себе вимріяв(ла), входячи у доросле життя

повністю погоджуюсь

погоджуюсь

скоріш за все погоджуюсь
не знаю

скоріш за все не погоджуюсь
не погоджуюсь

повністю не погоджуюсь

2. Я задоволений (на) своїм теперішнім станом здоров'я

повністю погоджуюсь

погоджуюсь

скоріш за все погоджуюсь

не знаю

скоріш за все не погоджуюсь

не погоджуюсь

повністю не погоджуюсь

3. Я задоволений (а) своїм життям до цього часу

повністю погоджуюсь

погоджуюсь

скоріш за все погоджуюсь

не знаю

скоріш за все не погоджуюсь

не погоджуюсь

повністю не погоджуюсь

4. У теперішньому моєму житті існують речі, які надають сенс моєму життю

повністю погоджуюсь

погоджуюсь

скоріш за все погоджуюсь

не знаю

скоріш за все не погоджуюсь

не погоджуюсь

повністю не погоджуюсь

5. Якщоб я зміг/змогла б прожити своє життя ще раз, то хотів би/хотіла б щоб воно було таким, як є зараз

повністю погоджуюсь

погоджуюсь

скоріш за все погоджуюсь

не знаю

скоріш за все не погоджуюсь

Шкала №4

Інструкція:

Перед Вами розміщені твердження, що описують, деякі людські переживання і емоції. Прошу оцінити частоту виникнення подібних ситуацій у Вашому житті оцінюючи кожне з тверджень за допомогою шкали:

1. ніколи;
 2. рідко;
 3. час від часу;
 4. часто;
 5. дуже часто;
 6. завжди;
-
- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Зовнішні вимоги до мене я переживаю як замах на власне існування, як особистості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Інколи у мене виникає почуття що я стаю абсолютно іншою людиною, ніж був (ла) раніше, наприклад змінюється мій зовнішній вигляд, я по іншому відчуваю, переживаю, думаю, поводжуся. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Не уявляю собі щоб могла існувати людина, яка б зрозуміла всі мої прагнення. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. У мене немає думок. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. У мене виникає враження, що я спостерігаю за собою ззовні. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Я відчуваю, що коли відкрити комусь свої почуття це те саме, що віддати себе у чийсь руки (на чийсь осуд). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Мені б хотілося мати близьких осіб (людей) тільки для себе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Мені важко приймати від когось допомогу – мені здається ніби я втрачаю свою незалежність. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

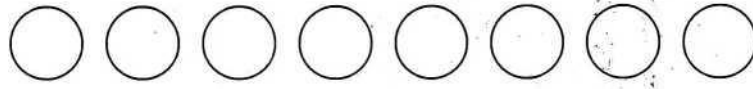
- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. | Інколи мені здається, що я зникаю з перед очей для самого себе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Я побоююсь того, що хтось може мене поглинути. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Я завжди зайнятий (та), коли хтось розповідає про свої особисті справи. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Я непокоюся, що зближення з іншою людиною загрожуватиме моїй унікальності (індивідуальності). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Я відчуваю, що не знаю, ким я є насправді. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | У мене виникає відчуття, що я розчиняюся, перестаю існувати. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Я намагаюся ділитися всім з коханою людиною. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | При спілкуванні з іншою людиною, я не відчуваю себе окремою особистістю. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Я дуже сильно залежу від емоційного стану близької мені людини. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Я не впізнаю (не розумію) своїх вчинків і своїх реакцій. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Коли я з кимсь маю зв'язок (зустрічаюся) то переживаю страх, щоб не втратити себе у цій контакті (зв'язку). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Я дуже боюся втратити близьких мені осіб. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. | Мене дуже легко переконати – бажання та аргументи оточення стають моїми власними. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. | Коли мені потрібно щось віддати (наприклад результати моєї роботи), я боюся, що втрачу якусь свою частину. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. | Я хвилююся про те, щоб не існувало ніяких таємниць між мною та коханою людиною. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Мені необхідна увага, присутність інших людей, щоб існувати що я існую. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | У спілкуванні з іншими людьми я почуваю себе не | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

природно, штучно, ніби я одягаю маску, приховую свою суть.

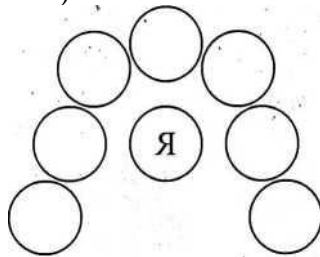
- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 26. Я дуже погано переносю самотність. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Мені важко відмежувати свої мрії та фантазії від того, що відбувається насправді. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. Коли я починаю входити в контакт (зближуватися) з іншою людиною, я мушу мати почуття що у будь-який момент можу вийти з нього. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. Я стаю чужим (ою) для себе самого (ї). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. Я мушу постійно підкреслювати свою незалежність. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Шкала №5

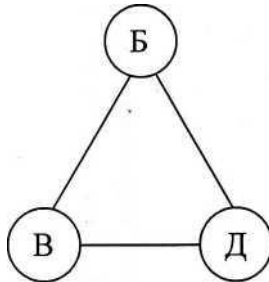
1. На цій лінійці з восьми кружечків прошу позначити, вибрати кружечки для себе та інших людей з Вашого оточення. • - ;



2. Перед Вами кружечок, що позначає “Я” в оточенні півкола інших кружечків. Виберіть з цих кружечків той який означає іншу людину (батько, вчитель, - керівник).



3. Позначте будь-ласка в межах цього трикутника, кружечок, що позначає Вас - “Я”. Вершини — це Б - батьки, В - викладач, вчитель, Д- друзі.



4. Перед Вами горизонтальні ряди кружечків, крайні ліві позначають конкретні особи. Вам необхідно вибрати в кожному рядку кружечок, що позначає Вас (“Я”).

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Мама

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Батько

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Друг

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Вчитель

Шкала №6

Інструкція:

Перед Вами розміщені твердження, що описують, певну частину подій, думок і емоцій, що трапляються у щоденному житті кожної людини. Прошу оцінити наскільки ці твердження є вірними, правдивими відносно Вас, за шкалою:

1. – не правда (не вірно)
2. трішки не правдиво (не вірно)
3. в дечому не правдиво
4. нейтрально
5. трішки правда
6. в дечому правда
7. повністю правда

№	Зміст тверджень	
1	Мені подобається коли питають про мою думку навіть щодо найменших дрібниць.	1 2 3 4 5 6 7
2	Мені подобається допомагати іншим – виконуючи їх завдання, оскільки у мене це виходить краще (якісніше).	1 2 3 4 5 6 7
3	Я волію керувати процесом аніж виконувати тільки частину роботи, не розуміючи мети.	1 2 3 4 5 6 7
4	Як би я був (була) керівником я б вимагала ретельного виконання завдань, контролюючи кожен етап роботи.	1 2 3 4 5 6 7
5	Я добре володію інформацією про свої права та обов'язки (у роботі, у навчанні) та стежу щоб їх ніхто не порушував.	1 2 3 4 5 6 7
6	Якщо б мені запропонували роботу на керівній посаді я б нероздумуючи погодився	1 2 3 4 5 6 7

- (погодились).
- | | | |
|----|---|---------------|
| 7 | Я вважаю, що однією із важливих якостей керівника є здатність до контролю. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8 | Я можу змінювати свою поведінку, міміку та жести коли захочу. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9 | Я люблю розподіляти обов'язки, роботу між членами моєї сім'ї чи родини та стежити за їх виконанням. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10 | У несподіваних ситуаціях я намагаюсь не позувати свої емоції – і мені це добре вдається. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11 | Я прагну бути ознайомленим(ою) з усіма подіями, що відбуваються навколо мене. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12 | Коли виконую роботу завжди стежу щоб все було виконано якісно та вчасно. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13 | Я завжди в курсі подій які відбуваються у житті моїх рідних та друзів. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14 | Я завжди цікавлюсь усім новим, невідомим для мене. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15 | Коли я бачу, що комусь погано, чи спостерігаю погане ставлення до іншої людини то завжди роблю все можливе щоб допомогти. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16 | Буває, що я втрачаю контроль над ситуацією в якій знаходжусь і це зазвичай вибиває мене із звичного ритму життя. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17 | Я намагаюсь приховувати свої слабкі сторони. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18 | Перш ніж розповісти комусь таємницю, я добре аналізую хто це буде. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19 | Я завжди намагаюсь виглядати охайною та вихованою(охайним та вихованим). | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20 | Я стежу за своєю вагою тіла. | 1 2 3 4 5 6 7 |

- | | | |
|----|---|---------------|
| 21 | При знайомстві з незнайомою людиною я завжди прагну показати себе з кращої сторони. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 22 | Я завжди намагаюсь допомагати іншим, навіть якщо мене про це не просять. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23 | Я дуже уважно ставлюсь до того як я одягаюсь. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24 | Ввечері я завжди роблю аналіз, що відбулось позитивного, а що негативного за цей день. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 25 | Я завжди виконую все вчасно , і вимагаю цього від інших. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 26 | Я вважаю, що за невиконання роботи людина має бути покарана щоб це знову не повторилось. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27 | Я зазвичай перевіряю роботу яку виконалаінша людина перш ніж презентувати її публічно. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 28 | Якщо я довіряю комусь певну відповідальну роботу то я зазвичай контролюю кожен етап роботи. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 29 | Часто продумую наперед певні кроки та можливі ситуації що можуть виникнути. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 30 | Живу за принципом : «Попереджений значить озброєний». | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 31 | Я не люблю коли при виконанні певного завдання мене контролюють та вказують на мої помилки, навіть якщо робота незавершена. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 32 | Люблю (любила) виконувати домашнє завдання з молодшим братом чи сестрою (або просто допомагати у виконанні завдань молодшим за мене). | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 33 | В дитинстві в граючись з дітьми любила(в) виконувати керівну роль. | 1 2 3 4 5 6 7 |

- | | | |
|----|--|---------------|
| 34 | Я вважаю, що контроль є необхідним елементом навчання та професійної діяльності. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 35 | В дитинстві мене часто контролювали батьки. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 36 | Я вважаю, що самоконтроль в мене на високому рівні. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 37 | Погоджуюсь з думкою, що контроль у вихованні дітей та підлітків є необхідний. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 38 | Їдучи у транспорті я стежу за виконанням дорожніх правил. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 39 | Живу за принципом: «Сім раз відмір, один раз відріж». | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 40 | Я стежу за чистотою в моїй оселі. | 1 2 3 4 5 6 7 |

Шкала №7

Цей опитувальник складається з тверджень, які описують можливі уявлення, які Ти можеш мати щодо самого себе, інших і життя в цілому. Будь ласка дай відповідь на кожне твердження шляхом зазначення до якої міри воно відповідає Твоїм переконанням. Для кожного твердження обведіть(чи зазначте) цифру, яка найкраще описує Твоє ставлення.

1= повністю вірно, відповідає моїм переконанням;

2= частково вірно;

3= інколи вірно;

4= рідко підходить мені;

5= зовсім мені не відповідає.

	Твердження	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1	Я з легкістю все виконую	1	2	3	4	5
2	Отримання бажаного залежить від знайомства з відповідними людьми	1	2	3	4	5
3	Я завжди поводжу себе відповідно до вимог суспільства	1	2	3	4	5
4	Коли постійно пробувати досягнути бажане – то можна подолати будь-які перешкоди	1	2	3	4	5
5	Я зможу досягнути успіху з Божою допомогою	1	2	3	4	5
6	Я вважаю, що везіння відіграє більшу роль в моєму житті, ніж мої здібності	1	2	3	4	5
7	Якщо нічого не відбувається, то я беру справи у свої руки	1	2	3	4	5
8	Я повністю відповідальний за результати в моєму житті	1	2	3	4	5

9	Я покладаюся на Бога, щоб допоміг мені контролювати моє життя	1	2	3	4	5
10	Незважаючи на перешкоди, я не відмовляюся від наступних спроб	1	2	3	4	5
11	Мій успіх – це запорука удачі	1	2	3	4	5
12	Для отримання цілі – потрібно бути в правильному місці, в правильний час	1	2	3	4	5
13	Я спроможний ефективно контролювати поведінку інших	1	2	3	4	5
14	Якщо мені потрібна допомога, то я знаю, що Бог мені допоможе	1	2	3	4	5
15	Я відчуваю, що інші люди більше контролюють моє життя ніж я.	1	2	3	4	5
16	Я мало можу зробити , щоб змінити мою долю.	1	2	3	4	5
17	Я відчуваю, що контролюю своє життя настільки це під силу людині	1	2	3	4	5
18	Бог нагородить мене, якщо я буду слухатися його заповідям.	1	2	3	4	5
19	Я не є господарем своєї власної долі	1	2	3	4	5
20	Я продовжую боротися за ціль, коли інші вже давно здалися	1	2	3	4	5
21	. Більшість речей в моєму житті я просто не можу контролювати.	1	2	3	4	5
22	Бог допомагає мені контролювати моє життя.	1	2	3	4	5
23	Я більше контролюю своє життя ніж інші контролюють своє.	1	2	3	4	5
24	Я активно борюся за те, щоб зі мною ставалося те що я хочу.	1	2	3	4	5

25	Інші люди заважають мені керувати моїм життям.	1	2	3	4	5
26	Те, що відбувається зі мною, це є прояви доброї чи поганої долі	1	2	3	4	5
27	Коли щось стає на моєму шляху, то я обходжу це	1	2	3	4	5
28	Я можу бути ким захочу	1	2	3	4	5
29	. Я знаю як добиватися від інших те, що я хочу	1	2	3	4	5
30	Доля винна в моїх невдачах	1	2	3	4	5
31	З Божою допомогою я зможу стати тим, ким захочу	1	2	3	4	5
32	Я є жертвою обставин поза моїм контролем	1	2	3	4	5
33	Я можу контролювати мої власні думки	1	2	3	4	5
34	Нема нічого, що зі мною трапляється, чого я не контролював(ла) би	1	2	3	4	5
35	Коли я зіштовхуюся з перешкодами, я ще сильніше борюся, щоб подолати їх і досягаю своєї мети.	1	2	3	4	5
36	Відчуваючи своє життя в руках Бога, я можу завершити будь – що.	1	2	3	4	5
37	Я є під впливом моїх фізичних імпульсів.	1	2	3	4	5
38	В цьому житті , те що трапляється зі мною є визначене моєю долею.	1	2	3	4	5
39	Мої вчинки є результатом Божої дії через мене	1	2	3	4	5
40	Я є жертвою соціальних обставин	1	2	3	4	5
41	Контролювання мого життя означає	1	2	3	4	5

	панування розуму над справою.					
42	Коли я хочу чогось, то я роблю все що від мене залежить, щоб отримати це.	1	2	3	4	5
43	Підсвідомий розум, над яким я не маю контролю, керує моїм життям.	1	2	3	4	5
44	Якщо я справді чогось хочу, то я молюся, щоб Бог дав мені це.	1	2	3	4	5
45	Я насправді не контролюю результати подій у моєму житті.	1	2	3	4	5