

Великий тлумачний словник української мови / укл. О. Єрошенко. Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.

Clucas C. Understanding self-respect and its relationship to self-esteem. *Pers Soc Psychol Bull.* 2020; 46(6):839-855. doi:10.1177/0146167219879115

Dillon R. Self-respect and self-esteem. *International Encyclopedia of Ethics.* Doi:10.1002/9781444367072.wbiee221.pub2

Kernis M. H., Paradise A.W. Self-esteem and Psychological Well-being: Implications of Fragile Self-esteem // *Journal of Social and Clinical Psychology.* 2002 (b). V. 21. №. 4. p. 345-361.

Ryan R. M, Deci E. L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness / *Handbook of self-determination research.* The Guilford Press, 2017. p. 382-400.

Sowislo J.F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta- analysis of longitudinal studies // *Psychological Bulletin.* 2013. V. 139. p. 213–240.

Crocker J., Park L. E. The costly pursuit of self-esteem // *Psychological Bulletin.* 2004. V. 130. p. 392– 414.

## **САМОПОВАГА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

***Оверчук В.А.***

***д.економ.н., к.психол.н.,***

***професор, професор кафедри психології***

***Донецького національного університету імені Василя Стуса***

***Синегуб Ю.А.***

***магістрантка ОП «Психологічна реабілітація»***

***Донецького національного університету імені Василя Стуса***

Для психологічного благополуччя та успішної діяльності індивіда важливіше не те, хто є джерелом його самоповаги – сама людина чи оточуючі її люди, а те, чи базується вона на реальних досягненнях та зусиллях у рамках конструктивної діяльності чи

ні. Для студентів першого курсу закладів вищої освіти основною конструктивною діяльністю виступає навчальна діяльність, тому включеність підлітка в більш розвиваюче університетське середовище, що транслює цінність компетентності і дає більше можливостей для її набуття, закономірно призводить до значного зниження компенсаторної самоповаги. Іншою важливою умовою зростання справжніх (автентичних) підстав самоповаги та зниження компенсаторного є те, чи дозволяє середовище задовольнити базові потреби в автономії, компетентності та пов'язаності.

У вітчизняній психології самоповага практично не вивчалася як самостійна проблема, на відміну від самооцінки, що розроблялася досить активно, зокрема і у підлітків. В англійській літературі самоповага особистості активно досліджується, але головним чином на матеріалі студентів та дорослих (Р.Баумайстер, Дж. Крокер, К. Мрук та ін.). Враховуючи роль підліткового віку у розвитку особистості, представляється актуальним починати розгляд проблеми самоповаги саме з цього вікового періоду – віку формування ідентичності та самосвідомості, побудови образу світу та формування ціннісних орієнтацій. Крім того, вивчення самоповаги обмежується розглядом рівня самоповаги та заходи його стабільності як детермінанти психологічного добробуту особистості. При цьому проблема підстав самоповаги, того, на чому вона змістовно базується, тільки недавно почала систематично вивчатися.

Самоповазі як особистісній змінній присвячено велику кількість досліджень, і зараз накопичено багато даних про її значення для психологічного благополуччя та успішність людини. Більше того, прагнення самоповаги, починаючи з робіт А.А. Маслоу, розглядається як важлива людська потреба, без задоволення якої повноцінне функціонування особистості неможливе.

Мотивація самоповаги є найбільш характерним типом навчальної мотивації підлітків, являючи собою варіант автономної навчальної мотивації. Розуміння значення самоповаги для благополуччя та успішного функціонування особистості породжує необхідність відрізнити справжню (автентичну), істинно високу самоповагу, від її менш продуктивних, захисних форм. Найбільш

очевидним критерієм справжньої (автентичної) самоповаги є її рівень. Безліч досліджень свідчать, що висока самоповага, на відміну низької, є буфером проти депресії та тривоги, сприяє оптимізму та наполегливості.

На даний момент підстави самоповаги практично не досліджені, на відміну від рівня та стабільності самоповаги. Відкритим залишається питання, які з підстав самоповаги є справжніми (автентичними), тобто сприяють психологічному благополуччю та успішній діяльності. Відомо, що формування самоповаги відбувається у дитини з самого раннього дитинства. Важливу роль цьому процесу відіграє досвід безумовного прийняття, поваги особистості дитини та підтримки її зростаючої компетентності або, навпаки, досвід відкидання, зневажливого ставлення до спроб здобуття самостійності, необґрунтованої критики, умовного прийняття, гіперопіки, що виражається в прагненні все зробити за саму дитину у батьківській сім'ї. Підлітковий вік є найважливішим етапом формування самоповаги, будучи віком становлення ідентичності, а також остаточного формування когнітивних процесів, необхідних для адекватного самосприйняття та самооцінювання та триває до 19 років (згідно вікової періодизації ВООЗ). Дослідження самоповаги на етапі її становлення важливо, як з теоретичної точки зору, оскільки вирішує проблему механізмів благополуччя та успішності діяльності, а також практичною, оскільки дозволяє своєчасно передбачати несприятливі траєкторії розвитку підлітків та коригувати її неадаптивні форми.

Автентичною, справжньою є лише та самоповага, яка включає, з одного боку, позитивне уявлення про себе в цілому (відчуття себе досить гарною, цікавою та приємною людиною), а з іншого – впевненість у власній компетентності, підкріплена реальними навичками, необхідними для успіху у житті. При цьому ціннісний та компетентнісний компоненти самоповаги доповнюють та врівноважують один одного. Компетентність створює основу позитивного самоставлення, а цінність виступає буфером, завдяки якому постійне досягнення успіху стає обов'язковою умовою самоповаги. Саме цей тип високої самоповаги пов'язаний зі здатністю кон-

структивно реагувати на труднощі та невдачі, щастям, ініціативою, відкритістю нового досвіду, спонтанністю, особистісною стабільністю та відсутністю психопатології [1]. Самоповагу можна визначити, як визнання особистістю своєї цінності, своїх умінь та унікальних достоїнств.

Юнацький вік – період інтенсивного особистісного розвитку, що є критичним для формування в людини ідентичності, самосвідомості, здатність до рефлексії. Протягом юнацького віку остаточно формується здатність до саморегуляції, ухвалення самостійних рішень. Становлення ідентичності є тривалим та складним процесом самовизначення, формування системи уявлень про себе та світ, розвитку смислової системи, які забезпечують безперервність сприйняття минулого, сьогодення та майбутнього індивіда [2].

На те, якою буде самоповага молоді людини, впливає багато чинників. Одним з головних факторів є особливості сімейного виховання та відносин у сім'ї, такі як:

Задоволеність базових психологічних потреб батьками.

Батьківська залученість.

Батьківські очікування.

Стиль батьківського виховання.

Самоповага батьків.

Важливе значення для особливостей самоповаги студентської молоді має і приналежність до дрібніших соціальних груп: однокласників, групи однолітків за інтересами, які є джерелом цінностей та життєвих орієнтирів, задають критерії **оцінки власної компетентності та її досягнення. Останнім часом велика увага** приділяється інтернет-простору як окремому джерелу соціалізації та формування особистості підлітків. Для сучасної молоді інтернет є як майданчиком для самопрезентації, так і простором для набуття та підтримки соціальних зв'язків [3].

Становлення та розвиток особистості людини відбувається у діяльності (А.Н. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, Л.В. Божович). Навчальна діяльність, хоч і втрачає в більшості юнаків та юнок місце провідної, залишається основним видом продуктивної діяльності, якою

займається молоді люди і в якій вони переживають успіхи, зазнають невдач і можуть набути відчуття власної компетентності. Здобувач проводить у навчальному закладі більшу частину дня, будучи залучений до навчальної діяльності, перебуваючи у взаємодії з однолітками та викладачами. У педагогічній психології існує безліч досліджень, що показують вплив клімату освітнього середовища, особистості викладача, а також програми навчання на мотиваційні характеристики навчальної діяльності, добробут особистості здобувача та якість її навчальної діяльності.

Розуміння того, що самоповага займає значне місце в психічному житті людини, є цінним ресурсом особистості і тісно пов'язане з її благополуччям та повноцінним функціонуванням, що закономірно призводить до думки про необхідність розвивати самоповагу. Багато дослідників самоповаги пропонували програми її формування, виходячи зі своїх теоретичних уявлень: як виникає самоповага, яку самоповагу вважатимуться автентичною тощо. Більшість підходів включають підвищення почуття власної цінності, як особистості і формування певних компетентностей, що дозволяють більш продуктивно функціонувати і спілкуватися, на яких почуття цінності може базуватися.

Нами було проведено дослідження вивчення автентичних підстав для самоповаги здобувачів вищої освіти другого курсу Дон-НУ імені Василя Стуса, які сприяють психологічному благополуччю та продуктивній навчальній мотивації. Був підібраний діагностичний інструментарій для вивчення основ самоповаги здобувачів, а саме: шкала самоповаги М. Розенберга; багатовимірна шкала задоволеності життям Хьюбнера (три шкали: ставлення до себе, ставлення до сім'ї та ставлення до навчання); опитувальник «Шкали академічної мотивації»; методика незакінчених пропозицій, що дозволила отримати додаткову інформацію про особливості самоповаги здобувача, його навчальну мотивацію, психологічний добробут і використовувані ним копінг-стратегії.

Методика М. Розенберга (1965) на даний момент є єдиною по-справжньому загальноприйнятою методикою діагностики самоповаги. Вона спрямована на діагностику загальної самоповаги

та складається з 10 тверджень. Дослідження показують, що, з одного боку, опитувальник Розенберга надійно та достовірно вимірює самоповагу, але, з іншого боку, може без істотних збитків бути скорочений до одного питання «У мене висока самоповага» (Single-Item Self-Esteem Scale) [4]. Є й інші спірні питання: так, опитувальник створювався як одномірний, проте низка авторів говорять про правомірність виділення двох незалежних факторів – самоповага (приклад твердження: «Загалом я задоволений собою») та самоприниження (приклад: «Я завжди схильний відчувати себе невдахою») [5]. Втім, недавній метааналіз, проведений німецькими психологами, показує, що принаймні на американській вибірці виділення двох факторів є недоцільним [6]. Ще однією проблемою опитувальника Розенберга є те, що підвищення рівня самоповаги, що спостерігається, зрушує розподіл, не дозволяючи виявляти високі (щодо середніх за вибіркою) значення [7]. Але, незважаючи на описані недоліки реальних зовнішніх подій (успіхів та невдач, схвалення інших людей). Приклади тверджень: «Моя самоповага залишається незмінною, незалежно від того, чи зустрінуся я з успіхом чи невдачею», «Те, наскільки я відповідаю суспільним стандартам, є важливою точкою відліку для моєї самоповаги».

Для оцінки параметрів суб'єктивного благополуччя здобувачів було використано опитувальник MSLSS О.С. Хюбнера «Багатомірна шкала задоволеності життям». У 1994 р. Є.С. Хюбнер розробив багатовимірну шкалу УЖ (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS), самозвітний опитувальник із 40 пунктів, призначений для оцінки задоволенням життям. MSLSS продемонструвала хороші психометричні властивості, включаючи прийнятну внутрішню узгодженість, ретестову надійність та факторну структуру.

Методика заснована на багатовимірній моделі задоволеності життям, у якій виділяється один загальний фактор та п'ять факторів другого рівня, що відповідають різним сферам життя дитини. Виділяються такі важливі для школярів сфери життя: «Сім'я», «Друзі», «Школа», «Я сам(а)», «Умови життя».

Зміст пунктів шкали «Сім'я» відноситься до задоволеності

респондентів їх стосунками із членами сім'ї. Шкала «Школа» оцінює задоволеність молоді життям з погляду підтримки.

П'ятифакторна структура методики підтверджується за допомогою конфірматорного факторного аналізу. Усі шкали опитувальника мають високу надійність ( $0,82 < \alpha < 0,89$ ) і демонструють очікувані зв'язки з показниками суб'єктивного благополуччя та різними шкалами самооцінки, оціненими за допомогою методики Дембо-Рубінштейн.

Шкала «Друзі» спрямовано вивчення задоволеності відносинами зі своїми однолітками. Шкала «Я сам» стосується рівня задоволеності самим собою, позитивного ставлення до себе та думки інших людей. Шкала «Умови життя» спрямована на вивчення задоволеності особистості сусідами та місцем проживання. Ми використовували версію, в якій задоволеність життям оцінюється за трьома шкалами: «Сім'я» (задоволеність взаєминами в сім'ї); «Школа» (задоволеність життям з погляду підтримки інтересів та загального ставлення до закладу освіти та навчальної діяльності) та «Я сам» (Задоволеність самим собою, позитивне ставлення до себе та думок інших людей). Методика включає твердження (по 7-8 на кожну шкалу), які необхідно оцінити за 5-бальною шкалою відповідей від «ніколи» до «завжди».

Опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. Гордеева, О. Сичов, Є.Осін). Відповідає формату студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлеранда. Опитувальник ШАМ містить 28 пунктів, що становлять 7 шкал: три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку), три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроектована і екстернальна), а також шкалу амотивації. Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, пов'язана з переживанням інтересу і 35 задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює намагання у досягненні максимально високих результатів в навчанні, відчуття задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку є оригінальною і вимірює вираженість прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потен-

ціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності. Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень в навчанні. Шкала інтроектованої мотивації вимірює спонукання до навчання, обумовлене відчуттям сорому і почуття обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, обумовлену необхідністю для здобувача слідувати вимогам, які диктуються соціумом: він вчиться, щоб уникнути можливих проблем, при цьому потреба в автономії максимально фруструється. Шкала амотивації вимірює відсутність інтересу і відчуття усвідомленості навчальної діяльності. Досліджуваним пропонується уважно прочитати кожне твердження, і використовуючи шкалу від 1 до 5 (1 – «зовсім не відповідає», 2 – «скоріше не відповідає», 3 – «дещо середнє», 4 – «скоріше відповідає», 5 – «повністю відповідає»), вказати відповідь, яка найкращим чином відповідає тому, що вони думають про причини їх залученості в навчальну діяльність. У нашому дослідженні висновок про рівень навчальної успішності кожного здобувача, що брав участь в дослідженні, був зроблений на основі поточної успішності та результатів двох останніх сесій. До групи «успішних» були віднесені здобувачі, які вчилися на «відмінно» та «добре», в групу «невстигаючих» включалися ті, хто навчався в основному на «задовільно». Групу «успішних» склали 36 досліджуваних; групу «невстигаючих» утворили 29 досліджуваних.

Тест незакінчених речень створили Джозеф Сакс і Сідней Леві в 1950 році. В англійському варіанті метод називається SSCT (Sack's Sentence Completion Test). Завдяки тесту стає можливим визначення характеру взаємовідносин людини з навколишнім світом (сім'єю, партнерами, колегами, керівництвом, підлеглими, друзями тощо) і самим собою, виявлення поведінкових особливостей індивіда.

Дана методика є варіантом техніки словесних асоціацій, але зменшує кількість самих асоціацій, даючи можливість якісніше визначати тон, контекст, якість установок, специфічні області уваги або об'єкти, відображаючи загальну площу поведінкового світу тестованого.



Суть методики полягає в 60 незакінчених пропозицій, які поділені на 15 основних груп (але в процесі виконання тесту ви не бачите розбиття по групах). Досліджуваному потрібно закінчити речення так, як здається правильним в даний конкретний момент – без тривалих роздумів і невиразних описів.

Кожна з груп характеризує систему стосунків у сім'ї людини, її стосунки з представниками протилежної і своєї статі, батьками, особливості інтимної близькості, взаємодія з оточуючими людьми. Окремі групи випробовувані демонструють тестованим побоювання і страхи, почуття провини, деструктивні емоції, ставлення до минулого і майбутнього, життєві цілі і прагнення, здобутки та помилки.

Емпіричне дослідження проходило на базі навчально-наукової лабораторії кафедри психології «Центр соціально-психологічної адаптації особистості» Донецького національного університету імені Василя Стуса серед студентів другого курсу спеціальностей факультету філології, психології та іноземних мов та економічного факультету. Загальна кількість досліджуваних склала 65 осіб. Середній вік учасників дослідження  $17 \pm 1$  років. На початку дослідження усіх учасників було проінформовано про мету дослідження. Усі учасники дали згоду на участь у дослідженні. У зв'язку з особливостями навчанням в умовах військового часу, досліджування проводилось через Google form. Така форма сприяла зручності при заповненні, зробила можливим максимально об'єктивний збір даних. Досліджувані не могли пропустити жодного запитання без відповіді на нього. Дослідження було спрямоване на виявлення середньогрупових даних, саме тому проходило в анонімній формі, не викликаючи упередженого ставлення та підозр. Це дозволило зібрати достовірний матеріал, оскільки респонденти відповідали більш щиро. Специфіка психодіагностичного інструментарію давала змогу проводити дослідження у груповій формі.

Одним з найбільш важливих критеріїв, що дозволяють розрізнити більш-менш автентичні типи самоповаги, є те, що воно сприяє чи перешкоджає психологічному благополуччю. У табл. 1 представлені кореляції між підставами самоповаги, задоволеністю життям та загальною самоповагою (за методикою Розенберга).

Таблиця 1 Кореляції (Пірсона) між підставами самоповаги та показниками психологічного благополуччя рівні значимості

	<b>Самоповага, заснована на компетентності</b>	<b>Самоповага, заснована на схваленні батьків</b>	<b>Самоповага, заснована на схваленні викладачів</b>	<b>Компенсаційна самоповага</b>
<b>Загальна самоповага</b>	0,33**	0,32**	0,21**	0,04
<b>Задоволеність сім'єю</b>	0,4**	0,43**	0,24**	-0,18**
<b>Задоволеність школою</b>	0,26**	0,13	0,22**	-0,33**
<b>Задоволеність собою</b>	0,42**	0,38**	0,26**	0,07

Самоповага, заснована на компетентності, корелює з усіма показниками психологічного благополуччя: із задоволеністю сім'єю, закладом освіти та власною особистістю, та загальною самоповагою. Самоповага, заснована на схваленні викладачів, також корелює з усіма показниками психологічного благополуччя, але ці кореляції слабші. Тобто юнаки, які ґрунтують свою самоповагу на компетентності та схваленні викладачів, мають високий рівень самоповаги, задоволені собою, університетом та своєю сім'єю, особливо це характерно для самоповаги, заснованої на компетентності

Самоповага, заснована на схваленні батьків, корелює із задоволеністю сім'єю та власною особистістю та загальною самопо-

вагою. Тобто юнаки, що засновують свою самоповагу на схваленні батьків, також мають високий рівень самоповаги, задоволені собою та своєю сім'єю, а із задоволеністю університетом цей тип самоповаги не пов'язаний значуще.

Компенсаторна самоповага, навпаки, показує негативні кореляції із задоволеністю сім'єю та університетом ( $p < 0.01$ ), тобто молоді люди, у яких виражено компенсаторну самоповагу, менше задоволені відносинами у своїй сім'ї та ЗВО. Цікаво, що має місце відсутність негативних зв'язків компенсаторної самоповаги із загальною самоповагою та задоволеністю собою. Цей результат можна інтерпретувати як доказ того, що через компенсаторну самоповагу молодь, якій не вдається вибудувати автентичну самоповагу, прагне досягти вищої самоповаги та благополуччя іншими шляхами, зокрема, через псевдодосягненні активності, спрямовані на демонстрацію своєї компетентності та спроби досягти визнання будь-яким методом.

Другим важливим критерієм автентичної самоповаги є те, наскільки вона сприяє реалізації людини у діяльності. Стосовно студентів найбільш підходящої реалізації та розкриття своїх здібностей є насамперед навчальна діяльність. Як показники її продуктивності ми розглядали навчальну мотивацію та наполегливість, а також успішність.

Спочатку було проведено кореляційний аналіз відповідних змінних (табл.2).

Таблиця 2. Кореляції (Пірсона) між основами самоповаги, навчальною мотивацією, навчальною наполегливістю та успішністю рівні значимості

	<b>Самоповага, заснована на компетентності</b>	<b>Самоповага, заснована на схваленні батьків</b>	<b>Самоповага, заснована на схваленні викладачів</b>	<b>Компенсаторна самоповага</b>
<b>Внутрішня мотивація</b>	0,43**	0,33**	0,31**	-0,24**

<b>Ідентифікована мотивація</b>	0,24**	0,29**	0,23**	-0,11
<b>Інтроєцьована мотивація</b>	0,28**	0,25**	0,21**	-0,02
<b>Екстернальна мотивація</b>	0,02	0,13	0,12	0,42**
<b>Амотивація</b>	-0,14*	-0,001	-0,06	0,43**
<b>Наполегливість</b>	0,36**	0,2**	0,22**	-0,27**
<b>Успішність</b>	0,35**	0,17*	0,22**	-0,28**

Результати кореляційного аналізу показують, що самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків, пов'язана з високою внутрішньою навчальною мотивацією. При цьому найбільш внутрішньо мотивовані юнаки, чия самоповага ґрунтується на компетентності. Навпаки, компенсаторна самоповага пов'язана з внутрішньою мотивацією негативно, тобто юнаки з вираженою компенсаторною самоповагою відчують менше інтересу до навчання та менш залучені до навчальної діяльності, що, у свою чергу, є перешкодою до набуття ними реальної компетентності.

Також самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків, корелюють з ідентифікованою та інтроєцьованою навчальною мотивацією. Навпаки, компенсаторна самоповага – з екстернальною мотивацією та амотивацією. Таким чином, перші три типи самоповаги пов'язані з набагато продуктивнішими формами зовнішньої мотивації, ніж компенсаторна самоповага.

Також виявлено, що самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні батьків, демонструє зв'язок із навчальною наполегливістю, на відміну від компенсаторної самоповаги, яка з наполегливістю корелює негативно.

З навчальною успішністю найбільше пов'язано самоповагу,

засновану на компетентності. Більш слабкий, але значний зв'язок демонструють самоповагу, засновану на схваленні батьків та схваленні викладачів. Між компенсаторною самоповагою і успішністю виявилася негативна кореляція, що означає, що студенти, які погано встигають, схильні вдаватися до використання компенсаторних підстав для самоповаги, які на якийсь час можуть дати відчуття компетентності, але цей ефект не є стійким і при цьому перешкоджає прагненню компетентності.

Таблиця 3. Кореляції (Пірсона) між підставами самоповаги та поваги батьків навчальною мотивацією самоповаги та поваги батьків

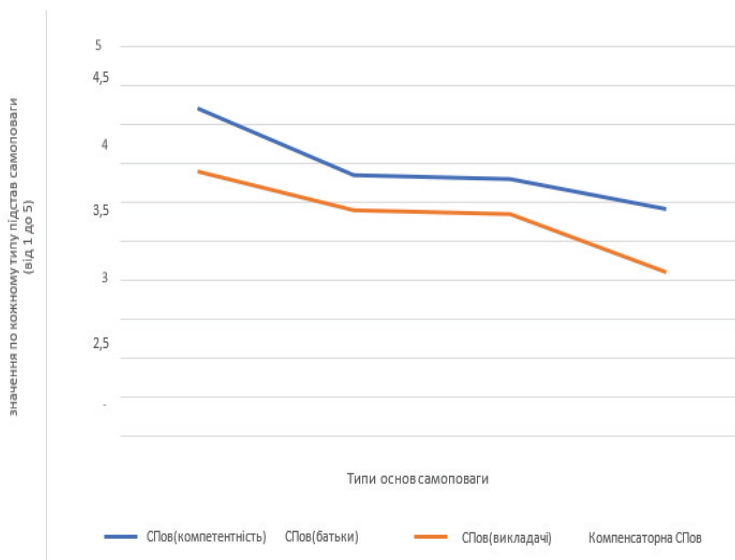
	<b>Самоповага, заснована на компетентності</b>	<b>Самоповага, заснована на схваленні батьків</b>	<b>Самоповага, заснована на схваленні викладачів</b>	<b>Компенсаторна самоповага</b>
<b>Мотивація самоповаги</b>	0,37**	0,37**	0,35**	-0,13
<b>Мотивація поваги батьками</b>	0,25**	0,33**	0,27**	0,09

Виявлено, що самоповагу, засновану на компетентності, самоповагу, засновану на схваленні викладачів та самоповагу, засновану на схваленні

батьків, значно корелюють з цими типами навчальної мотивації, на відміну від компенсаторної самоповаги.

Порівняння профілів самоповаги у студентів з високою («відмінники» – середній бал вище 75 б, N=36) та низькою успішністю («трійники» – середній бал нижче 75 б., N=29), показало (рис.1), що добре

встигаючі студенти мають більш виражені автентичні типи підстав самоповаги (самовагу, засновану на компетентності, самовагу, засновану на схваленні викладачів та самовагу, засновану на схваленні батьків і менш виражену компенсаторну самовагу.



*Рис.1 Профілі основ самоповаги у здобувачів з високою та низькою успішністю*

Причому, як можна помітити, особливо яскраво ці відмінності виявляються стосовно підстав самоповаги, пов'язаних з компетентністю, оскільки високий рівень успішності у здобувачів вищої освіти є основним джерелом переживання компетентності, а хронічна навчальна неуспішність важким випробуванням, підриваючи їхнє почуття компетентності. Можна припустити, що зв'язок між основами самоповаги та успішністю є двосторонньою. Так, з одного боку, хороші оцінки, виступають важливим джерелом зворотного зв'язку про компетентність людини та однією з форм вираження схвалення з боку викладача, а з іншого боку, – автентичні підстави самоповаги, виступаючи предиктором продуктивної навчальної мотивації та наполегливості, що закономірно призводять до зростання успішності.

Таким чином, якщо самоповага здобувача спирається на набуття компетентності, майстерності та подолання труднощів або на схваленні батьків, чия конструктивна підтримка також захоплює набуття компетентності, він з великою ймовірністю буде залучений у набагато продуктивнішу навчальну діяльність, ніж здобувач, чия самоповага підтримується компенсатором, які, по-перше, входять у суперечність із вузівськими вимогами (а часто мають в основі непокору їм), а по-друге, забирають час і сили, які можна було б витратити на те, щоб навіть у разі явної навчальної неспішності знайти альтернативні способи або сфери набуття компетентності.

Наступним кроком аналізу було встановлення різниці між групами здобувачів (за допомогою t-критерію Ст'юдента) з різним рівнем тієї чи іншої підстави самоповаги (верхній і нижній квартаїль).

Таблиця 4. Відмінності між здобувачами з високою та низькою самоповагою, що базується на компетентності

	Здобувачі з високою ( $\geq 4,75$ ) самоповагою, заснованою на компетентності		Здобувачі з низькою ( $\leq 3,25$ ), самоповагою, заснованою на компетентності		Значимість відмінностей (t-критерій Ст'юдента)
	M	SD	M	SD	
<b>Загальна самоповага</b>	30,5	4,97	26,5	4,99	$p = 0,001$
<b>Задоволеність сім'єю</b>	4,11	0,75	3,08	0,87	$p = 0,001$
<b>Задоволеність університетом</b>	3,23	0,85	2,66	0,74	$p = 0,001$
<b>Задоволеність собою</b>	3,69	0,73	2,75	0,84	$p = 0,001$

<b>Задоволеність базових психологічних потреб батьками</b>	3,18	0,53	2,68	0,55	p =0,000
<b>Внутрішня мотивація</b>	3,66	1,00	2,36	0,75	p =0,001
<b>Ідентифікована мотивація</b>	3,96	1,15	3,35	0,96	p =0,007
<b>Мотивація самоповаги</b>	3,89	1,00	2,78	0,85	p =0,001
<b>Інтроєцьована мотивація</b>	3,65	0,96	2,96	0,78	p =0,001
<b>Мотивація поваги батьками</b>	3,33	0,91	2,77	0,81	p =0,003
<b>Екстернальна мотивація</b>	3,10	1,1	3,22	0,92	Не значущі
<b>Амотивація</b>	2,04	1,23	2,32	1,06	Не значущі
<b>Наполегливість</b>	36,9	5,96	31,24	5,98	p =0,001
<b>Успішність</b>	4,28	0,5	3,76	0,61	p =0,001

Результати аналізу показують, що юнаки та юнки з високою самоповагою, заснованої на компетентності, мають більш високу загальну самоповагу за Розенбергом, у них вища задоволеність собою, ЗВО та сім'єю, а їхні сімейні відносини сприймаються ними як найбільш задовольняючі базові психологічні потреби. Поряд з цим здобувачам з високою самоповагою, заснованою на компетентності, властива вища навчальна наполегливість і успішність, а також, загалом, більш продуктивна навчальна мотивація (вища авто-



номна навчальна мотивація, і варіанти контрольованої зовнішньої мотивації, не пов'язані із зовнішнім примусом).

Таблиця 5. Відмінності між здобувачами з високою і низькою самоповагою, заснованому на схваленні батьків за змінними, що вивчаються.

	Здобувачі з високою ( $\geq 4$ ) самоповагою, заснованою на компетентності		Здобувачі з низькою ( $\leq 2,50$ ) самоповагою, заснованою на компетентності		Значимість відмінностей (t-критерій Ст'юдента)
	M	SD	M	SD	
<b>Загальна самоповага</b>	30,91	5,11	27,29	5,23	$p=0,001$
<b>Задоволеність сім'єю</b>	4,18	0,64	3,2	0,94	$p=0,001$
<b>Задоволеність університетом</b>	3,07	0,82	2,75	0,79	$p=0,04$
<b>Задоволеність собою</b>	3,57	0,77	2,75	0,86	$p=0,001$
<b>Задоволеність базових психологічних потреб батьками</b>	3,16	0,49	2,84	0,62	$p=0,002$
<b>Внутрішня мотивація</b>	3,33	0,96	2,45	0,92	$p=0,001$

<b>Ідентифікована мотивація</b>	3,99	1,04	3,26	1,11	p=0,001
<b>Мотивація самоповаги</b>	3,78	0,9	2,78	1,02	p=0,001
<b>Інтроєцьована мотивація</b>	3,46	0,93	2,83	0,98	p=0,001
<b>Мотивація поваги батьками</b>	3,45	0,86	2,72	0,96	p=0,002
<b>Екстернальна мотивація</b>	3,27	1,02	3,01	0,97	Не значущі
<b>Амотивація</b>	2,19	1,1	2,16	1,1	Не значущі
<b>Наполегливість</b>	35,62	6,28	32,36	6,3	p=0,005
<b>Успішність</b>	4,14	0,58	3,76	0,7	p=0,002

Здобувачі з високою самоповагою, заснованої на схваленні батьків, також мають вищу загальну самоповагу по Розенбергу, у них вища задоволеність собою, університетом та сім'єю. Вони відрізняються від здобувачів з низькою самоповагою, заснованої на схваленні батьків, більшою задоволеністю базових потреб у сім'ї, вищою навчальною наполегливістю та успішністю, внутрішньою, ідентифікованою та інтроєцьованою мотивацією, мотивацією самоповаги та поваги батьками. Тобто виразність самоповаги, заснованої на схваленні батьків, також впливає на психологічний добробут та навчальну діяльність, як і самоповагу, засновану на компетентності.

Таблиця 6. Відмінності між здобувачами з високою та низькою самоповагою, заснованому на схваленні викладачів

	<b>Здобувачі з високою (<math>\geq 4</math>) самоповагою, заснованою на схваленні викладачів</b>		<b>Здобувачі з низькою (<math>\leq 2,25</math>), самоповагою, заснованою на схваленні викладачів</b>		<b>Значимість відмінностей (t-критерій Ст'юдента)</b>
	M	SD	M	SD	
<b>Загальна самоповага</b>	29	4,96	27	5,66	$p=0,003$
<b>Задоволеність сім'єю</b>	3,95	0,78	3,41	1,05	$p=0,001$
<b>Задоволеність університетом</b>	3,09	0,84	2,7	0,93	$p=0,02$
<b>Задоволеність собою</b>	3,43	0,8	2,9	0,95	$p=0,001$
<b>Задоволеність базових психологічних потреб батьками</b>	3,07	0,44	2,94	0,65	Не значущі
<b>Внутрішня мотивація</b>	3,32	1,06	2,56	1,05	$p=0,004$
<b>Дентифікована мотивація</b>	3,99	0,99	3,39	1,18	Не значущі
<b>Мотивація самоповаги</b>	3,76	0,96	2,83	1,08	$p=0,001$
<b>Інтроєцьована мотивація</b>	3,54	1,00	3,08	1,05	$p=0,02$

<b>Мотивація поваги батьками</b>	3,44	0,82	2,89	1,00	Не значущі
<b>Екстернальна мотивація</b>	3,37	0,99	3,5	1,01	Не значущі
<b>Амотивація</b>	2,13	1,09	2,39	1,22	Не значущі
<b>Наполегливість</b>	35,62	5,33	32,19	7,48	$p=0,005$
<b>Успішність</b>	4,07	0,63	3,69	0,62	$p=0,003$

Висока самоповага, заснована на схваленні викладачів, у свою чергу, теж сприяє високій загальній самоповазі, задоволеності життям, внутрішньої мотивації, мотивації самоповаги та інтроецьованої мотивації, наполегливості та успішності. При цьому його рівень ніяк не пов'язаний із ідентифікованою мотивацією, мотивацією поваги батьками та задоволеністю базових потреб у сім'ї.

Таблиця 7. Відмінності між здобувачами з високою та низькою компенсаторною самоповагою

	<b>Здобувачі з високою (<math>\geq 3,25</math>) компенсаторною самоповагою</b>		<b>Здобувачі з низькою (<math>\leq 1,75</math>), компенсаторною самоповагою</b>		<b>Значимість відмінностей (t-Критерій Ст'юдента)</b>
	M	SD	M	SD	
<b>Загальна самоповага</b>	29,68	4,86	28,69	5,55	Не значущі
<b>Задоволеність сім'єю</b>	3,59	0,89	3,99	0,79	$p=0,01$
<b>Задоволеність університетом</b>	2,63	0,82	3,34	0,71	$p=0,001$

<b>Задоволеність собою</b>	3,2	0,89	3,3	0,83	Не значущі
<b>Задоволеність базових психологічних потреб батьками</b>	2,79	0,51	3,16	0,56	p =0,001
<b>Внутрішня мотивація</b>	2,73	0,99	3,34	1,01	p =0,001
<b>Ідентифікована мотивація</b>	3,63	1,05	3,95	1,06	Не значущі
<b>Мотивація самоповаги</b>	3,29	1,09	3,6	0,96	Не значущі
<b>Інтроєцьована мотивація</b>	3,26	0,97	3,35	1,01	Не значущі
<b>Мотивація поваги батьками</b>	3,32	1,02	3,01	0,86	Не значущі
<b>Екстернальна мотивація</b>	3,7	0,89	2,62	1,1	p =0,001
<b>Амотивація</b>	2,78	1,06	1,56	0,79	p =0,001
<b>Наполегливість</b>	32,53	6,92	36,62	6,38	p =0,001
<b>Успішність</b>	3,74	0,59	4,24	0,66	p =0,001

Здобувачі з високою компенсаторною самоповагою, навпаки, відчують меншу задоволеність базових потреб у сім'ї, а також менше задоволені школою та своєю сім'єю, ніж здобувачі з низькою компенсаторною самоповагою. Вони відрізняються нижчою успішністю, менш вираженою внутрішньою мотивацією та наполегливістю. У цьому екстернальна мотивація і амотивація вони значно вище, ніж у здобувачів з низькою компенсаторною самоповагою.

Отримані дані додатково підтверджують припущення про полярну роль перших трьох підстав самоповаги, що сприяють

психологічному благополуччю та навчальній продуктивності, та компенсаторної самоповаги. Додаткове підтвердження цього можна отримати, аналізуючи якісні дані, отримані за методикою незакінчених речень.

Для аналізу були обрані три незакінчені пропозиції щодо реакції на невдачу, подолання важких ситуацій – «Стикаючись з труднощами, невдачею, я», «якщо я припускаюся помилки», «якщо я не знаю, як вирішити завдання» і незакінчена пропозиція, спрямована на вільне формулювання підлітком підстав своєї самоповаги – «Я поважаю себе, коли». Висловлювання піддослідних було віднесено до однієї з категорій.

Для пропозиції «я поважаю себе, коли» використовувалися чотири категорії аналізу відповідей:

Компетентність, специфічні вміння та навички та/або зусилля, наполегливість. Наприклад, «розумію складні теми та пишу на «відмінно» контрольні», «у мене багато успіхів та досягнень у спорті та навчанні», «добре малюю», «я старанний», «я роблю тільки те, що дійсно хочу».

Ціннісний аспект (важливі для людини якості, не пов'язані безпосередньо з досягненнями та зусиллями). Наприклад, «я хороша людина», «я люблю себе», «я крута», «я красива».

Позитивні стосунки з людьми. Наприклад, «у мене багато друзів», «мої друзі мене цінують».

Депресивно-песимістичні відповіді. Наприклад, «я себе не поважаю», «я щодня долаю бажання вчинити суїцид».

Для пропозицій, пов'язаних із подоланням труднощів використовувалися такі категорії:

Активна влада самостійна. Наприклад, «намагаюся вирішити цю проблему», «я виправляю помилку», «я намагаюся розібратися в чому помилка», «я аналізую її та запам'ятовую, щоб більше не допускати».

Активне подолання звернення по допомогу. Наприклад, «питаю вчителя», «прошу батьків допомогти», «звертаюся до однокласників».

Пасивність (відсутність продуктивної активності, але і

яскраво вираженої негативної емоційної реакції). Наприклад, «нічого не роблю», «туплю» «не звертаю уваги», «залишаю як є», «списую з відповідей в інтернеті».

Безпорадність, неадаптивне негативне емоційне реагування. Наприклад, «починаю психувати», «опускаю руки», «засмучуюсь».

Пропуски відповідей, а також відповіді, які неможливо віднести до жодної з категорій, отримували категорію 0.

Варто зазначити, що категорії відповідей було розподілено у вибірці нерівномірно. Було відібрано 29 протоколів здобувачів, у яких профіль самоповаги найбільше відрізнявся від середнього: 15 протоколів зі сприятливим профілем і 14 з несприятливим (рис. 2). Далі було проаналізовано їхні відповіді на незакінчені пропозиції.

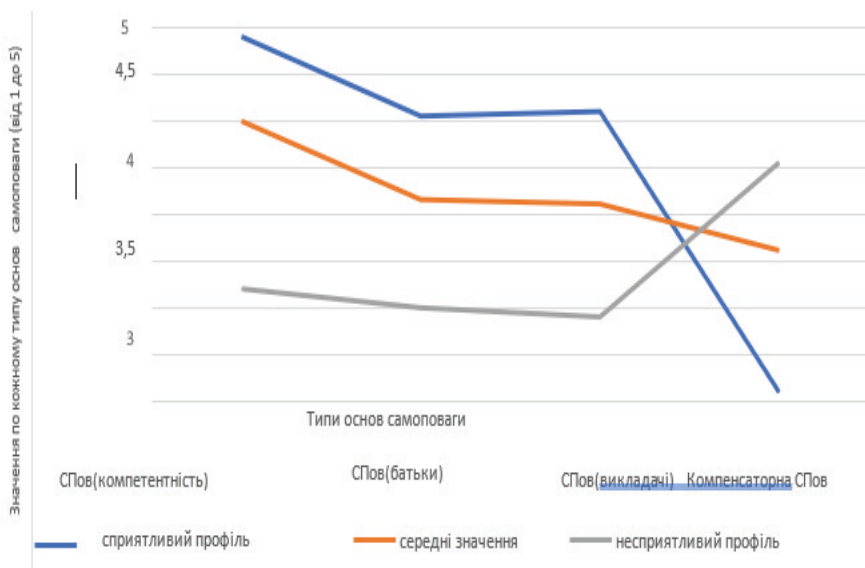


Рис.2. Сприятливий та несприятливий профілі самоповаги.

Таблиця 8 Таблиця сполученості на пропозицію «Я поважаю себе, коли»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі- критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
<b>Сприятливий профіль</b>	8	4,7	3	3,6	3	1,6	0	2,1	p=0,004
<b>Несприятливий профіль</b>	1	4,3	4	3,4	0	1,4	4	1,9	

Таким чином відповіді, що стосуються самоповаги значно різняться: у здобувачів зі сприятливим профілем самоповаги повага до себе значно частіше спирається на компетентність і позитивні відносини з іншими людьми, ніж у здобувачів з несприятливим профілем, а депресивні відповіді вони зовсім не зустрічаються. При цьому у здобувачів з несприятливим профілем багато перепусток відповіді, що стосовно характеру даної пропозиції є досить діагностичним – вони не можуть сформулювати, за що себе поважають.

Таблиця 9 Таблиця сполученості на пропозицію «Стикаючись з труднощами, невдачею, я»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі- критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
<b>Сприятливий профіль</b>	9	5,7	0	0,5	1	3,6	1	2,1	p=0,003
<b>Несприятливий профіль</b>	2	5,3	1	0,5	6	3,4	3	1,9	



З таблиці видно, що випробувані зі сприятливим профілем самоповаги значно частіше намагаються впоратися з проблемами самостійно і значно рідше демонструють пасивну і безпорадну реакцію.

Таблиця 10. Таблиця сполученості за пропозицією «Якщо я припускаюся помилки»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі-критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
<b>Сприятливий профіль</b>	15	10,9	0	0	0	2,1	0	0	p=0,04
<b>Несприятливий профіль</b>	6	10,1	0	0	4	1,9	0	0	

У відповідях на цю пропозицію спостерігається подібна картина: випробувані з сприятливим профілем значно частіше намагаються самі впоратися з проблемами і значно рідше демонструють пасивну реакцію.

Таблиця 11. Таблиця сполученості за незакінченою пропозицією «якщо я не знаю, як вирішити завдання»

Категорія	1		2		3		4		Значимість за Хі-критерієм
	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	Реальна частота	Очікувана частота	
<b>Сприятливий профіль</b>	3	1,6	10	8,3	0	3,1	0	0	p=0,02
<b>Несприятливий профіль</b>	0	1,4	6	7,7	6	2,9	0	0	

При вирішенні важкого завдання здобувачі зі сприятливим профілем іноді намагаються вирішити її самостійно і ніколи не вдаються до списування і не кидають завдання, і навіть трохи частіше, ніж здобувачі з несприятливим профілем вдаються за допомогою до інших людей.

Аналізуючи пропозиції, пов'язані з реакцією на труднощі, загалом, можна зробити висновок, що у здобувачів зі сприятливим профілем самоповаги переважають більш конструктивні реакції.

Таким чином, виходячи із отриманих результатів дослідження, визначивши, що самоповага, заснована на компетентності, виступає предиктором внутрішньої навчальної мотивації та наполегливості (зв'язок опосередкований внутрішньою мотивацією). Самоповага, заснована на схваленні батьків, є предиктором широкого спектра типів навчальної мотивації – внутрішньої, ідентифікованої, інтроецьованої навчальної мотивації та мотивації поваги батьками. Компенсаторна самоповага виступає предиктором екстернальної навчальної мотивації та амотивації та негативним предиктором внутрішньої мотивації та наполегливості (зв'язок опосередкований внутрішньою мотивацією). А самоповага, заснована на схваленні викладачів, хоч і показує кореляції з продуктивною навчальною мотивацією та наполегливістю, не є їхнім предиктором. Нами була розроблена структурна модель зв'язку підстав самоповаги з навчальною мотивацією та наполегливістю (рис.3)



Рис. 3 Структурна модель зв'язку підстав самоповаги з навчальною мотивацією та наполегливістю.

Дослідження самоповаги студентів показало, що найбільш автентичною є самоповага, заснована на власних оцінках компетентності – вона досить надійно передбачає не лише психологічний добробут (задоволеність собою), а й такі характеристики продуктивної навчальної діяльності, як внутрішня навчальна мотивація та наполегливість. Самоповага, заснована на схваленні батьків, також передбачає задоволення родиною, внутрішню та автономну зовнішню навчальну мотивацію, що показує важливість схвалення батьків для підлітків, його роль як особистісного ресурсу. Самоповага, заснована на схваленні викладачів, має вужчу, але також важливе значення, передбачаючи задоволеність першокурсником університетом. Навпаки, компенсаторна самоповага негативно позначається на навчальній мотивації та наполегливості, на задоволеності сім'єю та університетом. Єдиною позитивною функцією компенсаторної самоповаги є підтримка відчуття задоволеності собою.

Самоповагу, засновану на власних оцінках компетентності, самоповагу, засновану на схваленні батьків, і самоповагу, засновану на схваленні викладачів, є значно більш продуктивними, автентичними типами самоповаги, ніж компенсаторна самоповага.

Зв'язок основ самоповаги з успішністю є двостороннім: з одного боку, автентичні типи основ самоповаги сприяють успішності, а з іншого - добре встигаючі підлітки, завдяки досвіду навчальної компетентності, мають більш виражені автентичні типи основ самоповаги та менш виражену компенсаторну самоповагу.

На вибір підстав самоповаги та пов'язані з ними особливості навчальної діяльності значно впливає процес соціалізації. Особливо вибір підстав самоповаги залежить від характеру дитячо-батьківських відносин, зокрема, від задоволеності базових потреб батьками: якщо батьки задовольняють потреби підлітка в автономії, компетентності та пов'язаності, то він зі значно більшою ймовірністю матиме автентичні підстави самоповаги і не потребуватиме компенсаторних. При цьому самоповагу, засновану на власних оцінках компетентності, самоповагу, засновану на схваленні батьків, та компенсаторну самоповагу частково опосередко-

вують зв'язок між задоволеністю базових психологічних потреб та психологічним благополуччям.

### **ЛІТЕРАТУРА:**

Mruk C. J. Self-Esteem: Research, theory, and practice. New York: Springer, 2006.

Роджерс К. Погляд психотерапію. Становлення людини. К: «Прогрес», «Універс», 1994. 480 с.

Бонівел І. Ключі до благополуччя: що може позитивна психологія. К.: Час, 2009. 192 с.

Robins R. W., John O. P. Effects of visual perspective and narcissism on self-perception: Is seeing believing? Psychological Science. 1997. №8. p. 37-42.

Андерсон Дж. Думає, намагаєся, розвиваєся. К: Абетка, 1996. 92 с.

Gnamb T., Scharl A., Schroeders U. The Structure of the Rosenberg Self-Esteem Scale. A Cross-Cultural Meta-Analysis // Zeitschrift für Psychologie. 2018. V. 226(1). p. 14-29.

Gentile B., Grabe S., Dolan-Pascoe B., Twenge J. M., Wells B. E. Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis // Review of General Psychology. 2009. V. 13. №. 1. p. 34-45.

## **ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

**Маркуш О. В.**

**магістрантка ОП «Психологічна реабілітація»**

**Донецького національного університету імені Василя Стуса**

Все частіше сучасне людство звертає увагу на свій психологічний стан та активно цікавиться питаннями як досягнути щастя та задоволеності життям. Звідси й така популярність феномену психологічного благополуччя серед дослідників і звичайних людей.

Поняття психологічного благополуччя розглядається у більшості досліджень як важливий аспект загального здоров'я людини, доповнюючи такі складові як фізичне благополуччя (добре фі-