

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

(повне найменування вищого навчального закладу)

Навчально-науковий медичний інститут

(повне найменування інституту, назва факультету (відділення))

кафедра психології

(повна назва кафедри (предметної, циклової комісії))

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

В.о.завідувача кафедри психології

_____ Володимир ШЕВЧЕНКО

« 28 » травня 2025 року

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття ступеня вищої освіти

бакалавр

(ступінь вищої освіти)

на тему: **САМООЦІНКА ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНІ
ДОСЯГНЕННЯ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ УЧНІВ**

Керівник:

к.психол.н., старший викладач
кафедри

Лукіна Наталія Борисівна

(вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Рецензент:

к.психол.н., доцент кафедри
соціальної психології ОНУ імені
І.І. Мечникова

Амплеєва Ольга Михайлівна

(посада, вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Виконала:

здобувач IV курсу, групи 465
Кузьменко Даніїл Дмитрович

(П.І.Б.)

Спеціальність:

С4 «Психологія»

(шифр і назва спеціальності)

ОПП:

«Психологія»

Миколаїв – 2025 рік

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр
Спеціальність: С4 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

В.о.завідувача кафедри психології

_____ Володимир ШЕВЧЕНКО

« 12 » лютого 2025 року

ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА

Здобувачу **Кузьменко Даніілу Дмитровичу**

1. Тема роботи: «Самооцінка як чинник впливу на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів» затверджена наказом Чорноморського національного університету імені Петра Могили № 34/1 від «12» лютого 2025 року.
2. Об'єкт дослідження – процес формування самооцінки учнів у шкільному середовищі.
3. Предмет дослідження – вплив рівня самооцінки на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів.
4. Завдання дослідження:
 - 1) Здійснити аналіз наукових підходів до розуміння феномену самооцінки, її механізмів впливу на різні сфери життєдіяльності особистості.
 - 2) Теоретично обґрунтувати зв'язок самооцінки з навчальною активністю та міжособистісними взаєминами в шкільному середовищі.
 - 3) Провести емпіричне дослідження та інтерпретувати його результати.
 - 4) Виявити залежність між самооцінкою та якістю міжособистісних відносин у класному колективі.

- 5) Розробити психологічні рекомендації щодо формування адекватної самооцінки учнів у навчально-виховному процесі.

5. Науковий керівник роботи.

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
Лукіна Наталія Борисівна к.психол.н., старший викладач	12 лютого 2025 року _____	20 травня 2025 року _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1.	Погодження керівником змісту КРБ.	12.02.2025 р.
2.	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження самооцінки.	25.02.2025 р.
3.	Робота над підготовкою тексту КРБ.	
3.1.	Розділ 1. Теоретичні основи вивчення самооцінки як чинника впливу на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів	18.03.2025 р.
3.2.	Розділ 2. Емпіричне дослідження самооцінки як чинника впливу на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів	27.04.2025 р.
4.	Висновки.	14.05.2025 р.
5.	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист).	28.05.2025 р.
6.	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією.	24.06.2025 р.

Здобувач

_____ Данііл КУЗЬМЕНКО
(підпис)

Науковий керівник

_____ Наталія ЛУКІНА
(підпис)

АНОТАЦІЯ

Кузьменко Д.Д. Самооцінка як чинник впливу на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за спеціальністю С4 «Психологія» – Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, 2025.

Кваліфікаційна робота присвячена теоретичному аналізу та емпіричному дослідженню впливу самооцінки на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів підліткового віку.

Досліджено наукові підходи до визначення структури, функцій та формування самооцінки.

Проаналізовано взаємозв'язок рівня самооцінки з навчальною мотивацією, емоційною стійкістю та характером соціальної поведінки підлітків.

Описано методологічні підходи до вивчення самооцінки та обґрунтовано вибір психодіагностичних методик.

Емпірично досліджено вплив рівня самооцінки на успішність та міжособистісні контакти школярів.

Розроблено практичні рекомендації щодо формування та підтримки адекватної самооцінки учнів у шкільному середовищі.

Об'єктом дослідження виступає процес формування самооцінки підлітків. Предметом дослідження є вплив самооцінки на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів.

Наукова новизна полягає в поєднанні теоретичного аналізу та авторського емпіричного дослідження, що дало змогу виявити ключові взаємозв'язки між самооцінкою, навчальними досягненнями та соціальною поведінкою підлітків.

Ключові слова: самооцінка, навчальні досягнення, міжособистісні відносини, підлітковий вік, учні.

ANNOTATION

Kuzmenko D.D. Self-Esteem as a Factor Influencing Students' Academic Performance and Interpersonal Relationships - Manuscript.

Qualification work for obtaining the educational and qualification level of a bachelor in the specialty C4 «Psychology» - Black Sea National University named after Peter Mohyla, Mykolaiv, 2025.

The qualification paper is devoted to the theoretical analysis and empirical study of the influence of self-esteem on the academic performance and interpersonal relationships of adolescent students.

Theoretical approaches to the structure, functions, and development of self-esteem are examined.

The relationship between the level of self-esteem and academic motivation, emotional stability, and patterns of social behavior in adolescence is analyzed.

Methodological approaches to studying self-esteem are reviewed, and the choice of psychodiagnostic tools is substantiated.

An empirical study was conducted to explore how self-esteem affects students' academic performance and interpersonal interactions.

Practical recommendations were developed to support and enhance adequate self-esteem in the school environment.

The object of the study is the process of self-esteem formation in adolescents. The subject of the study is the impact of self-esteem on students' academic performance and interpersonal relationships.

Scientific novelty lies in the combination of theoretical analysis and original empirical research, which revealed key correlations between self-esteem, academic success, and social behavior in adolescence.

Keywords: self-esteem, academic performance, interpersonal relationships, adolescence, students.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ УЧНІВ	7
1.1 Поняття самооцінки в психологічній науці.....	7
1.2 Самооцінка у дітей шкільного віку.....	11
1.3 Психологічні підходи до корекції та розвитку адекватної самооцінки у школярів	17
Висновки до першого розділу	26
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ УЧНІВ.....	29
2.1 Методи дослідження самооцінки учнів.....	29
2.2 Психологічний аналіз та інтерпретація отриманих результатів	33
2.3 Рекомендації щодо покращення самооцінки учнів.....	54
Висновки до другого розділу	64
ВИСНОВКИ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні системи освіти все частіше зосереджуються не лише на передачі інформації, а й на формуванні особистості учня, психологічного здоров'я, внутрішньої мотивації та соціальної адаптації. Питання емоційного стану учнів та їх здатності до саморефлексії та самоусвідомлення стають все більш актуальними в умовах збільшення навантаження в школі, конкуренції, впливу цифрового середовища та зменшення кількості міжособистісного контакту між учнями та викладачами. Поняття самооцінки, яке є однією з найважливіших психологічних характеристик особистості, зараз особливо важливе.

Самооцінка – це процес, через який учень оцінює себе, свої здібності та порівнює свої досягнення з очікуваннями інших, вимогами середовища та своїми власними. Вона впливає на рівень домагань, мотивацію до навчання, здатність долати труднощі, ставлення до власних помилок і рівень домагань. Низька самооцінка часто супроводжується тривожністю, страхом бути осміяним, уникненням складних завдань і, іноді, апатією та зниженням навчальної активності. Натомість надмірна самооцінка може призвести до конфліктів, агресії або надмірної конкуренції з однолітками.

Дослідження власної самооцінки особливо актуальне в учнівському віці, особливо в підлітковому, коли формуються уявлення про себе, свій соціальний статус, здібності та межі. У цей час на формування «Я-концепції» впливають однолітки, вчителі, батьки та особисті досягнення та невдачі. Самооцінка стає фактором, який впливає на успішність навчання та якість соціальних взаємодій. Учні, які мають адекватну самооцінку, більш схильні до співпраці, менш схильні до агресії чи замкнутості, і частіше демонструють стабільні академічні результати.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Куперсміт, М. Розенберг, Н. Пов'якель, Т. Яценко) показують, що як занижена, так і завищена самооцінка можуть перешкоджати створенню позитивної

психологічної атмосфери та ефективного навчання. Ця проблема проявляється особливо гостро в підлітковому віці, коли відбувається активне становлення особистості. У цей період самооцінка формується за допомогою зовнішніх джерел, таких як шкільний простір, оцінки значущих дорослих і соціальні досягнення чи невдачі. Вона також безпосередньо пов'язана з емпатією, співпрацею, конфліктністю та якістю спілкування учнів.

У цій ситуації дослідження зв'язку між самооцінкою учнів, успішністю та типом міжособистісних стосунків набуває як наукового, так і практичного значення. Це стосується як педагогів, так і психологів, які спостерігають за навчальним процесом. Спираючись на вищезазначене, це підтверджує актуальність дослідження, тому темою нашої наукової роботи було обрано: **«Самооцінка як чинник впливу на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів».**

Об'єкт дослідження – процес формування самооцінки учнів у шкільному середовищі.

Предмет дослідження – вплив рівня самооцінки на навчальні досягнення та міжособистісні відносини учнів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично виявити особливості впливу самооцінки на успішність і характер міжособистісних стосунків учнів.

Відповідно до мети дослідження були окреслені наступні **завдання** даного дослідження:

1. Здійснити аналіз наукових підходів до розуміння феномену самооцінки, її механізмів впливу на різні сфери життєдіяльності особистості.
2. Теоретично обґрунтувати зв'язок самооцінки з навчальною активністю та міжособистісними взаєминами в шкільному середовищі
3. Провести емпіричне дослідження та інтерпретувати його результати.
4. Виявити залежність між самооцінкою та якістю міжособистісних відносин у класному колективі.

5. Розробити психологічні рекомендації щодо формування адекватної самооцінки учнів у навчально-виховному процесі.

Методи дослідження. У роботі для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності дослідження були застосовані теоретичні методи: системно-структурний метод; метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; метод порівняльного аналізу та узагальнення даних.

Для проведення емпіричного дослідження було розроблено авторську анкету, що комплексно охоплює ключові складові формування самооцінки зовнішності в підлітковому віці, також були використані психодіагностичні методики діагностики рівня самооцінки за Дембо–Рубінштейном та діагностики мотивації до досягнення успіху Т. Елерса. Для виявлення кореляційного зв'язку, був використаний метод статистичної обробки даних.

Експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь 72 підлітки віком від 13 до 18 років, із яких 36 дівчат і 36 хлопців. Респонденти анонімно заповнювали онлайн-анкету, що дозволило охопити як ранній, так і старший підлітковий вік і забезпечити збалансовану статеву репрезентацію. Завдяки такому складу вибірки аналіз самооцінки зовнішності й пов'язаних із нею психологічних аспектів став більш репрезентативним для сучасного підліткового середовища.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що отримані дані можуть бути безпосередньо використані для розробки й впровадження психологічних програм та освітніх тренінгів, спрямованих на зміцнення позитивного сприйняття власної зовнішності серед підлітків. Виявлення кореляцій між самооцінкою, соціальними навичками та досвідом булінгу дає можливість проактивно ідентифікувати групи ризику та організувати цільові інтервенції у школах і молодіжних клубах.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукового розуміння механізмів формування самооцінки зовнішності в підлітковому віці та її взаємозв'язків із соціально-психологічними характеристиками особистості.

Результати дозволяють уточнити модель когнітивно-емоційних і соціальних детермінант самооцінки, інтегруючи підходи соціального порівняння, теорії Я-концепції та досліджень з булінгу. Отримані дані доповнюють наявну літературу, окреслюючи, які саме компоненти (когнітивний, емоційний, міжособистісний) відіграють ключову роль у стабілізації або дестабілізації самооцінки в перехідному віці.

Апробація результатів дипломної роботи. Основні ідеї та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: «*Future of Work: Technological, Generational and Social Shifts*» (м.Дніпро, 8-9 травня); Ольвійський форум» – 2025: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі (Миколаїв, 16–21 червня 2025 р.).

Публікації. Основний зміст та результати роботи висвітлено та опубліковано у 2 тезах:

Лукіна Н.Б., Кузьменко Д.Д. Вплив самооцінки на успішність навчання та міжособистісні відносини учнів. *Ольвійський форум» – 2025: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі* : збірник матеріалів Міжнар. науково-практ. конф. (Миколаїв, 2025 р.). Миколаїв, 2025.

Лукіна Н.Б., Кузьменко Д.Д. Психологічні особливості впливу рівня самооцінки на соціальну адаптацію учнів у навчальному середовищі. Міжнар. науково-практ. Конф. «*Future of Work: Technological, Generational and Social Shifts*» (м.Дніпро, 8-9 травня). м. Дніпро. 2025. С. 103-104.

Структура бакалаврської роботи. Кваліфікаційна робота бакалавра складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків. Загальний обсяг дослідження становить 81 сторінку, основний зміст роботи викладено на 69 сторінках. Робота містить 4 таблиці та 10 рисунків. Список використаних джерел містить 73 найменувань українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ УЧНІВ

1.1. Поняття самооцінки в психологічній науці

У психології особистості самооцінка розглядається як основа «Я-концепції» та показник внутрішнього сприйняття себе. Вона описує, як людина думає про свої здібності, риси характеру, те, наскільки вона важлива для суспільства та що вона досягла. Самооцінка впливає на психічне здоров'я людини, зокрема регулює поведінку, впливає на стосунки між людьми, визначає рівень домагань і визначає загальну емоційну стабільність. [23; 24]

Самооцінка, яка найчастіше розглядається в класичній психології, складається з «Я-образу» або «Я-концепції», яка включає емоційне, когнітивне та поведінкове ставлення людини до себе. Багато дослідників вважають, що вона формується в результаті взаємодії з батьками, учителями, однолітками та соціальним середовищем, а також суб'єктивної інтерпретації власного досвіду успіху та невдач. [61; 50; 59]

Філософські ідеї античності, такі як «пізнай самого себе» Сократа та розвиток критичного ставлення до власного «Я», є історичним джерелом ідеї самооцінки. [38; 26] Коли дослідження інтелекту та особистості розширилися на внутрішнє ставлення людини до себе, наприкінці XIX - на початку XX століття психологія почала вивчати самооцінку. [27] Представники інтроспективної школи дали перші чіткі визначення, але справжній прорив відбувся з появою психоаналітичних концепцій. [28; 57]

Гуманістичні психологи А. Маслоу та К. Роджерс у середині XX століття звернули увагу на умови, необхідні для формування позитивної самооцінки. Розвиток здорового «Я-образу» залежить від прийняття людини такою, якою вона є, концепцію, яку Роджерс запропонував. Крім того, він підкреслював

гармонію між «реальним Я» та «ідеальним Я», оскільки менше розбіжностей між ними означає більшу самоповагу. [61; 62] Маслоу поставив на першому місці в своїй ієрархії потреб потребу в самоповазі, підкреслюючи, що задоволення цієї потреби є передумовою для самореалізації. [54; 55]

Соціально-когнітивний напрям (Ч. Кулі, Дж. Мід, Л. Виготський) вважає, що самооцінка є результатом міжособистісного спілкування та соціалізації людини. Ч. Кулі стверджує, що концепція «дзеркального Я» означає, що те, як людина бачить себе, формує її власне уявлення про себе. Увівши концепцію «узагальненого іншого», що означає внутрішній образ суспільних стандартів і очікувань, Дж. Мід розвинув цю концепцію. У своєму культурно-історичному підході Л. Виготський підкреслив значення мовлення та спільної діяльності. Він стверджував, що коли дитина взаємодіє з дорослими, вона інтеріоризує зовнішні оцінки, які потім стають внутрішніми контролюючими механізмами [27; 56]

У 1965 році Морріс Розенберг створив Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), надійний інструмент для оцінки глобальної самооцінки, що зробило можливим емпіричне вивчення самооцінки. [65] RSES дає можливість виміряти загальну позитивну або негативну оцінку себе. [37] Дослідження показали, що низька глобальна самооцінка корелює з більшим ризиком депресій, тривожних розладів і соціальної дезадаптації. [68; 24]

Соціальна значущість (відчуття прийняття та визнання), компетентність (усвідомлення власних здібностей), моральність (відповідність власним моральним принципам) і сила (відчуття контролю над своїм життям) є чотирьома джерелами самооцінки, які Стенні Куперсміт зробив більш зрозумілими. Він створив інвентар самооцінки для дітей, який називається Coopersmith Self-Esteem Inventory, який дозволяє оцінити різні аспекти самооцінки дитини. [28]

Американський психолог Моріс Розенберг був одним із перших, хто систематично вивчав феномен самооцінки. Відповідно до його визначення, самооцінка визначається як «загальне емоційне ставлення особи до себе», яке визначається ступенем визнання або не визнання людиною своєї особистості. Його шкала самооцінки, відома як Розенбергова шкала самооцінки, досі є одним

із найвідоміших і найпоширеніших методів діагностики в психологічних дослідженнях. Розенберг підкреслив, що низька самооцінка пов'язана з тривожністю, соціальною пасивністю та вразливістю до зовнішніх оцінок, а висока – з упевненістю, активністю та психічною стійкістю. [65]

Поняття самооцінки тісно пов'язане з теорією діяльності в психології сучасності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Л. Божович). Л. Божович підкреслила, що самооцінка формується в провідній діяльності (для учня – навчальної) і залежить від системи мотивів, включаючи «Я-образ». Вона зазначила, що вже в молодшому шкільному віці самооцінка починає служити не лише регулятором поведінки, але й критерієм оцінки того, що вона зробила. [36]

Психологи виділяють кілька типів самооцінки залежно від того, наскільки вони вважають себе адекватними та стабільними. За рівнем вона може бути:

- 1. високою**, коли особа позитивно оцінює себе, впевнена у своїх силах, але може бути схильна до переоцінювання;
- 2. адекватною**, коли оцінка відповідає реальним досягненням, що сприяє саморегуляції та здоровому розвитку;
- 3. заниженою**, що часто пов'язано з невпевненістю, страхом помилок,

Самооцінка залежить від того, наскільки стабільна вона. Нестійка самооцінка легко змінюється залежно від думок інших, успіху чи невдач, тоді як стійка самооцінка має тенденцію зберігатися в різних обставинах. [47; 46]

Сучасна типологія самооцінки виділяє три різні форми: адекватну, завищену та занижену. Крім того, існує нова форма, відома як «порогова самооцінка», коли люди зв'язують свої цінності лише з досягненням, що призводить до фрустрації навіть за незначні невдачі. Дослідження нейровізуалізації показують, як префронтальна кора та дофамінергічна система винагород реагують на позитивні або негативні соціальні оцінки. Це вказує на те, що існує тісний зв'язок між формуванням самосприйняття та нейробіологічними механізмами мотивації. [31]

Сучасні дослідження звертають увагу на динаміку взаємозв'язку між явною (експліцитною) та неявною (імпліцитною) самооцінкою, оскільки

виявлено, що усвідомлена оцінка себе може значно відрізнятися від глибинних автоматичних уявлень про власну цінність. Експлідна самооцінка може бути спричинена соціальними нормами та зворотним зв'язком батьків і вчителів. З іншого боку, імпліцитна самооцінка відображає моделі самовідношення, закріплені на рівні підсвідомості, які можуть виявлятися в неусвідомлених реакціях дитини на досягнення чи невдачу. Дослідження, проведені за допомогою методів швидких проєкцій і непрямих завдань, показують, що розбіжність між цими двома рівнями самооцінки пов'язана з підвищеною вразливістю до стресу та емоційною нестабільністю підлітків. [67]

Відповідно до культурно-психологічної точки зору, соціальні уявлення про «ідеальне Я» значною мірою залежать від цінностей, які існують у конкретному суспільстві. Наприклад, учні в навчальних закладах відчувають тиск відповідати індивідуалістичним стандартам «успіху», оскільки ці культури підкреслюють важливість досягнень і самовираження. Діти вчаться оцінювати себе через приналежність до групи, і досягнення позитивного статусу в групі може бути важливішим за індивідуальні бали в колективістських спільнотах. Щоб адаптувати інтервенції до ціннісного поля кожного регіону, слід враховувати культурні відмінності. [2; 6]

Розвиток цифрової епохи вносить корективи в формування самооцінки учнів. Онлайн-платформи та соціальні мережі стають місцями соціального порівняння та джерелом зовнішньої оцінки. Згідно з дослідженнями, постійний контакт із досягненнями інших людей і «ідеальними» образами призводить до заниження власної самооцінки або, навпаки, до розвитку феномену «цифрової маски» – коли дитина створює в Інтернеті завищене уявлення про себе, але відчуває, що це уявлення не відповідає реальним можливостям. Отже, психологічна робота з учнями включає навчання їм критично мислити про онлайн-контент і мати розуміння медіа, щоб підтримувати позитивне самовідчуття. [4]

Врахування вікових особливостей становлення самооцінки також є важливим. У молодшому шкільному віці діти орієнтуються на демонстрацію

успіху в ігровій чи навчальній діяльності та отримання безпосереднього зворотного зв'язку від дорослих. [32] Нерідко підлітковий період супроводжується збільшенням потреби в автономії та самовизначенні, що призводить до коливань рівня самооцінки залежно від результатів соціальних форматів, таких як товариські стосунки, команди та оцінки в журналі. [52] Психологи підкреслюють, що дозволити дорослим робити помилки та допомагати їм приймати рішення, допомагає їм розвивати більш стійку та адаптивну самооцінку, яка не залежить лише від похвали чи критики. [25]

Таким чином, самооцінка є основним поняттям для розуміння особистісного функціонування учня, а також його здатності до адаптації та самореалізації. З цієї причини дослідження самооцінки як фактора успішності навчання та взаємодії з іншими людьми має практичний сенс у сфері освіти та шкільної психології. соціальною тривожністю.

1.2. Самооцінка у дітей шкільного віку

У шкільному віці відбувається активне формування особистості, розвиток самосвідомості та розширення соціальних контактів, що робить цей вік важливим періодом для формування самооцінки. [32] Самооцінка, яка формується в дитинстві та підлітковому віці, значною мірою впливає на майбутнє психологічне благополуччя, мотивацію до життя, соціальну адаптацію та академічну успішність людини. [59] У шкільні роки діти відчують вплив авторитетних дорослих – батьків і вчителів – і однолітків, а також порівнюють себе з іншими.

У молодшому шкільному віці самооцінка ще нестійка і часто залежить від інших людей. Молодші школярі орієнтуються на думку вчителя, реакцію батьків, похвалу або покарання. Незважаючи на те, що вони не завжди здатні критично осмислити свої дії чи результати, вони роблять висновки про себе, спираючись на підкріплення ззовні. На цьому етапі важливо розвивати в дитини

позитивне сприйняття себе, не порівнюючи себе з іншими людьми та створюючи ситуації успіху. [40; 30]

У середньому шкільному віці (10–13 років) відбувається активне формування когнітивних структур, що дозволяє учням усвідомлено аналізувати свої здібності та особистісні якості. Діти починають розуміти, у чому вони сильні, де вони стикаються з проблемами та як соціальне середовище впливає на них. З'являється схильність до критики та прагнення до відповідності груповим нормам, порівняння з однолітками стає більш помітним. Якщо дитина постійно отримує негативну оцінку, це може призвести до зниження її віри у власні сили, уникнення складних завдань і розвитку тривожності в школі. [60; 40]

Підлітковий вік – це найбільш інтенсивний період розвитку самооцінки. Підлітки починають роздумувати про те, хто вони є, де вони знаходяться в світі та що вони значать. У результаті цього відбувається переосмислення власного дитинства та формування більш стійких уявлень про себе. У цей період підлітки особливо чутливі до того, як їх сприймають інші люди, думки своїх однолітків і їхнє становище в групі. Якщо підліток не відчуває підтримки або досяг успіху, його самооцінка часто стає нестійкою або заниженою. Це може призвести до емоційних проблем і зниження бажання навчатися. [51]

У процесі навчання міжособистісні відносини відіграють важливу роль у формуванні власної самооцінки. Уявлення про соціальну значущість, прийняття чи неприйняття групою та емоційний стан дитини формуються її стосунками з однолітками. Конфлікти, ізоляція чи булінг знижують самооцінку та спричиняють почуття самотності, тривожності або агресії, тоді як позитивна соціальна взаємодія підвищує впевненість у собі. [58; 71]

Виховання в родині також впливає на формування адекватної самооцінки у шкільному віці. Дослідження Куперсміта показують, що діти, які отримують надмірну критику або байдужість, мають нижчу самооцінку, ніж діти, які виховуються в середовищі, яке є доброзичливим і має чіткі межі. Діти отримують відчуття цінності своєї особистості завдяки батьківській підтримці та визнанню своїх зусиль, а не просто результатів. [28]

Самооцінка та навчальна діяльність учнів пов'язані один з одним, що підкреслює її роль як внутрішнього механізму, який контролює мотивацію учнів, вибір методів пізнання та стійкість до навчальних труднощів. Насамперед самооцінка визначає рівень домагань: діти з високою адекватною самооцінкою ставлять перед собою амбітні, але реальні цілі, а помилки сприймають переважно як результат досвіду, а не як невдачі особистості. Такий учень демонструє автономну мотивацію, коли його інтерес до навчання ґрунтується на внутрішньому прагненні до саморозвитку та саморозвитку, а не лише на бажанні отримати хорошу оцінку чи похвалу. [53; 29; 22]

Самооцінка також впливає на вибір пізнавальних стратегій: учні з високим рівнем самоповаги схильні використовувати метапізнавальні прийоми, такі як планування своїх дій, оцінювання свого прогресу та коригування своїх методів навчання. Тим часом люди з дещо заниженими уявленнями про себе часто обмежуються механічним запам'ятовуванням без розуміння, уникають допомоги або контролю та менш активно шукають зворотний зв'язок. [9; 15]

Той факт, що стресова реакція на оцінювання безпосередньо залежить від того, як ви бачите себе, свідчить про когнітивно-емоційний зв'язок між самооцінкою та навчальними досягненнями. Учні з низькою самооцінкою відчують підвищену тривожність під час контрольних робіт і тестів, що знижує їхню здатність концентруватися, утримувати інформацію в пам'яті та ефективно мислити. Діти з високою самооцінкою, навпаки, демонструють кращу емоційну регуляцію та швидше відновлюються після невдалого результату, зберігаючи позитивну мотивацію. [72]

Неможливо відокремити індивідуальну самооцінку від соціального контексту навчання. Відчуття приналежності до класу, підтримка та взаємодопомога однокласників і вчителів створюють «соціальне середовище успіху», яке підтримує високий рівень самооцінки. Учні, які відчують себе прийнятими та залученими, частіше ініціюють групову роботу, обговорюють навчальні завдання та беруть активну участь у розмовах. У протилежному

випадку самооцінка знижується, а зацікавленість у навчанні та готовність до співпраці знижуються.

Емпіричні дослідження підтверджують ідею про те, що самооцінка є важливим показником академічної успішності студентів. За даними метааналізу, кореляція між самооцінкою та оцінками студентів була в середньому на рівні 0,35–0,40. [70; 44] У дослідженнях, проведених в Україні, було виявлено, що учні з адекватною самооцінкою мають вищі середні бали атестата на 1–2 пункти порівняно з учнями з низькою самооцінкою. [49]

Рекомендації для вчителів базуються на створенні ситуацій успіху з адаптованими рівнями виконання та структурованим зворотним зв'язком, який фокусується не лише на результатах, але й на процесі виконання завдання. Це також сприяє розвитку в учнів навичок самоспостереження, включаючи постановку конкретних цілей, відстеження свого прогресу та аналіз ефективності стратегій, які вони обрали. Удосконалення соціальних та емоційних навичок, створення підтримуючого класного середовища та навчання учнів критично аналізувати інформацію в цифровому середовищі підвищують самооцінку учнів, що призводить до кращого навчання. [73]

Самооцінка є важливою для формування та підтримки взаємовідносин між учнями. Вона визначає, наскільки впевнено дитина вступає в соціальні контакти, як вона реагує на реакції своїх однолітків і як вона адаптується до стандартів спільноти. Учні, які мають високу самооцінку, спілкуються легко, розуміють інших і конструктивно вирішують конфлікти. Тим не менш, низька самооцінка часто пов'язана з унікаючою поведінкою, підвищеною тривожністю в соціальних обставинах і труднощами у розвитку дружніх зв'язків.[39]

Соціометричні дослідження підтверджують зв'язок між самооцінкою та соціальним статусом у групі: учні з високою самооцінкою мають більше друзів, частіше обираються для спільної роботи та мають позитивний авторитет у класі. Діти з низькою самооцінкою, навпаки, залишаються на периферії соціальних мереж, відчують ізоляцію та можуть стати уразливою групою для булінгу. [26]

Здатність до активного слухання, адекватного самовираження та адекватної реакції на зворотний зв'язок – це соціальні навички, які розвиваються через самооцінку. Висока самооцінка сприяє розвитку лідерських якостей, готовності брати на себе відповідальність і ініціативності в групових проектах. З іншого боку, низька самооцінка може спричинити демонстрацію агресії або, навпаки, пасивність, що перешкоджає позитивній взаємодії групи.

Емпіричні дані показують, що інтервенції, спрямовані на підвищення самооцінки, покращують міжособистісні відносини. Наприклад, соціометричний статус підвищується завдяки участі в тренінгах з розвитку комунікативних навичок і групових проектах з елементами підтримки успіху, а кількість конфліктів зменшується. Зокрема, дослідження українських вчителів показують, що програмно-цільові тренінги з розвитку емоційного інтелекту, які проводяться серед учнів 8–9 класів, підвищують їхню самооцінку та рівень прийняття в групі на 20–30%. [33]

Рекомендації для корекції міжособистісних відносин за допомогою самооцінки включають виконання парно-групових завдань із ротацією ролей, де кожен учень має можливість продемонструвати свої сильні сторони; регулярні соціометричні опитування, які обговорюються про результати навчання в класі; і включення в щоденну практику уроків вправ, які розвивають співчуття та активне слухання. Оскільки формування здорової самооцінки є процесом взаємодії людини з соціальним оточенням, важливо поєднувати індивідуальну та колективну підтримку. [14; 8]

Таким чином, проведений теоретичний аналіз підтверджує, що самооцінка є одним із центральних механізмів психологічного розвитку дитини в шкільному віці, який безпосередньо впливає на емоційний стан, навчальну мотивацію та характер соціальної взаємодії. Самооцінка виконує функцію внутрішнього регулятора, що визначає рівень домагань, стратегії поведінки в навчанні, стиль спілкування з однолітками та здатність витримувати труднощі. Упродовж молодшого, середнього та підліткового шкільного віку вона проходить

послідовні етапи формування: від зовнішньо залежної до все більш інтегрованої, рефлексивної й автономної.

Аналіз психологічних підходів показав, що висока адекватна самооцінка асоціюється з академічною успішністю, впевненістю в собі, стійкістю до стресів і соціальною активністю. Натомість нестійка або занижена самооцінка є чинником ризику для виникнення шкільної тривожності, мотиваційної пасивності, уникнення складних завдань, соціальної ізоляції та конфліктності у стосунках. [69]

Теоретичні дані свідчать про існування тісного когнітивно-емоційного зв'язку між тим, як учень сприймає себе, і тим, як він навчається та взаємодіє з іншими. Самооцінка впливає не лише на відчуття власної цінності, а й на вибір пізнавальних стратегій, інтерпретацію зворотного зв'язку, рівень тривожності перед оцінюванням і навіть на майбутні освітні орієнтири. Висока самооцінка підтримує метапізнавальні навички, здатність до самоспостереження, постановки цілей і прийняття власних рішень, тоді як низька – блокує внутрішній розвиток і спричиняє залежність від зовнішньої оцінки. [13]

Особливе значення в процесі формування самооцінки мають соціальні взаємини. Досвід прийняття або відторгнення в групі, якість міжособистісної взаємодії, характер зворотного зв'язку з боку батьків і вчителів істотно впливають на стабільність та напрям розвитку Я-концепції. Емпіричні дослідження підтверджують, що самооцінка не є суто індивідуальною характеристикою – вона формується і проявляється в соціальному контексті, зокрема через участь у колективних видах діяльності, рівень залученості в шкільне життя та наявність емоційно підтримуючих контактів. [10]

Розглянуті в теоретичній частині дані дозволяють стверджувати, що самооцінка є ключовою передумовою ефективного особистісного та навчального розвитку школярів. Підтримка позитивного самосприйняття, розвиток емоційної стійкості, створення соціально безпечного середовища та формування мотивації на основі внутрішніх цінностей мають стати пріоритетними завданнями освітнього процесу.

1.3. Психологічні підходи до корекції та розвитку адекватної самооцінки у школярів

У розвитку гармонійної особистості, здатної ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем і правильно оцінювати свої можливості та ресурси, психологічні підходи до корекції та розвитку адекватної самооцінки є важливими. Дитина постійно стикається з зовнішніми вимогами, такими як навчальні обов'язки, очікування вчителів, оцінювання однокласників і батьків. Якщо самооцінка формується за принципом «усе або нічого», коли успіх сприймається як абсолютне підтвердження власної цінності, а невдача як свідчення особистої неспроможності, це може призвести до тривожності, уникнення складних завдань і навіть агресивної поведінки. Таким чином, корекційна робота спрямована на те, щоб допомогти учням зрозуміти, що цінність їхньої особистості не залежить лише від того, наскільки добре вони навчаються, а що вони можуть розвиватися за допомогою наполегливої роботи та підтримки, яку вони отримують.

Когнітивно-поведінковий підхід звертає увагу на виявлення та усунення неефективних переконань, які заважають адекватному сприйняттю себе. Підлітки часто виробляють стереотипи, такі як «якщо я не здам контрольну на відмінно, значить, я невдаха». Вивчення методів когнітивного реструктурування, спостереження за власними думками та емоціями під час виконання завдань, а також навчання замінювати узагальнюючі або чорно-білі судження більш гнучкими та реалістичними. Діти вчаться ідентифікувати автоматичні негативні думки, записувати їх і перевіряти їх на достовірність. Чи є причини вважати себе поганими лише через невелику невдачу? Через свідоме опрацювання мисленнєвих спотворень учень розвиває уявлення про свої перемоги та невдачі як про короточасні події, які не визначають повністю його особистість.

Особистісно-орієнтована терапія, заснована на концепціях К. Роджерса, є одним із важливих напрямків. Основна мета полягає в тому, щоб створити підтримуючу атмосферу, де дитина відчуває безумовне прийняття, співчуття та

щирі поваги з боку психолога або вчителя. У такому середовищі студенти можуть відкрито висловлювати свої почуття та сумніви, дозволяючи їм поступово відмовитися від внутрішньорозрушних установок. Суть методу полягає в тому, щоб підтримувати внутрішній потенціал дитини та її розуміння себе. Це формує міцну основу для адекватної самооцінки учня, оскільки незалежно від результатів зовнішньої оцінки він розпізнає себе як повноцінну та гідну людину. [63; 64]

Групові роботи з підлітками також дозволяють залучати механізми соціального навчання та підкріплення. Підлітки, які працюють у групах однолітків, бачать ефективні методи подолання труднощів, отримують конструктивний зворотний зв'язок і навчаються працювати разом. Психологічні тренінги включають ігри, щоб підвищити впевненість у собі, навчитися рольово відтворювати соціальні ситуації та моделювати свої реакції на стресові ситуації. Крім того, досягнення одного учасника викликають підтримку всієї групи, що підвищує віру в себе та створює відчуття взаємної підтримки. [35]

Арт-терапія та пісочна терапія показали себе ефективними в роботі з молодшими школярами, які ще не володіють достатнім словниковим запасом, щоб описати свої внутрішні почуття. Дитина може вільно виражати свої почуття та образи «Я-концепції» за допомогою малюнків, пластиліну, піску та інших матеріалів. Психолог уважно дивиться на вибір кольорів, форм і сюжетів. Потім він обговорює з учнем, як створені образи відображають його ставлення до себе. За допомогою такого творчого процесу можна безпечно виявити підсвідомі переконання, покращити саморефлексію та відкрито працювати з внутрішніми конфліктами. [50; 48]

Соціально-психологічні ігри та колективні проекти, спрямовані на розвиток співчуття та співчуття, допомагають дітям зрозуміти важливість багатьох якостей, включаючи академічні досягнення, творчість, доброзичливість і відповідальність. Під час роботи в малих групах учні хвалять один одного за конкретні дії або проявлені риси характеру. Увага приділяється різноманіттю позитивних проявів, а не лише стандартам «гарно» чи «погано». Це призводить

до формування збалансованої самооцінки, яка базується на широкому спектрі досягнень, до яких досягли люди. [1]

У сучасних школах більше застосовують програми розвитку соціально-емоційного навчання, які включають елементи самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та навичок побудови взаємин. Методи «усвідомленості» (майндфулнесс) і техніки дихання допомагають учням краще розуміти та контролювати свої почуття. Ці методи також допомагають учням мати стійке відчуття власної цінності навіть у складних ситуаціях. Спільні рефлексійні вправи, дебрифінги після вправ або рольові ігри дозволяють поглянути на власну поведінку з точки зору спостерігача, що допомагає краще зрозуміти свої сильні та слабкі сторони. [66]

Психокорекційні бесіди – це час, коли психолог чи соціальний педагог працює з батьками, пояснюючи їм, як вони можуть підвищити свою самооцінку та даючи їм правильні поради, щоб підтримувати дитину. Батьки отримують поради про те, як хвалити зосереджено та доречно, заохочувати зусилля, а не лише результати, і уникати ярликів. Налагоджена взаємодія між школою та родиною створює сприятливий середовище, у якому дитина відчуває прийняття та визнання незалежно від обставин.

Варто також враховувати вікову специфіку формування самооцінки та індивідуально підбирати методи, що відповідають етапу розвитку. Наприклад, у молодшому шкільному віці діти схильні до глобальних оцінок себе – вони вважають себе «хорошими» або «поганими» у цілому, і саме тому дуже чутливі до будь-якої критики. Тут надзвичайно важливо уникати емоційно забарвлених оцінних висловлювань типу «ти недбайливий» або «ти ледар», замінюючи їх на опис поведінки та конкретних дій: «ти сьогодні не виконав завдання», «у цьому моменті тобі ще потрібно попрацювати». Такий підхід дає змогу зберігати цілісність позитивного образу себе навіть у ситуації помилки. [19]

На середньому та підлітковому віковому етапі вже формується диференційована самооцінка, тобто дитина оцінює себе по-різному в різних сферах: у навчанні, зовнішності, спілкуванні, спорті тощо. Це відкриває

можливість для точкової корекції, де робота може бути спрямована саме на ту сферу, в якій учень переживає труднощі чи заниження образу себе. Зокрема, якщо підліток вважає себе «непопулярним» або «незграбним» у соціальній групі, можна застосовувати вправи на розвиток лідерських якостей, ораторських навичок, а також запрошувати його до участі в спільних проектах, де є шанс виявити себе з іншого боку.

Метод позитивного моделювання поведінки – ще один ефективний прийом, який особливо добре працює в шкільному середовищі. Його суть полягає в тому, щоб показувати учням приклади ровесників (реальних або змодельованих), які успішно впоралися з подібними труднощами. Такий формат – через історії, відеофрагменти, казки або живе спілкування – активує механізм ідентифікації та мотивує дитину повірити: «Якщо в нього вийшло – значить, і я можу».

Не менш важливою є робота з усвідомленням прогресу. Часто дитина з низькою самооцінкою просто не помічає власних досягнень або знецінює їх («це випадково», «це було легко», «мені просто пощастило»). У такому випадку допомагає створення візуального трекера успіхів – щоденника, стінгазети, папки портфолію, де фіксуються навіть найменші кроки вперед. Коли дитина бачить накопичення позитивного досвіду, формується відчуття власної компетентності й контрольованості над результатом.

Важливу роль відіграє також мовна стратегія дорослих, зокрема вчителів. У мові підтримки мають домінувати дієслова активності, а не стативи. Наприклад, замість «ти розумний» краще сказати «ти добре проаналізував» або «ти наполегливо працював». Такі формулювання прив'язують самооцінку не до фіксованої якості, а до процесу – і це знижує страх помилки, бо помилитися у процесі розвитку – це нормально.

Не варто забувати і про драматерапію, форум-театр та інші інтерактивні методики, які дозволяють прожити рольову ситуацію, вивільнити емоції, змінити сценарій реакції на соціальні виклики. У підлітків ці методи особливо добре

працюють, оскільки задовольняють потребу в самовираженні та водночас дають безпечний простір для пошуку нової поведінкової моделі. [7; 5]

Також варто впроваджувати експрес-інтервенції в критичних ситуаціях, наприклад, після контрольної, провалу на виступі, конфлікту з однолітками. У таких моментах дитина найбільш уразлива до формування деструктивного переконання «я невдаха», і саме тут своєчасна розмова з психологом, класним керівником або просто емпатійна реакція дорослого може стати точкою повороту у формуванні конструктивного образу себе.

Будь-яка робота з самооцінкою повинна містити компонент саморефлексії. Підліток має отримати можливість ставити собі запитання: «Що я зробив добре?», «Що було складним і чому?», «Що я можу зробити інакше наступного разу?». Навчити дитину задавати собі такі запитання – означає дати їй інструмент самокорекції та самопідтримки на майбутнє.

Сучасна практика психологічного супроводу також визнає важливість інтегративного підходу, який передбачає поєднання різних методів і технік відповідно до потреб конкретної дитини. Адже самооцінка не завжди є окремою «проблемою», вона може бути лише симптомом – відображенням глибших внутрішніх труднощів, пов'язаних із тривожністю, відчуженням, нереалізованими очікуваннями або незадоволеними потребами у значущості. У таких випадках важливо не просто «підвищувати самооцінку», а шукати джерела її порушення, з'ясовувати, які події, взаємодії або послання стали тригером нестійкого образу «Я». [42; 5]

Варто також враховувати роль інформаційного середовища в сучасному формуванні самооцінки. Вплив соціальних мереж, контенту з ідеалізованими образами успіху, краси, стилю життя створює сильний тиск на свідомість підлітків. Тому ефективними є профілактичні заняття з медіаграмотності, критичного мислення, розпізнавання нереалістичних стандартів та відокремлення «віртуального» від «реального». Обговорення кейсів, перегляд відео з подальшим аналізом, вправи на деконструкцію рекламних образів

дозволяють школярам усвідомити, що багато того, з чим вони себе порівнюють, не має нічого спільного з реальністю.

Окрему увагу варто приділити підтримці дітей із високим рівнем зовнішньої мотивації, у яких самооцінка залежить переважно від схвалення інших. У таких учнів можуть бути високі досягнення, але внутрішня впевненість відсутня. Щойно зникає джерело схвалення – падає і їхня самооцінка. У таких випадках важливо працювати над переходом до внутрішньої мотивації, показуючи дитині, що цінність не полягає в оцінках чи медалях, а в процесі зростання, власних зусиллях, набутті досвіду. Це можна реалізувати через завдання без зовнішнього оцінювання, де сам учень підбиває підсумки й аналізує, чим він задоволений у своїй роботі. [29]

Також у корекційній практиці важливим ресурсом є педагогічне партнерство – включення вчителів до психопрофілактичної роботи. Не всі педагоги мають психологічну підготовку, однак навіть елементарні знання про механізми формування самооцінки дозволяють їм обрати правильну стратегію взаємодії з учнями. Для цього корисно проводити майстер-класи, тренінги чи методичні семінари, де педагогів навчають давати зворотний зв'язок без осуду, підкреслювати процес навчання, а не лише результат, та підтримувати учнів у моменті невдачі.

Ще один важливий аспект – робота з підгрупами ризику, зокрема з тими учнями, які мають досвід булінгу, соціальної ізоляції або конфліктів із дорослими. У таких випадках індивідуальні консультації мають поєднуватися з реальними змінами в соціальному оточенні дитини. Неможливо змінити самооцінку, залишаючи учня в тій самій системі відносин, яка її зруйнувала. Тому необхідна модернізація шкільного клімату: створення безпечних груп підтримки, впровадження кураторських розмов, інклюзивних заходів, наставництва старших школярів над молодшими тощо. [11]

Слід підкреслити важливість тривалого супроводу. Зміна самооцінки – це не питання однієї консультації чи одного тренінгу. Це поступовий процес, який потребує часу, послідовності, повторного рефлексивного досвіду. Особливо

ефективною є система моніторингу змін, коли учень регулярно повертається до самостереження, наприклад, щомісяця оцінює свою впевненість у різних сферах, відстежує зростання, переглядає власні цілі. Така динамічна робота зміцнює віру в себе й показує, що особистий розвиток — це шлях, який вартий проходження

Крім зазначених аспектів, варто розглянути потенціал психодіагностики не як засобу оцінювання, а як стартової точки самопізнання. Якщо учень не просто отримує результат тесту, а бере участь в обговоренні його значення, аналізує свої сильні й слабкі сторони, формулює гіпотези про себе, це може стати важливим моментом у формуванні зрілої самооцінки. Наприклад, методики типу шкал Дембо–Рубінштейна, соціометричних опитувань або анкет самооцінки можуть використовуватись у форматі діалогу, а не діагнозу: учень сам коментує, що для нього означають певні показники, у чому він бачить причини низької або високої оцінки. [43]

Важливо не нехтувати й культурними факторами, які формують образ бажаної особистості, моделі поведінки та критерії успішності. У багатьох випадках учень оцінює себе не від реальних досягнень, а від уявної «норми», яку сформувало середовище – родина, соціум, медіа. Саме тому педагогічний процес має включати розмови про цінності, самовизначення, варіативність життєвих сценаріїв. Наприклад, у практиці виховної роботи можна впроваджувати завдання на тему «У чому я вважаю себе успішним?», «Якими рисами я хочу пишатися?», що дозволяє відходити від шаблонів і наближати самооцінку до особистісної реальності. [2; 16; 12]

Іншим перспективним напрямом є інклюзивні форми роботи, що дають змогу кожному учню – незалежно від особливостей розвитку, соціального статусу чи темпу навчання – отримати досвід прийняття, ефективності та видимості в групі. Інклюзивність не обмежується лише адаптацією середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Йдеться про створення простору, де немає «кращих» і «гірших» учнів, а є різні способи бути залученим, корисним,

значущим. Для самооцінки це принципово: коли кожен має шанс проявити себе, зміцнюється відчуття, що цінність не залежить від порівняння.

Поряд з цим не варто знецінювати й повсякденні педагогічні ситуації, які не завжди називають корекційними, але які щодня впливають на самосприйняття дитини. Наприклад, спосіб перевірки домашнього завдання, реакція на помилку на уроці, мікровзаємодії під час перерв – усе це формує «фонову самооцінку». Якщо вчитель систематично помічає не лише помилки, а й зусилля, не лише результат, а й процес – це створює позитивне підґрунтя для зміцнення впевненості. [3]

Досить перспективними є партнерські моделі навчання, коли учень не лише отримує знання, а бере участь у створенні навчального процесу – наприклад, допомагає іншим, модерує групові завдання, пропонує власні ідеї. Рольова зміна статусу «я вчусь» на «я можу навчити» створює потужний внутрішній ресурс і підвищує значущість дитини в очах себе самої.

В освітніх закладах доцільно створювати психологічно орієнтовану систему підтримки, у якій самооцінка не є лише зоною відповідальності психолога. Класні керівники, предметники, соціальні педагоги, адміністрація школи мають спільно формувати культуру гідності — де кожен учень має право на помилку, на вираження почуттів, на індивідуальний шлях до розвитку. Така система може включати «дні саморефлексії», «інтерв'ю з собою», щотижневі особисті підсумки або «групи підтримки», у яких учні добровільно діляться труднощами і отримують підкріплення не тільки від дорослих, а й від однолітків. [20]

Також доцільно розглядати вплив нестандартних видів діяльності – театральних студій, творчих лабораторій, волонтерських проєктів — на розвиток цілісної самооцінки. Вони дозволяють школярам розкритися в інших, неакадемічних сферах, побачити себе в нових ролях, отримати підтвердження своєї цінності поза межами звичних оцінок.

Індивідуальна траєкторія розвитку самооцінки кожного учня є унікальною, і саме тому ключовим принципом ефективної корекційної роботи є гнучкість,

уважність до контексту та готовність до довготривалої взаємодії. Робота з самооцінкою — це не разова акція, а постійна якісна присутність поруч, яка дає дитині простір не лише бути собою, а й поступово ставати собою.

Доповнюючи попередні міркування, варто підкреслити значення рефлексивних практик, інтегрованих у навчальний процес. Короткі вправи в кінці уроків – на кшталт «що я сьогодні зрозумів про себе», «що було важким і як я з цим впорався», «що я зробив інакше, ніж раніше» – поступово навчають дитину бачити власну динаміку й цінувати не тільки підсумковий бал, а сам процес зусиль. Такі мікрорефлексії не потребують багато часу, але закладають навичку самоспостереження, що є основою стійкої самооцінки.

Окрім того, ефективною може бути психологічна супервізія для вчителів, яка дозволяє освітянам вивчати власні установки й моделі взаємодії з дітьми. Часто самооцінку учня може підсвідомо підривати вчитель, який сам має тривожне ставлення до оцінювання, схильність до перфекціонізму або несвідоме прагнення контролю. Внутрішні переживання дорослого проєктуються на учня через тон, міміку, вибір слів – і тому робота над екологічною присутністю вчителя є невіддільною складовою створення здорового психологічного клімату.

Також доречно звертати увагу на психофізіологічний стан дитини, оскільки тривале перевантаження, нестача сну, гіподинамія або хронічна втома істотно впливають на емоційний фон і викривлюють уявлення про себе. Діти, які перебувають у стані виснаження, частіше демонструють дратівливість, апатію, сумніви в собі – і це може хибно трактуватися як проблема самооцінки, тоді як насправді джерелом є фізичне перенапруження. Таким чином, психопрофілактична робота має включати й інформаційно-оздоровчі елементи: розмови про баланс навантаження, значення відпочинку, руху, гігієни сну.

Іще одним ресурсом розвитку самооцінки є включення учнів у реальні суспільно значущі дії, де результат їхньої участі має відчутний вплив – наприклад, екопроєкти, волонтерські ініціативи, допомога молодшим школярам, організація заходів. Коли підлітки бачать, що їхні ідеї важливі, що їхні зусилля

мають сенс і визнаються поза рамками оцінювання, це створює глибоке й автентичне переживання особистісної значущості.

Крім того, у системній роботі важливо враховувати етапи формування нової самооцінки: від первинного усвідомлення проблеми – до проби нової поведінки, отримання зовнішнього зворотного зв'язку, внутрішнього засвоєння й стабілізації нової картини себе. Це тривалий шлях, на якому можуть виникати рецидиви старих установок. Завдання психолога та педагогів — не тільки ініціювати позитивні зміни, а й супроводжувати учня в моменти сумнівів, підтримуючи віру в поступ, навіть якщо ззовні результат виглядає нестійким.

Таким чином, хоча різні підходи до корекції та розвитку адекватної самооцінки у школярів відрізняються за методами та теоретичними основами, їхня спільна мета – допомогти дитині розвинути стійке почуття власної гідності, яке базується на справжньому розумінні своїх можливостей і прийнятті себе як цілісної особистості. Підхід, який містить когнітивно-поведінкові методи, особистісно-орієнтовані принципи, творчі методи та соціально-емоційне навчання, а також активну взаємодію з батьками, забезпечує внутрішню свободу дитини від «успіху-абсолюту» та формує її адекватну, збалансовану самооцінку.

Висновки до першого розділу

На основі теоретичного аналізу психологічної літератури визначено, що усі підходи до самооцінки доводять її фундаментальну роль у формуванні «Я-концепції» особистості та визначенні внутрішнього сприйняття себе. Самооцінка є не лише індикатором суб'єктивної значущості й усвідомлення власних досягнень, але й ключовим регулятором емоційного стану, поведінки та міжособистісних стосунків. Адекватна та стабільна самооцінка сприяє впевненості, мотивації до саморозвитку та стійкості до стресу, тоді як занижена або нестійка самооцінка пов'язана з тривожністю, депресивними симптомами і соціальною дезадаптацією.

Історична ретроспектива показує еволюцію поняття самооцінки від філософських ідей Сократа «пізнай самого себе» до психоаналітичних і гуманістичних концепцій Маслоу та Роджерса. Саме гуманістичні психологи виокремили умови для формування позитивного «Я-образу» – безумовне прийняття, прийняття власних недосконалостей та гармонію між «реальним Я» і «ідеальним Я». Саме ці положення стали теоретичною основою практики саморозвитку та самореалізації.

З моменту створення в 1965 році Шкали самооцінки Розенберга стало можливим емпірично досліджувати зв'язок глобальної самооцінки з академічними результатами, рівнем тривожності та соціальною адаптацією. Подальші нейровізуалізаційні дослідження поглибили розуміння біологічних механізмів формування самосприйняття, зокрема участі префронтальної кори та дофамінергічних систем у реакції на соціальну оцінку.

Проаналізовано, що у шкільному віці самооцінка виконує роль внутрішнього рушія мотивації й саморегуляції: молодші школярі залежать від зовнішнього підкріплення, середні – починають усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, а підлітки формують більш стійкі уявлення про себе, переживаючи коливання самооцінки у відповідь на соціальні контексти. Успішні педагогічні практики з акцентом на створення ситуацій реального успіху, розвиток метапізнавальних навичок і критичного мислення дозволяють формувати стійку й адекватну самооцінку.

Розглянуто основні підходи до корекції та розвитку адекватної самооцінки, зокрема соціально-когнітивний підхід, який підкреслює, що самооцінка формується в процесі взаємодії з оточенням і відображає інтеріоризовані зовнішні оцінки. Концепції «дзеркального Я» та «узагальненого іншого» демонструють, як соціальні стандарти й очікування стають внутрішніми еталонами самосприйняття. Водночас культурно-психологічна перспектива вказує на необхідність враховувати ціннісні відмінності різних суспільств при розробці інтервенцій для підтримки здорової самооцінки.

Визначено, що корекційна робота повинна бути спрямована не лише на те, щоб допомогти учням зрозуміти, що цінність їхньої особистості не залежить від того, наскільки добре вони навчаються, а що вони можуть розвиватися за допомогою наполегливої роботи та підтримки, яку вони отримують.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ УЧНІВ

2.1. Методи дослідження самооцінки учнів

У межах дипломної роботи, присвяченої вивченню самооцінки, було проведено емпіричне опитування, спрямоване на виявлення особливостей суб'єктивного сприйняття власних навичок та характеристик в підлітковому віці та їх зв'язок з іншими сферами життя: соціальними навичками, навчальною успішністю, досвідом булінгу та очікуваннями щодо майбутнього.

Мета: виявити специфіку самооцінки в підлітковому віці та дослідити, як вона пов'язана з емоційним самопочуттям, досвідом соціальної взаємодії й академічним функціонуванням.

Завдання:

1. виявити співвідношення між оцінкою себе та уявленням про сприйняття з боку оточення;
2. проаналізувати зв'язок між задоволеністю зовнішністю, соціальними навичками й життєвими очікуваннями;
3. визначити роль самооцінки у загальному психологічному функціонуванні.

Гіпотеза дослідження – передбачається, що адекватна самооцінка позитивно впливає на рівень навчальних досягнень та сприяє ефективній міжособистісній взаємодії учнів.

У процесі вивчення проблеми самооцінки в підлітковому віці особливу увагу було приділено емпіричному етапу дослідження. Зважаючи на специфіку теми та вікові особливості респондентів, було розроблено авторську анкету (Додаток А), яка дозволяє оцінити рівень суб'єктивної привабливості,

задоволеність власною зовнішністю, уявлення про сприйняття себе з боку інших, а також виявити зв'язки між цими параметрами та іншими аспектами соціального функціонування. Анкета поєднує як шкальні, так і відкриті запитання, що забезпечує не лише кількісний, але й якісний аналіз даних.

Авторська методика була сформована на основі теоретичного огляду літератури з проблематики самооцінки, зовнішнього Я-образу, впливу соціального середовища, а також з урахуванням особливостей емоційного реагування в підлітковому віці. Її структура охоплює блоки, пов'язані із самосприйняттям, очікуванням соціальної оцінки, соціальними навичками, досвідом булінгу, навчальною успішністю та життєвими перспективами. Такий підхід дав змогу отримати комплексну картину проявів самооцінки у зв'язку з особистісними і соціальними факторами, а також виявити потенційні зони психологічної вразливості підлітків.

В основу анкети покладено поєднання кількісного й якісного підходів: перший блок анкети передбачає шкальну оцінку (від 1 до 10) власної привабливості, уявлення про оцінку з боку оточення та рівень задоволеності собою, що дає змогу виміряти когнітивні й емоційні компоненти самооцінки. Додаткові розділи включають оцінювання соціальних навичок і якості особистого життя, що дозволяє фіксувати вплив самосприйняття на міжособистісну взаємодію та отриманий зворотний зв'язок у вигляді дружби й романтичних стосунків.

Другий блок методики присвячений виявленню факторів ризику й ресурсів: учасники повідомляють про досвід булінгу, оцінюють власні навчальні успіхи та формулюють очікування щодо майбутнього. Досвід цькування виявляє групи підлітків із потенційно заниженою самооцінкою, а оцінка навчальної ефективності свідчить про роль академічних досягнень як компенсаторного механізму. Блок із прогнозом майбутніх перспектив фіксує рівень оптимізму та віри в себе. Такий комплексний дизайн методики забезпечує цілісне розуміння взаємозв'язків між самооцінкою зовнішності, соціальним функціонуванням та мотиваційними установками підлітків.

Окрім авторської анкети, розробленої спеціально для вивчення самооцінки в контексті навчальних досягнень і міжособистісних взаємин, з метою поглиблення й об'єктивізації результатів було додатково використано ще дві психодіагностичні методики. Їх застосування дозволило дослідити самооцінку з різних боків – як у плані її внутрішньої структури, так і в аспекті реального соціального функціонування особистості в учнівському середовищі.

Першою була використана **методика діагностики рівня самооцінки за Дембо–Рубінштейном**, яка дозволяє виміряти не лише загальний рівень самооцінки, а й її специфічні компоненти: самооцінку зовнішності, навчальної успішності, комунікативних здібностей тощо. Ця методика дала змогу виявити, наскільки адекватно учні сприймають себе у різних сферах життя та якого рівня досягнень вони прагнуть. Важливо, що вона дозволяє зіставити реальну (наявну) самооцінку з бажаним рівнем (ідеальним «Я»), а також визначити рівень домагань, що особливо цінно у вивченні навчальної мотивації. (додаток)

Для більш глибокого розуміння того, як самооцінка впливає на навчальні досягнення учнів, до дослідження було залучено **методику діагностики мотивації до досягнення успіху Т. Елерса**. Цей психодіагностичний інструмент дозволяє оцінити, що є провідним мотивом у поведінці учня – **прагнення до успіху** чи **уникнення невдач**. Методика також дає змогу встановити рівень мотиваційної активності, що має безпосередній зв'язок із академічною впевненістю, рівнем домагань та загальною самооцінкою. (додаток)

У межах дослідження учням було запропоновано серію із 41 твердження, які потребували відповіді «так» або «ні». Твердження поділено на дві шкали: позитивні (що відображають орієнтацію на досягнення) та негативні (які фіксують установки на уникнення невдач). Підрахунок балів здійснювався за ключем і дозволяв віднести учнів до категорії з **високою, середньою** або **низькою** мотивацією до досягнення.

Використання цих двох додаткових методик у поєднанні з авторською дало змогу побачити самооцінку як складний і багатовимірний конструкт, що формується внаслідок взаємодії особистісних переживань, соціального

зворотного зв'язку та життєвих уявлень. Отримані дані не лише підтвердили релевантність теми дослідження, а й відкрили додаткові аналітичні можливості для виявлення механізмів впливу самооцінки на ключові аспекти життя підлітків.

У дослідженні взяли участь 72 підліток віком від 13 до 18 років, з яких 36 – дівчата і 36 – хлопці.

Таблиця 2.1

**Дані про осіб, які брали участь у дослідженні
(n=72)**

Вік	Жінки	Чоловіки
13	4	7
14	10	5
15	9	10
16	5	12
17	6	1
18	2	1

Авторська методика

Опитування проводилося анонімно за допомогою Google Форм. Анкета включала як закриті (шкальні), так і відкриті запитання. Основна частина анкети стосувалася:

- оцінки власної зовнішності (1–10 балів);
- уявлення про те, як респонденти вважають їх оцінюють інші;
- рівня задоволеності зовнішністю;
- соціальних навичок (здатність до спілкування, впевненість);
- якості особистого життя (дружба, романтичні стосунки);
- наявності досвіду булінгу;
- оцінки своєї навчальної успішності;
- очікувань щодо майбутнього.

Таким чином, на даному етапі дослідження було визначено вибірку дослідження, яку склали 72 підлітки та визначено психодіагностичний інструментарій: авторська анкета, розроблена спеціально для вивчення самооцінки в контексті навчальних досягнень і міжособистісних взаємин; методика діагностики рівня самооцінки за Дембо – Рубінштейном, яка дозволяє визначити наскільки адекватно учні сприймають себе у різних сферах життя та якого рівня досягнень вони прагнуть; та методику діагностики мотивації до досягнення успіху Т. Елерса, яка досліджує провідний мотив у поведінці учня.

2.2. Психологічний аналіз та інтерпретація отриманих результатів

Авторська методика дослідження самооцінки зовнішності в підлітковому віці побудована таким чином, щоб поєднати кількісні й якісні підходи та охопити всі ключові аспекти формування образу «Я». Спочатку респондентам пропонувалося оцінити власну зовнішність за шкалою від одного до десяти, що дозволило визначити базовий рівень самосприйняття. Одночасно вони уявляли, якою оцінкою їх наділило б соціальне оточення, і це дало змогу виявити можливий розрив між внутрішньою впевненістю й очікуванням суспільного схвалення. Далі учасники вказували, наскільки задоволені своєю зовнішністю, що відображає емоційний компонент самооцінки і корелює з рівнем тривожності або внутрішньої гармонії.

Наступний блок питань стосувався соціальних навичок та якості особистого життя. Підлітки оцінювали свої вміння заводити та підтримувати розмову, відчуття впевненості у спілкуванні, а також рівень дружніх і романтичних стосунків. Оскільки соціальні контакти дають безпосередній зворотний зв'язок, цей блок дозволяє простежити, як самооцінка зовнішнього вигляду підсилює або, навпаки, приглушує здатність до міжособистісної взаємодії. В межах анкети також фіксувався досвід булінгу, адже негативні переживання цькування здатні значно підірвати віру в себе й сформувати довготривалі комплекси.

Після цього респонденти оцінювали свої навчальні успіхи в поточному закладі, що є додатковим показником самоефективності: позитивний бал у навчанні часто компенсує невпевненість у зовнішності. Останній блок стосувався очікувань щодо майбутнього, коли підлітки називали свої перспективи поза політичними факторами. Саме тут виявляється рівень оптимізму й мотивації: вища задоволеність зовнішнім виглядом корелює з більш амбітними планами, адже позитивна Я-концепція сприяє вірі у власні сили.

Оцінка власної зовнішності серед підлітків 13–18 років у середньому становила 7,14 бала (медіана – 7,0), що свідчить про загалом позитивне самосприйняття. Водночас значне стандартне відхилення ($\approx 2,32$) відображає широкий розкид відповідей – від 1 бала (2 особи) до 10 балів (15 осіб). Найбільша кількість респондентів оцінила себе на 10 балів ($\approx 21\%$ вибірки) та 8 балів ($\approx 17\%$), тоді як низькі оцінки (1–3 бали) обрали лише 7 % учасників. Результати представлені на рис.2.1.

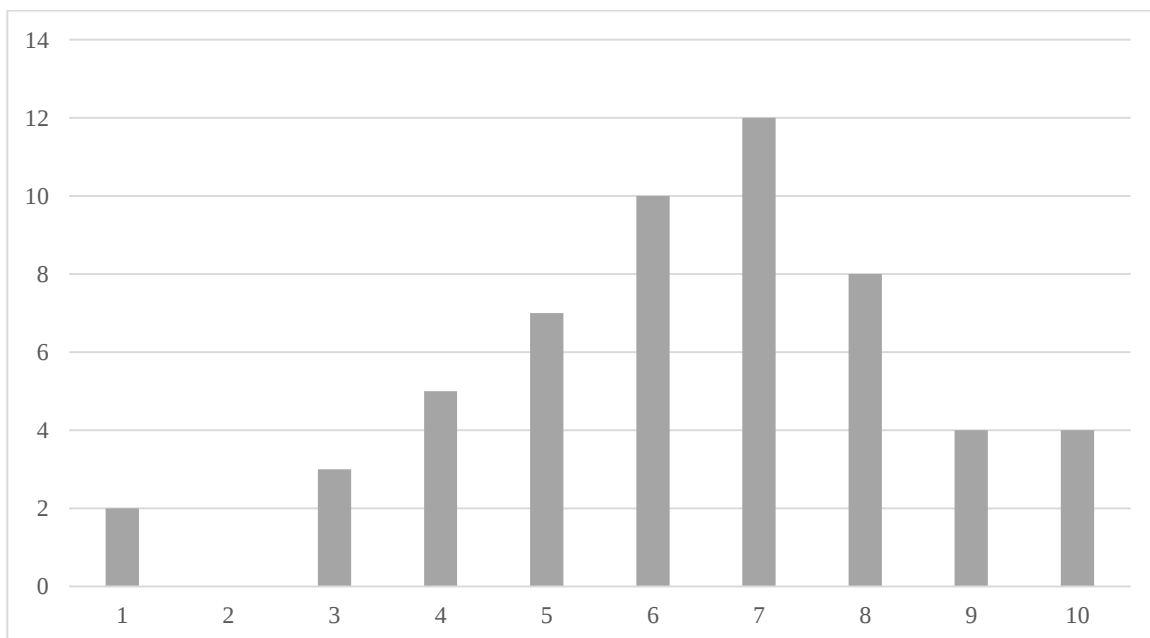


Рис. 2.1 Графічне зображення результатів дослідження оцінки власної зовнішності респондентів

Оцінка зовнішньої привабливості з боку оточення в підлітків 13–18 років у середньому становила 6,75 бала (медіана – 7,0), зі стандартним відхиленням

приблизно 2,60, що вказує на значну різномірність сприйняття. Розкид оцінок коливається від 1 бала (4 особи) до 10 балів (15 осіб), причому найбільша кількість респондентів припала на оцінки 5 та 10 балів.

Така картина свідчить про те, що хоча багато підлітків упевнені в своїй привабливості, вони не завжди переконані в тому, що інші поділяють їхню думку. Цей розрив між внутрішнім самосприйняттям і очікуваною соціальною оцінкою є ключовим фактором у формуванні стійкої позитивної Я-концепції. Результати наочно представлені на рис.2.2.

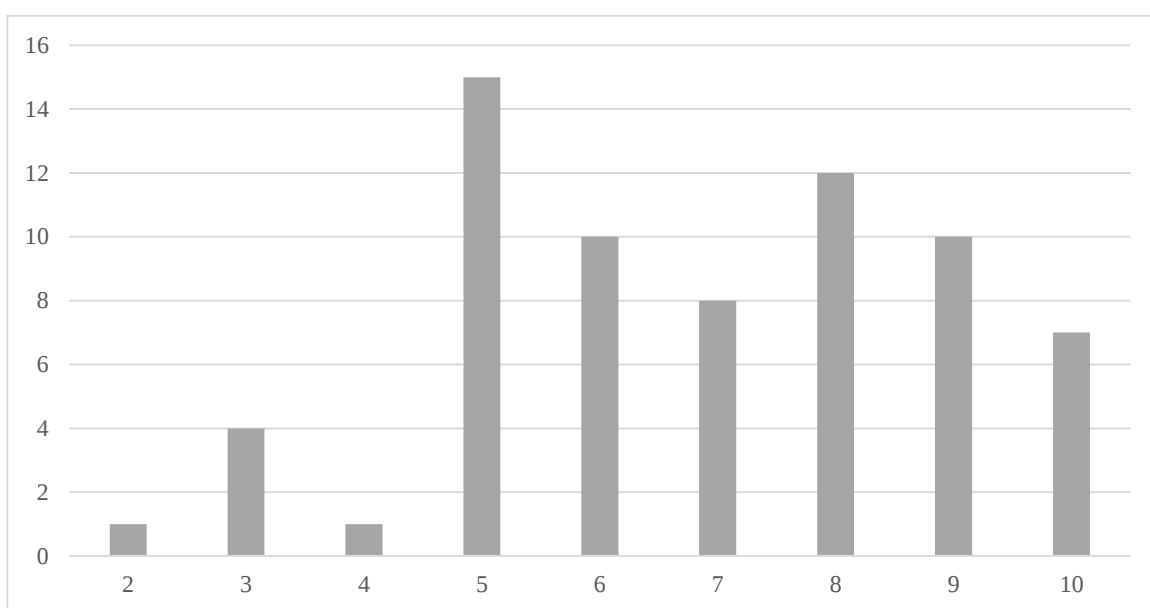


Рис. 2.2 Графічне зображення результатів дослідження оцінки власної зовнішності респондентів з боку оточення

Оцінка рівня задоволеності власною зовнішністю серед підлітків 13–18 років у середньому становила 7,33 бала (медіана – 8,0), що трохи перевищує як їхню самостійну оцінку, так і уявлення про оцінку з боку оточення. Стандартне відхилення на рівні 2,63 підкреслює розмаїтість емоційних реакцій – від значного незадоволення до високого комфорту у власному тілі.

Найбільше респондентів обрали оцінку 8 балів (цей показник вище середнього), тоді як дуже низькі рівні задоволеності (1–2 бали) зазначили 7 осіб ($\approx 10\%$ вибірки). Така динаміка говорить про загальну тенденцію до позитивного

самосприйняття, хоча наявність респондентів із низькою задоволеністю вказує на необхідність психологічної підтримки. Результати наочно представлені на рис.2.3.

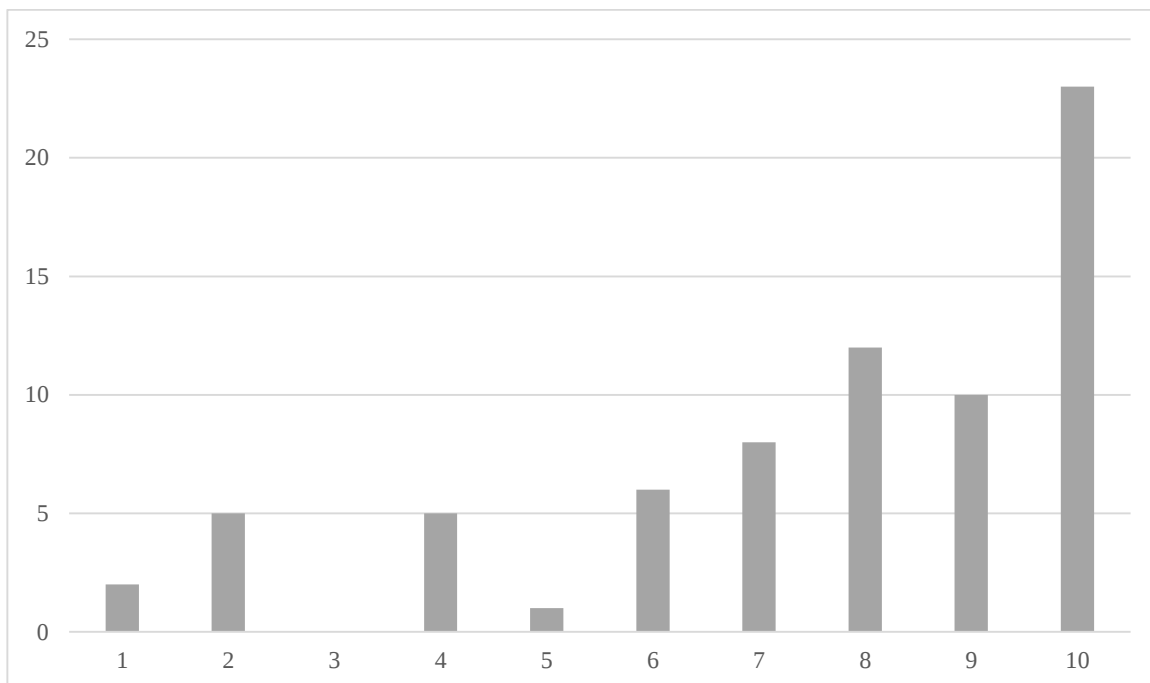


Рис. 2.3 Графічне зображення результатів дослідження задоволеності власною зовнішністю респондентів

Узагальнюючи ці три показники, можна стверджувати, що підлітки в цілому демонструють відносно високу самооцінку своєї зовнішності, при цьому відчуття прийняття з боку інших не завжди є домінантним фактором.

Соціальні навички оцінювалися в середньому на 7,03 бала, що також демонструє впевненість респондентів у власній здатності до міжособистісного спілкування. Варто зазначити, що цей показник позитивно корелює із задоволеністю зовнішністю: чим вищий рівень позитивного сприйняття себе, тим більше впевненості в соціальних ситуаціях.

Результати наочно представлені на рис.2.4.

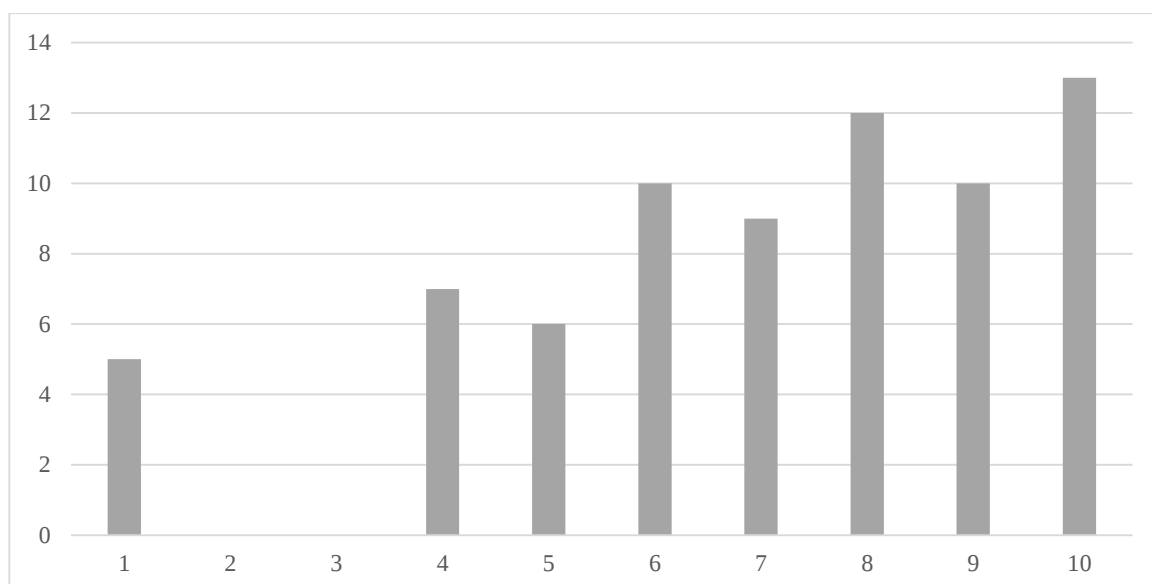


Рис. 2.4 Графічне зображення результатів дослідження оцінки власних соціальних навичок респондентів

Особисте життя, включно з дружбою та романтичними стосунками, респонденти віком 13–18 років оцінили в середньому на 7,35 бала (медіана — 8,0), що є одним із найвищих показників серед усіх шкал дослідження. Найчастіше підлітки обирали оцінки 9 і 10 балів, що свідчить про високу задоволеність своєю соціальною сферою.

Такий результат може вказувати на те, що більшість опитаних мають стабільні й емоційно значущі зв'язки з однолітками, друзями або партнерами, які позитивно впливають на загальне самосприйняття. Результати наочно представлені на рис.2.5.

Цей показник також важливий у контексті формування самооцінки, оскільки регулярний зворотний зв'язок від соціального середовища — один із ключових факторів, що підтримує або коригує уявлення про себе.

Для підлітків емоційна залученість та прийняття у групі однолітків часто мають більше значення, ніж власні досягнення, а тому високі оцінки особистого життя можна розглядати як опосередкований індикатор позитивної соціальної самооцінки.

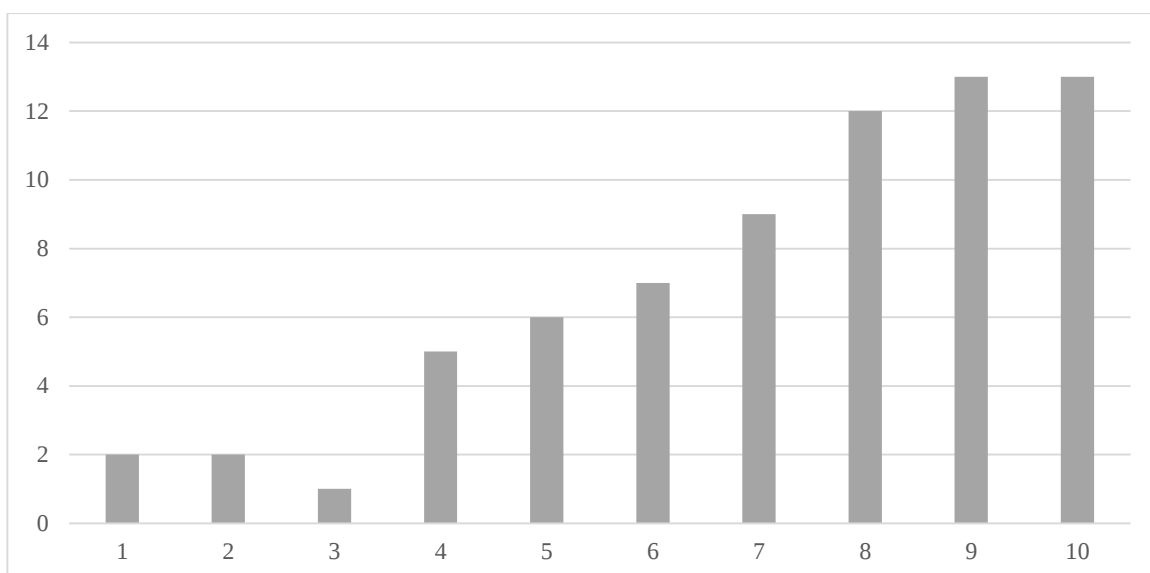


Рис. 2.5 Графічне зображення результатів дослідження оцінки особистого життя респондентів

Навчальні успіхи респонденти віком 13–18 років оцінили в середньому на 7,04 бала (медіана – 7,0), що свідчить про помірно високий рівень упевненості у власних навчальних досягненнях. Більшість відповідей зосереджені в діапазоні 7–10 балів, з піком на 8 балах, що може вказувати на сформовану мотивацію до самореалізації та позитивне ставлення до навчального процесу. Результати наочно представлені на рис.2.6.

У контексті дослідження самооцінки важливо, що успішність у школі чи закладі освіти часто є додатковим джерелом внутрішньої опори, особливо для тих підлітків, які можуть сумніватися у своїй зовнішній привабливості. Академічні досягнення здатні частково компенсувати дефіцит прийняття в інших сферах (наприклад, у міжособистісних стосунках) і формувати відчуття власної ефективності.

Таким чином, рівень навчальної самооцінки є значущим елементом загальної Я-концепції підлітків.

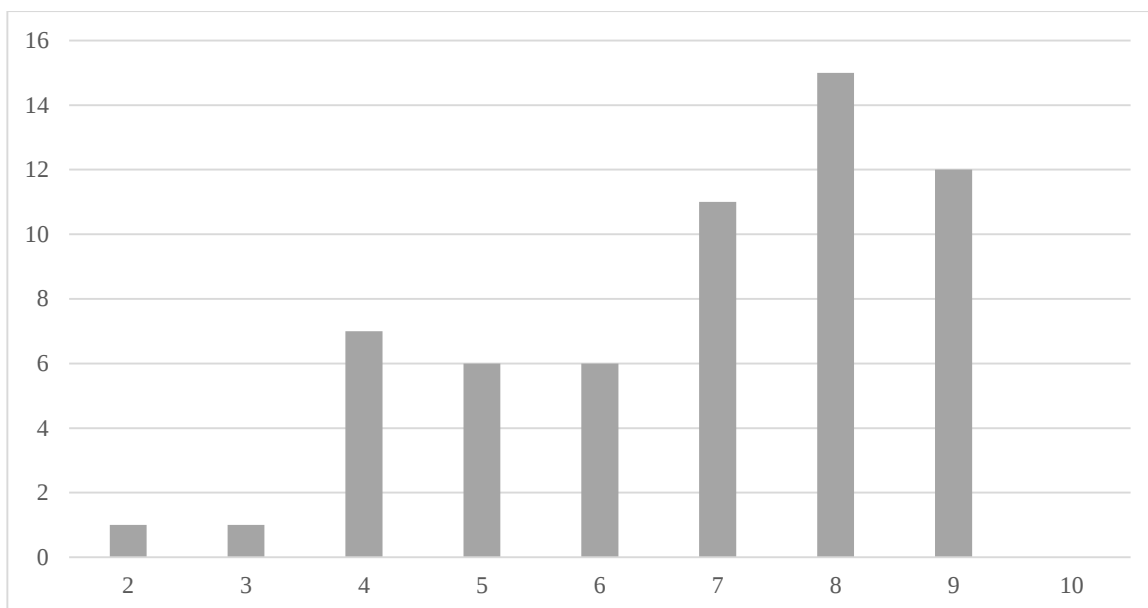


Рис. 2.6 Графічне зображення результатів дослідження оцінки власних навчальних успіхів респондентів.

Очікування щодо власного майбутнього респонденти віком 13–18 років оцінили в середньому на 6,67 бала (медіана — 7,0), що вказує на помірний рівень життєвого оптимізму. Найчастіше підлітки обирали оцінки 8, 9 та 10 балів, однак у вибірці були й респонденти, які поставили 1–3 бали, що свідчить про наявність окремої групи з песимістичним або тривожним баченням свого майбутнього. Результати наочно представлені на рис.2.7.

У межах дослідження самооцінки цей показник важливий тим, що відображає зв'язок між образом себе та сприйняттям власної перспективи. Впевненість у зовнішності, соціальних навичках або академічних досягненнях часто формує основу для позитивних очікувань, тоді як занижена самооцінка може призводити до невизначеності або зневіри у майбутньому.

Таким чином, рівень очікувань щодо життя попереду можна розглядати як індикатор внутрішньої стабільності, самоцінності та віри у власні ресурси, що логічно влітається у загальну структуру самооцінки підлітка.

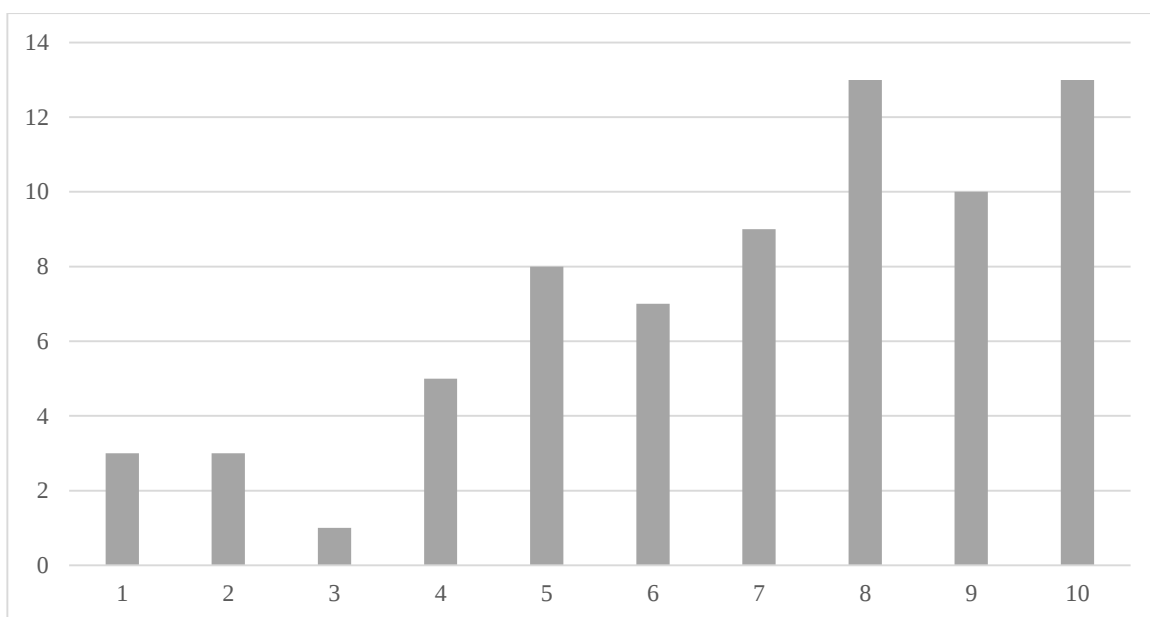


Рис. 2.7 Графічне зображення результатів дослідження оцінки очікувань власного майбутнього респондентів

Цікавий і важливий аспект – досвід булінгу. Серед опитаних 32 респонденти ($\approx 44\%$) повідомили, що зазнавали булінгу, тоді як 40 ($\approx 56\%$) – ні (див.Рис.2.8). Попередній перехресний аналіз (не наведено повністю в числах) вказує, що ті, хто пережив булінг, частіше мають нижчу самооцінку зовнішності, менше задоволення власним образом і нижчі очікування щодо майбутнього. Це підкреслює важливість соціального оточення у формуванні самооцінки.

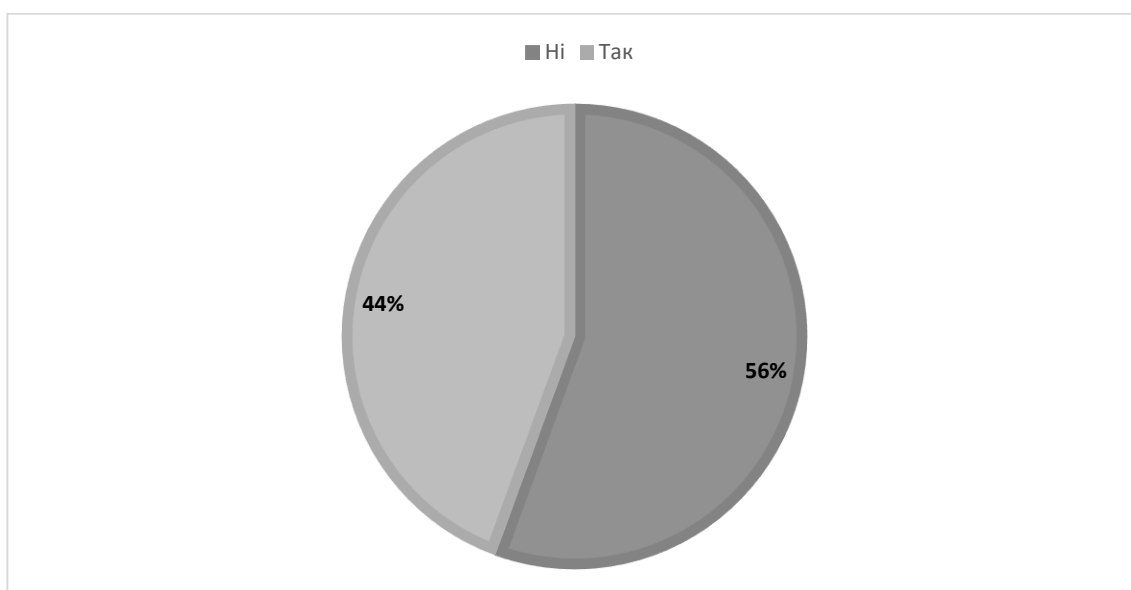


Рис. 2.8 Графічне зображення результатів дослідження досвіду булінгу серед респондентів

На основі отриманих результатів вбачаємо за доцільне дослідити кореляційний зв'язок між показниками самооцінки, дані можна представити у вигляді табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Кореляційна матриця результатів авторської методики

	Оцінка власної зовнішності	Задоволеність зовнішністю	Соціальні навички	Очікування майбутнього
Оцінка власної зовнішності	1.0	0.78	0.47	0.38
Задоволеність зовнішністю	0.78	1.0	0.37	0.3
Соціальні навички	0.47	0.37	1.0	0.44
Очікування майбутнього	0.38	0.3	0.44	1.0

Отже, як видно з табл. 2.2., на основі кореляційного аналізу відповідей респондентів 13–18 років можна виділити кілька показових взаємозв'язків між ключовими змінними, які стосуються самооцінки:

1. Оцінка власної зовнішності ↔ Задоволеність зовнішністю

Коефіцієнт кореляції $r = 0,78$ свідчить про дуже сильний позитивний зв'язок: чим вищу оцінку підлітки дають своїй зовнішності, тим вищий рівень емоційного задоволення вони відчують. Це цілком логічно, оскільки когнітивна складова самооцінки (бал) підтримується емоційною (відчуття комфорту у своєму тілі).

2. Оцінка зовнішності ↔ Соціальні навички.

Коефіцієнт $r = 0,47$ вказує на середній позитивний зв'язок: ті, хто впевнені у своїй зовнішності, частіше мають розвинуті соціальні навички. Ймовірно, позитивне самосприйняття сприяє відкритості в спілкуванні, а також дозволяє почуватися комфортно серед однолітків.

3. Соціальні навички ↔ Очікування від майбутнього

Кореляція на рівні $r = 0,44$ демонструє, що впевненість у власних соціальних компетенціях пов'язана з оптимізмом щодо майбутнього. Це означає, що підлітки, які відчують, що легко ладнають з іншими, частіше дивляться у

майбутнє з надією, що може бути наслідком позитивного зворотного зв'язку в соціальному середовищі.

4. Оцінка зовнішності ↔ Очікування від майбутнього

Хоча зв'язок менш виражений ($r = 0,38$), він також статистично помітний: чим краще підлітки оцінюють свою зовнішність, тим більше вони сподіваються на позитивне майбутнє. Це підкреслює значення фізичного самосприйняття в структурі загальної самооцінки і життєвих орієнтацій.

Результати кореляційного аналізу за авторською методикою представлено на рис.2.8.



Рис. 2.8 Графічне зображення кореляції результатів авторської методики

Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволили виявити глибокі внутрішні зв'язки між основними аспектами самооцінки, соціального функціонування та особистих очікувань підлітків.

Найсильніший взаємозв'язок спостерігається між оцінкою власної зовнішності та рівнем задоволеності нею ($r = 0,78$). Це свідчить про тісну єдність когнітивного та емоційного компонентів самооцінки: чим вищу раціональну оцінку підлітки дають своїй привабливості, тим вищий рівень емоційного прийняття себе вони демонструють. Така відповідність підтверджує,

що в підлітковому віці зовнішність залишається одним із головних факторів, що визначають емоційний комфорт і самовідчуття.

Одним із центральних показників дослідження виступала *суб'єктивна оцінка власної зовнішності*, яка, за результатами анкетування, у підлітків віком 13–18 років становила в середньому 7,14 бала за десятибальною шкалою. Медіана значення також дорівнює 7,0, що свідчить про те, що половина респондентів оцінює свою привабливість на рівні вище середнього. Найпоширенішими виявилися оцінки 7, 8 і 10 балів, які сукупно охопили понад половину вибірки. Водночас найнижчі оцінки (1–3 бали) дали лише 7 % опитаних. Такий розподіл свідчить про переважно позитивне сприйняття себе у фізичному образі, хоча присутність низьких балів також сигналізує про окремі випадки низької самооцінки в зовнішньому аспекті.

У психологічному контексті оцінка зовнішності є не лише самостійним критерієм самосприйняття, а й пусковим механізмом для інших когнітивних і поведінкових установок. У підлітковому віці саме зовнішність найчастіше стає об'єктом порівняння з іншими, що посилюється соціальними мережами, культурними нормами та думками однолітків. Цей період життя характеризується особливою вразливістю до оцінки з боку оточення, і тому фізичне самосприйняття набуває підвищеної ваги в структурі Я-концепції.

У межах дослідження було також проаналізовано, як *респонденти уявляють оцінку їхньої зовнішності з боку інших людей*. Середнє значення по цій шкалі становило 6,75 бала, що дещо нижче за власну оцінку. Важливим є те, що медіана теж залишилася на рівні 7,0, проте розкид значень був ширшим — із оцінками від 1 до 10 балів. Це вказує на те, що хоча більшість підлітків демонструють упевненість у своїй зовнішності, вони не завжди впевнені у позитивному сприйнятті з боку соціального середовища.

Виявлений розрив між суб'єктивною оцінкою себе та уявленням про соціальну оцінку є психологічно значущим. Він може свідчити як про внутрішню незалежність від зовнішнього зворотного зв'язку, так і про приховані тривоги, пов'язані із самопрезентацією. В одних випадках – це ознака стійкої самооцінки,

яка не залежить від думки інших. В інших – це прояв внутрішньої невпевненості, навіть якщо когнітивна оцінка себе висока.

Кореляційний аналіз підтвердив значущість зовнішності як базового елементу самооцінки: зв'язок між оцінкою зовнішності та задоволеністю нею склав $r = 0,78$, що вказує на дуже тісний зв'язок між раціональним і емоційним компонентами. Також виявлено середній позитивний зв'язок між оцінкою зовнішності та соціальними навичками ($r = 0,47$) і між оцінкою зовнішності та очікуваннями від майбутнього ($r = 0,38$). Це дозволяє припустити, що підлітки, які почуваються привабливими, більш охоче йдуть на контакт, легше адаптуються в соціумі, а також із більшою надією дивляться в майбутнє.

Соціальні навички, у свою чергу, пов'язані з очікуваннями щодо майбутнього ($r = 0,44$). Такий зв'язок підкреслює, що відчуття соціальної компетентності сприяє формуванню оптимістичного бачення життєвих перспектив. Підлітки, які відчують себе впевнено в соціумі, демонструють вищий рівень віри у власні можливості та більше очікувань щодо особистісної реалізації. Варто зазначити, що й сама оцінка зовнішності помірно корелює з очікуваннями щодо майбутнього ($r = 0,38$), що підтверджує: позитивне сприйняття себе як зовнішньо привабливої особистості є важливим фактором формування життєвої мотивації та віри в успіх.

Також виявлено зв'язки між емоційною складовою (задоволеність зовнішністю) та соціальними навичками ($r = 0,37$), а також між задоволеністю та очікуваннями щодо майбутнього ($r = 0,30$). Це означає, що емоційне самоприйняття не лише сприяє більшій відкритості у спілкуванні, а й формує внутрішню впевненість, яка проєктується у бачення себе в майбутньому. Іншими словами, чим комфортніше підліток почувається у своєму тілі, тим легше йому взаємодіяти з іншими людьми та будувати позитивне уявлення про власну життєву перспективу.

У контексті дослідження самооцінки як чинника впливу на навчальні досягнення та міжособистісні відносини особливої уваги заслуговують ті аспекти, які вказують на взаємозалежність внутрішнього сприйняття себе з

актуальними проявами поведінки учнів. Самооцінка, у підлітковому віці зокрема, є не лише оцінкою певної якості чи здібності – вона виступає психологічним фільтром, через який особистість інтерпретує соціальні взаємодії та власний досвід у навчальному середовищі.

Самооцінка є складовою особистості, що визначає ставлення індивіда до себе, відображаючи його уявлення про власну цінність, здатності, зовнішність і соціальну прийнятність. У період підліткового віку вона набуває особливої актуальності, оскільки саме на цьому етапі активно формується Я-концепція, зміцнюються або, навпаки, руйнуються уявлення про себе як про повноцінного суб'єкта соціального та навчального життя.

З точки зору психологічної науки, самооцінка впливає на широкий спектр поведінкових реакцій і внутрішніх процесів: вона модулює мотивацію до досягнень, рівень тривожності, силу емоційного реагування, схильність до самокритики або самопідтримки. Зокрема, в навчальному контексті рівень самооцінки прямо пов'язаний із рівнем домагань учня. Особистість із високою, але адекватною самооцінкою схильна до встановлення реалістичних цілей, виявляє ініціативу у навчальному процесі, швидше долає труднощі та відкрита до нових знань. Натомість низька самооцінка часто супроводжується невпевненістю, страхом помилитися, униканням відповідальності та зниженням пізнавальної активності.

Дослідження показало, що рівень самоприйняття тісно пов'язаний зі спроможністю до соціальної взаємодії. Учні, які демонстрували вищу самооцінку зовнішності та загальне задоволення собою, як правило, відзначали більш розвинені соціальні навички: вони легше вступають у діалог, не уникають соціального контакту та відчують себе впевнено в колективі. Позитивне уявлення про себе створює внутрішній ресурс для ініціативності в спілкуванні, а також підвищує готовність до побудови стосунків, зокрема дружніх та романтичних. Це дозволяє стверджувати, що самооцінка в цьому віці слугує психологічною передумовою якісних міжособистісних відносин.

Водночас самооцінка відіграє ключову роль у соціальному функціонуванні учня. Самосприйняття значною мірою формує стиль міжособистісної поведінки: учні з позитивною самооцінкою більш відкриті до комунікації, охочіше включаються в колективні види діяльності, легше вибудовують довірчі стосунки з однолітками. Натомість учні з неусталеною або заниженою самооцінкою частіше уникають соціальних контактів, демонструють сором'язливість, соціальну тривожність або навіть агресивну захисну поведінку. Самооцінка у цьому випадку є своєрідним соціальним фільтром, через який сприймається й інтерпретується реакція інших людей: навіть нейтральні або позитивні соціальні сигнали можуть сприйматися як критика чи відторгнення, якщо базовий рівень самосприйняття порушений.

Теоретичні підходи (зокрема гуманістичні – К. Роджерс, А. Маслоу) підкреслюють, що стійка позитивна самооцінка є необхідною умовою психічного здоров'я та соціального благополуччя. Вона виконує регуляторну функцію, забезпечуючи узгодженість між внутрішнім образом «Я» та зовнішньою активністю особистості. У рамках освітнього середовища це особливо важливо, оскільки учень, який вірить у власну цінність, має внутрішню мотивацію не лише до пізнання, а й до побудови гармонійних стосунків з однолітками та педагогами.

Особливої уваги потребує також поняття «рефлексивної самооцінки», тобто уявлення учня про те, як його сприймають інші. У підлітковому віці саме соціальні дзеркала (однолітки, вчителі, батьки) стають важливими джерелами формування самооцінки. І якщо ці уявлення носять позитивний і підтримуючий характер – це стимулює розвиток впевненості й самостійності. Якщо ж учень постійно стикається з негативною оцінкою або соціальним відторгненням, знижується не лише самооцінка, а й академічна мотивація, а міжособистісна поведінка набуває дезадаптивних рис.

Не менш важливим є вплив самооцінки на академічну сферу. Учні з вищими оцінками власної зовнішності та більшою задоволеністю собою демонструють вищі навчальні досягнення, що, найімовірніше, зумовлено не

стільки зовнішніми очікуваннями, скільки внутрішньою впевненістю у власній спроможності досягати результатів. Навчання сприймається не як загроза або джерело стресу, а як сфера, у якій можна реалізувати себе. Це підтверджується також тим, що респонденти з високими соціальними навичками мали й вищі показники очікувань щодо майбутнього – вони вірять у власні можливості не лише в моменті, але й у перспективі.

Додатково варто зазначити, що задоволення особистим життям (яке охоплює як дружбу, так і романтичні стосунки) у вибірці виявилось на найвищому рівні серед усіх шкальних показників. Це дозволяє зробити припущення, що міжособистісне прийняття та включеність у соціальну групу виступають одним із механізмів підтримки здорової самооцінки, а також є буфером для подолання навчальних труднощів. Соціальна підтримка – як емоційна, так і інструментальна – відіграє роль мотиваційного підсилювача, який допомагає зберігати орієнтацію на досягнення.

Водночас отримані дані свідчать і про те, що зниження самооцінки або негативне сприйняття себе може мати каскадний ефект, позначаючись як на спілкуванні, так і на навчанні. Наприклад, респонденти з низькою оцінкою зовнішності та емоційним незадоволенням собою частіше зазначали труднощі у стосунках, а також демонстрували нижчі очікування від майбутнього. Вони менш впевнено оцінювали свої навчальні досягнення, що свідчить про внутрішню нестабільність, яка потребує підтримки й корекції.

Таким чином, самооцінка виконує подвійну функцію – вона є одночасно і внутрішнім орієнтиром, і реакцією на соціальне середовище, що визначає, як саме учень буде діяти, навчатися та будувати стосунки. Саме тому у шкільній психологічній практиці розвиток адекватної, стабільної, позитивної самооцінки має розглядатися як фундаментальна мета – не лише для особистісного зростання учня, а й для забезпечення здорового психологічного клімату в освітньому просторі.

Аналіз результатів за Методикою Дембо-Рубінштейна

Для розширення та поглиблення емпіричного аналізу, а також для об'єктивізації результатів авторської анкети в дослідженні було використано методику діагностики самооцінки за Дембо–Рубінштейном. Її застосування дало змогу оцінити рівень сформованості самооцінки в різних сферах особистісного функціонування, а також співвідношення між реальним образом «Я» та бажаним – тим, яким учень хотів би бути. Це дозволило побачити, у яких сферах підлітки найменш задоволені собою, де відчувають внутрішній розрив або, навпаки, стійку впевненість.

У межах методики учням пропонувалося на семи вертикальних шкалах (по 100 мм кожна) відзначити спочатку реальний рівень кожної якості, а потім – бажаний, ідеальний рівень. Оцінювалися такі характеристики: здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет у ровесників, уміння багато робити своїми руками, зовнішність, впевненість у собі. Отримані результати є внутрішньо узгодженими з даними, отриманими в авторській методиці, та підтверджують загальну тенденцію до помірно високої, але не гіпертрофованої самооцінки серед учнів.

За результатами методики Дембо-Рубінштейна щодо діагностики рівня самооцінки отримано наступні результати, які можна наочно продемонструвати у табл. 2.3.

Зокрема, найбільш високо респонденти оцінили власне здоров'я (72 мм), впевненість у собі (69 мм) та розумові здібності (70 мм), що свідчить про позитивне сприйняття себе у фізичному та когнітивному аспектах. Ці показники добре корелюють з високою самооцінкою навчальної успішності та соціальних навичок, зафіксованою в авторській анкеті. Також досить високі бали отримали шкали «характер» (68 мм) та «зовнішність» (66 мм), що вказує на загалом приймаюче ставлення до себе, однак із вираженим прагненням до покращення образу «Я» (розриви у межах 13–16 мм).

Менш впевнено підлітки оцінили себе в таких сферах, як авторитет серед однолітків (65 мм) та уміння робити щось своїми руками (63 мм). Проте навіть

тут показники залишаються в межах помірної або високої оцінки, що дозволяє говорити не про занижену самооцінку, а радше про реалістичне уявлення про себе із бажанням до зростання. Цікаво, що саме ці шкали мають найменший вплив на загальний рівень емоційного самоприйняття, що також простежувалось у попередніх методиках.

Рівень домагань у всіх сферах виявився доволі високим (у середньому 80–85 мм), що є типовим для підліткового віку та свідчить про наявність внутрішньої мотивації до самовдосконалення. Особливо показовим є не сам факт прагнення до ідеалу, а ступінь розриву між реальним і бажаним – у межах 13–16 мм, що не виходить за межі критичних значень і говорить про достатню адекватність самооцінки.

Таблиця 2.3

**Результати методики Дембо-Рубінштейна
(n=72)**

<i>Шкала</i>	<i>Реальний рівень (мм)</i>	<i>Бажаний рівень (мм)</i>	<i>Розрив (мм)</i>
Здоров'я	72	85	13
Розумові здібності	70	84	14
Характер	68	81	13
Авторитет у однолітків	65	78	13
Вміння багато робити своїми руками	63	77	14
Зовнішність	66	82	14
Впевненість в собі	69	83	14

З теоретичної точки зору результати, отримані за методикою Дембо–Рубінштейна, підтверджують уявлення про самооцінку як багатовимірне, диференційоване утворення, яке формується під впливом особистісного досвіду, соціального оточення та очікувань індивіда.

Характерним для підліткового віку є поєднання реалістичного сприйняття себе з підвищеним рівнем домагань, що ми й спостерігаємо у представлених даних. Це свідчить про динамічний розвиток Я-концепції, де існує напруга між тим, ким учень себе бачить зараз, і тим, яким він хоче стати – однак ця напруга виконує радше конструктивну, ніж деструктивну функцію.

У межах етапу формування особистості така структура самооцінки вважається адаптивною, оскільки передбачає як певний рівень задоволеності собою, так і мотив до зростання. Найменші розриви між реальним і бажаним рівнем у сферах «впевненість у собі» та «здоров'я» можуть свідчити про стабілізуючі особистісні ресурси, які підтримують учня в період психосоціальних змін. Водночас найбільші розриви у сферах зовнішності та авторитету серед однолітків ілюструють особливу вразливість соціального «Я», яке ще активно формується під впливом зворотного зв'язку з боку значущих інших.

На основі отриманих результатів вбачаємо за доцільне дослідити кореляційний зв'язок між показниками (див.табл. 2.3.)

Таблиця 2.3

Кореляційна матриця результатів методики Дембо-Рубінштейна

	Здоров'я	Розумові здібності	Характер	Авторитет	Вміння	Зовнішність	Впевненість
Здоров'я	1.0	-0.04	0.16	0.02	0.13	0.22	-0.08
Розумові здібності	-0.04	1.0	-0.06	-0.03	0.01	0.1	-0.05
Характер	0.16	-0.06	1.0	-0.06	-0.27	0.12	-0.08
Авторитет	0.02	-0.03	-0.06	1.0	0.08	-0.01	-0.18
Вміння	0.13	0.01	-0.27	0.08	1.0	-0.06	0.04
Зовнішність	0.22	0.1	0.12	-0.01	-0.06	1.0	-0.13
Впевненість	-0.08	-0.05	-0.08	-0.18	0.04	-0.13	1.0

Отже, як видно з табл. 2.3., більшість респондентів демонструють помірно високий рівень самооцінки в ключових сферах особистісного функціонування. Найвищі реальні оцінки спостерігаються за шкалами «Здоров'я», «Розумові здібності» та «Впевненість у собі», що свідчить про позитивне ставлення учнів до власних ресурсів. Водночас у кожній сфері наявний розрив між реальним і бажаним рівнем, найбільший з яких — у шкалах «Розумові здібності» та «Вміння багато робити своїми руками», що вказує на прагнення учнів до особистісного й практичного зростання.

Загалом результати за методикою Дембо–Рубінштейна підтверджують попередні дані авторської анкети: самооцінка підлітків є достатньо сформованою, але не завжди стабільною, а амбітність і потреба в самореалізації — характерною рисою вибірки. Це підкреслює доцільність психологічного супроводу з акцентом на підтримку реалістичного, цілісного і приймаючого ставлення до себе.

Таким чином, ці результати можна розглядати як відображення нормативного психічного розвитку, в межах якого самооцінка виконує функцію регулятора – вона не лише фіксує наявний рівень, а й мотивує до особистісних змін. Це ще раз підкреслює необхідність створення в освітньому середовищі умов, які не лише підтримують наявну самооцінку, а й сприяють її гармонійному, здоровому зростанню.

Аналіз результатів за Методикою Теодора Елерса

У рамках емпіричного дослідження було використано також методику діагностики мотивації до досягнення успіху, розроблену Т. Елерсом. Ця методика дозволяє оцінити індивідуальні відмінності у ставленні до успіху та невдач, виявити переважну мотиваційну установку – орієнтацію на досягнення чи уникнення невдач – і встановити рівень загальної мотиваційної активності.

Опитувальник складається з 41 твердження, на які респондент відповідає «так» або «ні». Серед тверджень є як позитивні («Мені приємно, коли мене відзначають за успіх»), так і негативні («Я намагаюся уникати завдань, у яких можна зазнати невдачі»). Відповіді оцінюються за спеціальним ключем, який

дозволяє виявити рівень вираженості орієнтації на успіх або уникнення невдач. За сумарною кількістю балів визначається один із трьох рівнів мотивації: високий, середній або низький.

Методика Т. Елерса є зручною для дослідження учнівської молоді, оскільки адаптована до вікових особливостей підлітків, не вимагає складних обчислень і дозволяє отримати надійні показники мотиваційної спрямованості, які можуть бути безпосередньо зіставлені з рівнем навчальної успішності, самооцінкою, рівнем домагань та загальною емоційною стабільністю. Її використання в даному дослідженні дозволило доповнити кількісну характеристику самооцінки інформацією про мотиваційну основу поведінки учнів, що суттєво розширило можливості інтерпретації отриманих результатів.

Представимо результати у вигляді діаграми:

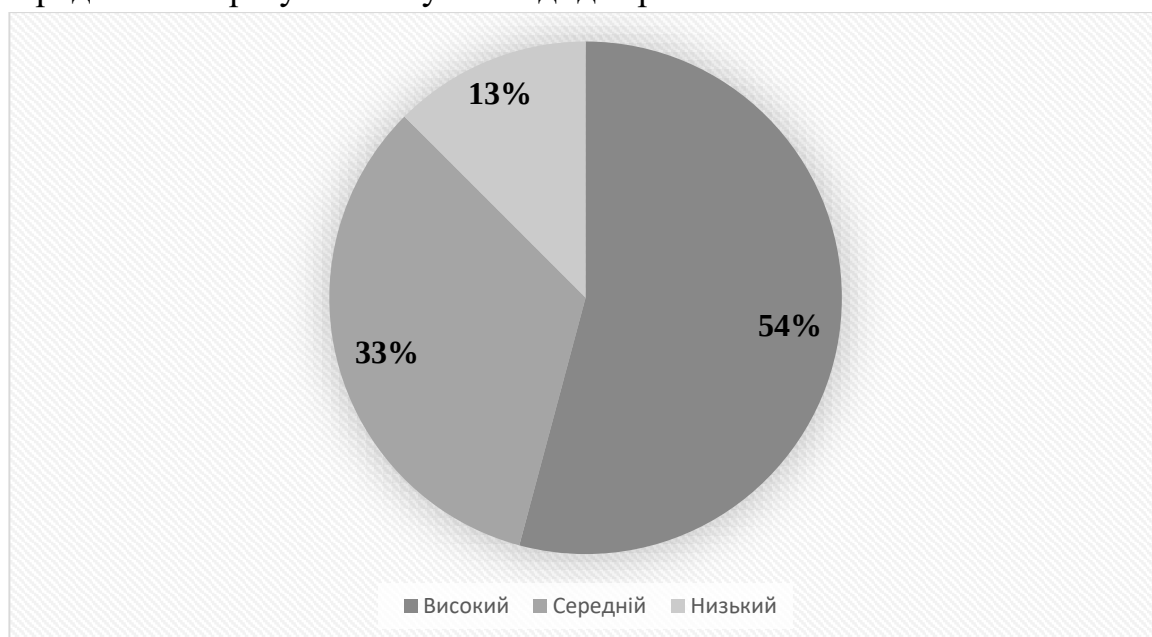


Рис. 2.9 Графічне зображення результатів методики Т. Еллерса

Аналіз результатів, отриманих за методикою діагностики мотивації до досягнення успіху Т. Елерса, дав змогу оцінити внутрішню спрямованість учнів на досягнення мети, прагнення до результатів та емоційне ставлення до ситуацій успіху і невдач. Дослідження охопило 72 підлітки, які були поділені на три категорії залежно від рівня виявленої мотивації: високий, середній та низький.

Найбільшу частку склали учні з високим рівнем мотивації до досягнення успіху – таких виявилось 39 осіб (54,2 %). Це свідчить про наявність вираженого прагнення до досягнень, зосередженість на результаті та готовність долати труднощі задля успіху. Ці респонденти, як правило, демонстрували високі оцінки своїх навчальних досягнень, впевненість у собі та адекватну самооцінку розумових здібностей за іншими методиками, що свідчить про узгодженість мотиваційного й самооцінкового компонентів особистості.

Середній рівень мотивації було виявлено у 24 учнів (33,3 %). Ця група характеризується помірною готовністю до досягнення, де прагнення до успіху врівноважується обережністю та страхом перед можливими невдачами. Такі учні часто демонструють коливання у самооцінці, можуть сумніватися в собі в нових або складних ситуаціях, а їхня академічна активність залежить від зовнішніх обставин і підтримки з боку вчителів та близьких.

Найменшу частку склали учні з низьким рівнем мотивації — 9 осіб (12,5 %). У цій категорії переважає установка на уникнення невдач: такі учні бояться зробити помилку, часто недооцінюють свої можливості, неохоче беруть участь у навчальній чи соціальній активності. За даними методики Дембо–Рубінштейна та авторської анкети, вони зазвичай мають нижчі рівні самооцінки навчальної успішності, зовнішності та впевненості в собі, що свідчить про можливі внутрішні конфлікти або емоційні бар'єри, які заважають самореалізації.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що висока самооцінка та впевненість у власних силах прямо пов'язані з орієнтацією на успіх, тоді як внутрішня невпевненість або негативний образ себе часто супроводжуються зниженням мотиваційного потенціалу. Таким чином, мотивація до досягнення успіху не лише є окремою характеристикою особистості, а й виступає функцією сформованої самооцінки, особливо в академічному контексті. Результати підтверджують, що робота з розвитком адекватної самооцінки має безпосередній вплив на готовність до зусиль, навчальну активність та цілеспрямованість учнів у шкільному середовищі.

2.3. Рекомендації щодо покращення самооцінки учнів

Самооцінка зовнішності в підлітковому віці є надзвичайно важливим аспектом загального самосприйняття, адже саме на цьому етапі відбувається формування стабільного Я-образу, зростає значення соціального порівняння та особливо інтенсивно розвивається здатність до рефлексії щодо свого вигляду. У межах дослідження середній бал за шкалою оцінки власної зовнішності становив 7,14, що свідчить про переважно позитивне ставлення до себе. Проте значне стандартне відхилення ($\approx 2,31$) і наявність низьких оцінок у частини респондентів вказують на розподіленість самооцінки за типом «полярності»: частина учнів схильна переоцінювати себе, частина – демонструє ознаки емоційної незадоволеності.

З теоретичного погляду, тілесна самооцінка формується як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціокультурних факторів. Фізіологічні зміни, що відбуваються в пубертатному періоді, нерідко сприймаються як незручні або небажані – особливо за відсутності підтримки з боку дорослих чи однолітків. У цей період зростає вплив зовнішніх оцінок: важливими стають реакції однолітків, порівняння себе з «ідеальними образами» у соціальних мережах, внутрішні стандарти привабливості, які часто є недосяжними. Усе це посилює ризик формування негативного Я-образу, зосередженого на недоліках або уявних вадах.

Практичне значення підтримки адекватної оцінки зовнішності полягає не лише в зниженні психологічного дистресу, а й у забезпеченні емоційної стабільності, стійкості до соціального тиску та мотивації до особистісного розвитку. Учні, які позитивно сприймають свій вигляд, частіше демонструють упевненість у спілкуванні, активність у груповій діяльності, схильність до самопрезентації. Натомість негативне ставлення до себе нерідко призводить до ізоляції, тривожності, підвищеної чутливості до критики, а в окремих випадках – до розвитку розладів поведінки або харчування.

З метою профілактики заниженої тілесної самооцінки в шкільному середовищі доцільним є впровадження цілісної програми психоедукації. Така програма має включати обговорення теми прийняття зовнішності, руйнування шкідливих стереотипів про «еталони краси», навчання учнів навичкам критичного мислення щодо медійного контенту. Одним із ефективних методів є проведення інтерактивних занять, у яких учні мають змогу відкрито висловити свої переживання щодо вигляду, обмінятись досвідом і навчитися приймати себе не як «відповідність стандартам», а як унікальну особистість. Позитивний ефект також дають арт-терапевтичні вправи, спрямовані на створення власного цілісного образу «Я», або тілесно-орієнтовані практики, що формують повагу до тіла як до ресурсу, а не об'єкта критики.

Особливу увагу слід звертати на ті випадки, коли учні регулярно знецінюють власний вигляд, уникають фото, зловживають фільтрами або демонструють ворожість до свого тіла. Такі сигнали можуть свідчити про глибше порушення самооцінки, яке потребує не лише загальних заходів підтримки, а й індивідуальної психологічної допомоги. Важливим профілактичним чинником у цьому контексті є ставлення вчителів та батьків – надмірна увага до зовнішності, порівняння з іншими дітьми, осуд чи сарказм щодо вигляду можуть формувати стійкі комплекси.

Тісно пов'язаний із самооцінкою зовнішності аспект – це розвиток соціальних навичок, адже саме через міжособистісну взаємодію підліток отримує зворотний зв'язок про себе, який або підкріплює позитивне самосприйняття, або, навпаки, формує тривогу, сором або соціальне уникання. Якщо тілесна самооцінка є точкою входу у контакт із соціальним середовищем, то соціальні навички – це інструмент, за допомогою якого відбувається комунікація, побудова зв'язків, захист кордонів і вияв себе у групі. У підлітковому віці важливо не лише мати позитивне уявлення про себе, а й уміти його передати у взаємодії з іншими, що безпосередньо залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності.

Соціальні навички охоплюють цілий спектр умінь: ініціювати діалог, підтримувати розмову, виражати свої думки та емоції, слухати й враховувати позицію співрозмовника, долати конфлікти конструктивним шляхом. У нашому дослідженні підлітки оцінили свій рівень соціальних навичок у середньому на 7,03 бала (медіана – 7,0), а найчастіші оцінки становили 8, 9 і 10 балів. Це свідчить про загальне відчуття впевненості у спілкуванні, проте наявність низьких оцінок (1 – 4 бали) у деяких респондентів вказує на потребу у цілеспрямованій роботі з комунікативною сферою.

У теоретичному плані розвиток соціальних навичок нерозривно пов'язаний з емоційним інтелектом та здатністю до емпатії. Д. Големан підкреслював, що емоційна компетентність – це не лише відчуття власного стану, а й розуміння намірів і реакцій інших, що є основою соціального функціонування. Учні з адекватним рівнем самооцінки, як правило, вільніше почуваються в комунікації, бо не сприймають кожну взаємодію як загрозу для свого «Я». Натомість ті, хто має нестійку або занижену самооцінку, частіше уникають взаємодій, неправильно інтерпретують нейтральні сигнали як ворожі, схильні до замкненості або пасивності в колективі.

Для профілактики комунікативної невпевненості та розвитку ефективної міжособистісної поведінки доцільно впроваджувати тренінги соціальних навичок, адаптовані до вікових особливостей учнів. Такі заняття повинні містити не лише теоретичні знання, а й активні практики – рольові ігри, групові завдання, вправи на вербальну й невербальну взаємодію, формування асертивності (уміння говорити «ні», не порушуючи кордонів інших). Надзвичайно корисним є впровадження технік зворотного зв'язку, коли учні вчаться отримувати й надавати підтримувальні коментарі, відзначати сильні сторони одне одного.

Важливою умовою розвитку соціальних навичок є безпечне психологічне середовище, де дитина не боїться проявляти себе. Для цього вчителі мають утримуватися від публічної критики, іронії або сарказму, що може бути сприйнято як приниження. Схвалення активності, підтримка в комунікації, делікатне підкріплення ініціативи – це ті прості педагогічні стратегії, які

створюють простір довіри. Окрему увагу слід приділяти дітям, які зазнали соціального відторгнення, цькування або хронічної самотності: у таких випадках важливо працювати не лише на рівні навичок, а й на рівні емоційного самосприйняття та внутрішнього права бути частиною групи.

Продовжуючи тему соціальної взаємодії, логічним кроком є аналіз того, як рівень соціальних навичок і самооцінки відображається на особистому житті підлітків – передусім у площині дружніх і романтичних стосунків. У цьому віці потреба в емоційній близькості, прийнятті та належності до значущої групи стає однією з базових, а тому саме якість особистих взаємин часто стає головним джерелом як підтримки самооцінки, так і її дестабілізації.

Результати дослідження засвідчили, що рівень задоволеності особистим життям серед опитаних учнів є найвищим серед усіх проаналізованих показників – у середньому 7,35 бала, а найбільш поширеними були оцінки 8, 9 і 10. Це вказує на те, що більшість підлітків почуваються соціально включеними, мають позитивний досвід дружби, спілкування, а іноді й романтичних зв'язків. Саме це почуття прийняття, бути "поміченим" та "значущим" для інших є найсильнішим фактором зміцнення самооцінки, особливо в емоційно насиченому підлітковому періоді.

У психологічній літературі міжособистісні стосунки, особливо в підлітковому віці, розглядаються як важливий етап соціалізації, коли дитина вперше отримує емоційно значущі зв'язки поза межами родини. Згідно з концепцією прив'язаності (Дж. Боулбі), формування стабільних, підтримувальних стосунків з однолітками – це природне продовження раннього досвіду взаємодії, що визначає базове почуття безпеки. Саме в цих стосунках підліток вчиться відкриватися, довіряти, домовлятися, долати конфлікти – тобто опановує глибші рівні соціальної компетентності.

З огляду на це, важливим завданням шкільного середовища є підтримка емоційної культури спілкування серед учнів. Це включає створення клімату, у якому будь-який учень – незалежно від зовнішності, інтересів чи статусу – має можливість бути включеним у неформальні взаємини. Педагогам і психологам

варто звертати увагу на учнів, які перебувають у соціальній ізоляції, не мають друзів або демонструють унікальну поведінку. Іноді така поведінка є наслідком заниженої самооцінки, а іноді – причиною її подальшого зниження. У будь-якому разі йдеться про дітей, які мають вищий ризик емоційної дезадаптації.

Ефективними у профілактиці дефіциту емоційного прийняття є програми розвитку емоційної чутливості, підтримки довірливого спілкування, а також заходи на кшталт «дня добрих слів», взаємного зворотного зв'язку, командної роботи в нетипових форматах (поза межами класу, в нових групах). Варто також інтегрувати у виховну роботу обговорення таких тем, як емоційні межі, взаємоповага, форма і зміст здорових романтичних стосунків – це дає підліткам інструменти для усвідомлення своїх потреб і для формування стосунків на основі поваги, а не самоствердження чи страху бути самотнім.

Особисте життя у підлітковому віці є відображенням внутрішнього дозволу на близькість: учень, який відчувається цінним і прийнятним, швидше вступає у стосунки, вміє довіряти, не боїться проявляти себе. Натомість хронічне емоційне відчуження або попередній досвід булінгу часто призводить до закритості, страху бути відкинутим або, навпаки, до спроб завоювати прийняття будь-якою ціною, що також шкодить самооцінці.

У тісному зв'язку з особистими взаєминами, які відіграють роль емоційної опори для підлітка, перебуває і така критично важлива сфера, як навчальні успіхи. Якщо соціальні стосунки підтримують самооцінку ззовні – через прийняття, довіру, залученість, – то навчання частіше виконує роль внутрішнього дзеркала: через академічні результати підліток оцінює власні здібності, розумові якості, спроможність досягати мети, контролювати зусилля. І хоча навчання, на відміну від дружби чи зовнішності, має більш об'єктивний компонент (оцінки, контрольні, результати), саме суб'єктивне сприйняття власної ефективності визначає, чи буде учень мотивованим, впевненим у собі, чи навпаки – тривожним і схильним до самознецінення.

Середній бал самооцінки власних навчальних успіхів у вибірці становив 7,04 (медіана – 7,0), що можна інтерпретувати як помірно високий рівень

задоволеності академічною сферою. Проте варто враховувати, що учні не оцінювали реальні досягнення, а радше – власне сприйняття успішності, тобто те, наскільки вони відчують себе компетентними в навчанні. Саме цей параметр у психології визначається як академічна самооцінка – окрема підструктура загальної Я-концепції, яка формується на основі зворотного зв'язку від учителів, результатів навчальної діяльності, коментарів батьків, порівняння з однолітками та суб'єктивної задоволеності.

Теоретично доведено, що учні з адекватною, позитивною академічною самооцінкою встановлюють вищі цілі, краще долають труднощі та демонструють більшу стійкість у разі невдач. Водночас занижена самооцінка часто призводить до уникання викликів, зниження рівня домагань, страху перед помилками та втратою мотивації. У підлітковому віці ці прояви особливо помітні, оскільки навчальна діяльність поєднується з інтенсивним соціальним тлом: якщо учень ще й зазнає порівнянь, тиску або приниження, це може призвести до глибокого внутрішнього конфлікту між «яким мене бачать» і «ким я себе відчую».

Важливо, що успішність у навчанні не лише залежить від самооцінки, а й сама впливає на неї. Це двосторонній процес: з одного боку, дитина, яка вірить у свої інтелектуальні можливості, активніше залучається до навчання, досягає результатів і ще більше зміцнює впевненість. З іншого – учень, який постійно стикається з неуспіхом, із часом починає формувати уявлення про себе як «нездібного», навіть якщо об'єктивно це не так. Оцінка вчителя, форма подачі зауважень, спосіб організації зворотного зв'язку відіграють тут надзвичайно важливу роль.

Педагогічні підходи, що підтримують самооцінку в навчанні, включають індивідуалізацію навчальних завдань, акцент на процес, а не лише на результат, похвалу за зусилля, а не тільки за досягнення, створення ситуацій успіху навіть для слабших учнів. Також доцільно навчати підлітків рефлексивному ставленню до навчальних помилок – як до необхідного й цінного етапу росту, а не як до «провалу». На цьому етапі важливо інтегрувати елементи метапізнання: учні

мають розуміти, як саме вони навчаються, що їм вдається краще, де їхні сильні сторони – це підвищує почуття контролю й віри у власні ресурси.

Академічна сфера також є одним із компенсаторних механізмів для загальної самооцінки. Наприклад, учні, які не почуваються впевненими у зовнішності чи мають менше соціальних контактів, можуть будувати свою самоцінність саме через навчання, демонструючи високу мотивацію, зосередженість і прагнення до інтелектуального зростання. Це ще раз підтверджує, що самооцінка є багатофакторною конструкцією, де успіх в одній сфері може підтримати стабільність в іншій.

У продовження теми навчальних досягнень, які відображають здатність підлітка справлятися з актуальними завданнями тут і зараз, важливо звернути увагу на ще один ключовий компонент самооцінки – очікування щодо власного майбутнього. Цей показник є особливо показовим у підлітковому віці, оскільки саме в цей період відбувається формування життєвих орієнтацій, усвідомлення своїх цілей, а також уявлення про особистісну перспективу. Якщо навчання – це сфера конкретних зусиль, то ставлення до майбутнього – це вже показник глибинної віри у себе як суб'єкта, здатного щось змінювати, будувати, впливати на власну долю.

У межах дослідження середній бал очікувань щодо майбутнього (виключаючи політичні чинники) склав 6,67, що можна розглядати як помірний рівень оптимізму серед учнівської молоді. Найчастіше учні обирали оцінки в діапазоні 7–10, що свідчить про загальну позитивну настанову. Водночас наявність низьких балів (1–4) в окремих респондентів вказує на те, що частина підлітків має сумніви щодо власних перспектив або ж не відчуває внутрішньої опори, яка б дозволяла дивитися в майбутнє з впевненістю.

З психологічної точки зору, очікування щодо майбутнього – це не лише когнітивна установка, а й емоційний індикатор загального рівня внутрішньої стабільності, який безпосередньо пов'язаний із самооцінкою. Підлітки з позитивним образом «Я» частіше планують, мріють, вірять у свої ресурси. Натомість ті, чия самооцінка порушена, схильні до уникання думок про

майбутнє, демонструють песимізм або внутрішню зневіру. У концепції А. Бека, наприклад, саме негативне уявлення про майбутнє є одним з основних маркерів депресивних тенденцій, що лише підкреслює важливість цього компоненту у діагностиці емоційного стану підлітків.

Особливу роль у формуванні очікувань відіграє поєднання внутрішніх (самооцінка, емоційна стабільність, відчуття контролю) і зовнішніх (підтримка дорослих, соціальне середовище, досвід успіху) чинників. Учні, які отримують схвалення, мають досвід подолання труднощів, бачать результати власної діяльності, як правило, демонструють вищу віру у власне майбутнє. Водночас уразливими є ті підлітки, які не мають цього досвіду або відчують постійний тиск, знецінення з боку дорослих чи однолітків.

З практичної точки зору, важливо, щоб школа не тільки давала знання, а й створювала середовище, де дитина може відчувати себе автором власної життєвої траєкторії. Це включає підтримку ініціативності, можливість вибору (наприклад, у проектах, конкурсах, гуртках), заохочення до постановки особистих цілей та обговорення майбутнього не лише як академічної перспективи, а й як особистісного розвитку. Корисними можуть бути профорієнтаційні зустрічі, мотиваційні лекції, формати «зустрічей із майбутнім», у яких учні не лише отримують інформацію, а й рефлексують власні мрії, страхи, внутрішні переконання.

Для психологічної роботи ефективними є вправи на формування образу майбутнього, техніки візуалізації бажаних життєвих сценаріїв, групові обговорення на тему «ким я хочу стати» з акцентом на неоцінювальний підхід. Важливо не створювати тиску у стилі «ти зобов'язаний чогось досягти», а натомість формувати у підлітка переконання, що його майбутнє – це простір можливостей, які залежать від його унікального потенціалу.

Розглядаючи феномен самооцінки як цілісне психолого-соціальне утворення, доцільно звернути увагу не лише на окремі його складові – зовнішність, соціальні навички, навчальні досягнення чи очікування щодо майбутнього – але й на взаємопереплетення цих компонентів у щоденному

досвіді підлітка. Самооцінка в цьому віці функціонує як внутрішній компас, який не просто відображає ставлення до себе, а постійно модулює поведінку, рішення, стратегії взаємодії зі світом. Вона не є стабільним показником – її рівень коливається залежно від соціального контексту, емоційного фону, типу взаємодії, актуального успіху чи невдачі. Саме тому робота з нею має бути динамічною та багаторівневою.

Одним із недооцінених, але важливих векторів є вплив мікросоціального середовища на збереження або підриив самооцінки. Нерідко не сама по собі оцінка зовнішності або навчальних здібностей викликає внутрішній конфлікт, а реакції з боку інших людей: легкий жарт однолітка, відсутність підтримки вчителя, байдужість до зусиль, помічена в тиші. Дитина може не пам'ятати факт, але запам'ятає емоційний відгук – і саме з нього вибудується нова оцінка себе. Ці процеси настільки тонкі, що вони часто залишаються поза увагою педагогів або батьків, проте саме в них формується відчуття «я спроможний» або «зі мною щось не так».

Ще один важливий аспект – непослідовність самооцінки. Часто підліток, який почувається впевненим у спілкуванні, виявляє сумніви у своїх навчальних можливостях, або той, хто позитивно оцінює своє майбутнє, водночас критичний до своєї зовнішності. Така «розшарована» самооцінка створює відчуття внутрішньої роздвоєності: «я наче нормальний, але не всюди». Саме тому психологічна підтримка має не лише фокусуватися на окремому аспекті (наприклад, корекції зовнішнього Я-образу), а й спрямовуватись на інтеграцію самооцінки як цілісного сприйняття себе у різних сферах. Це можливо через практики самопізнання, ведення щоденників, глибокі групові обговорення на теми «який я у спілкуванні», «який я у навчанні», «як я бачу себе через 5 років» – усе це дозволяє побачити повторювані мотиви й з'єднати їх у єдиний наратив.

Крім того, сучасна практика недостатньо використовує ресурс одноліткової підтримки як чинника зміцнення самооцінки. У той час як дорослі часто працюють із дитиною зверху – у форматі «наставник – підлеглий», саме однолітки можуть створити горизонтальне середовище визнання. Прості

формати – як-от взаємне написання «добрих листів» у класі, анонімне оцінювання сильних сторін однокласників, спільні творчі завдання – формують досвід: «мене помітили», «мене вважають вартісним не лише вчителі, а й ті, кому я рівний». Це надзвичайно потужний ресурс для підліткової самооцінки, і його варто розвивати системно.

Окремої уваги потребує також зв'язок між самооцінкою та здатністю до прийняття підтримки. Часто учні з низькою самооцінкою не просто страждають мовчки – вони відкидають будь-які спроби допомоги, вважаючи, що «не заслуговують». Вони можуть здаватися байдужими, незацікавленими, дистанційованими, хоча насправді мають внутрішній бар'єр, який не дозволяє їм відчувати право на турботу. Подолання цього бар'єру – це вже не про навчання, не про комунікацію, не про майбутнє – це про базову людську гідність, відновлення якої і є глибокою метою психологічної підтримки у школі.

Таким чином, результати проведеного дослідження дозволяють розглядати самооцінку підлітків як складну, динамічну та багатовимірну психосоціальну конструкцію, що охоплює різні сфери особистісного функціонування – від тілесного самосприйняття до навчальної впевненості, соціальних навичок, емоційної включеності у стосунки та очікувань щодо власного майбутнього. Кожен із цих компонентів є не ізольованим, а тісно взаємопов'язаним із загальною Я-концепцією та функціонує в контексті мікросоціального середовища, яке або підтримує внутрішнє «Я», або підриває його стабільність.

Самооцінка в підлітковому віці виконує не лише функцію емоційного регулятора, а й виступає джерелом мотивації, засобом соціальної адаптації, фактором захисту від деструктивного впливу середовища. Її позитивне або негативне наповнення безпосередньо відображається на комунікативній активності, рівні тривожності, включеності в навчальний процес і спроможності до побудови стосунків. Особливо важливим є той факт, що самооцінка формується не стільки через об'єктивні характеристики (зовнішність, оцінки, навички), скільки через емоційно забарвлені взаємодії з іншими: досвід

підтримки, прийняття, поваги чи, навпаки, приниження, ігнорування та порівнянь.

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що ефективна робота з самооцінкою підлітків має охоплювати не лише корекцію окремих уявлень про себе, а й цілісне переосмислення досвіду, зміцнення горизонтальних зв'язків, розвиток саморефлексії та створення безпечного середовища для прояву справжнього «Я». Підлітку важливо не просто почути, що він «добрий» чи «достатній» – йому потрібно пережити досвід прийняття, який буде закріплено на рівні емоційної пам'яті.

З практичної точки зору, вкрай необхідним є системний підхід: психоедукаційні програми, тренінги соціальних навичок, арт-терапевтичні практики, обговорення внутрішніх переживань, групова рефлексія, взаємна підтримка в колективі. Усі ці інструменти мають працювати не лише на «зовнішнє» поліпшення самооцінки, а й на внутрішню інтеграцію особистості, де кожна дитина зможе сформулювати стабільне переконання: «Я маю право бути собою – і цього достатньо, щоб бути прийнятим, гідним і здатним до розвитку».

Висновки до другого розділу

У межах емпіричної частини дослідження було здійснено комплексне вивчення самооцінки підлітків віком 13–18 років із метою з'ясування її впливу на ключові аспекти функціонування особистості – навчальні досягнення та міжособистісні стосунки. Авторська анкета дозволила охопити декілька важливих площин: оцінку власної зовнішності, уявлення про ставлення до себе з боку оточення, рівень задоволеності зовнішністю, соціальні навички, стан особистого життя, навчальні успіхи, досвід булінгу та очікування щодо майбутнього. Такий багатокомпонентний підхід дозволив не лише зафіксувати окремі показники, а й виявити взаємозв'язки між ними, що поглиблює розуміння природи самооцінки як цілісного особистісного утворення.

Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість підлітків мають помірно або високо позитивну самооцінку у різних сферах. Найвищі значення спостерігались у самооцінці особистого життя, що вказує на наявність дружніх і, частково, романтичних зв'язків, які підтримують емоційне самосприйняття. Оцінка зовнішності також переважно позитивна, хоча близько 7 % учасників дали дуже низькі оцінки – це вказує на наявність групи ризику, яка може потребувати психологічної допомоги. Оцінка з боку оточення, за сприйняттям самих підлітків, була дещо нижчою, що підтверджує наявність певного емоційного розриву між внутрішнім і зовнішнім образом «Я». Соціальні навички респонденти оцінювали впевнено, проте низькі оцінки у частини з них також потребують уваги. Оцінка навчальних досягнень і очікування від майбутнього виявились на середньому рівні, з тенденцією до позитивних у більшості випадків.

Особливо цінним є встановлення статистично значущих кореляцій між окремими параметрами. Найсильніший зв'язок був зафіксований між оцінкою зовнішності та задоволеністю нею ($r = 0,78$), що підтверджує єдність когнітивної та емоційної складової Я-концепції. Помірні позитивні зв'язки виявлено між оцінкою зовнішності та соціальними навичками, а також між соціальними навичками й очікуванням від майбутнього. Це свідчить про системний характер самооцінки – вона не обмежується однією сферою, а взаємопов'язана з якістю соціального функціонування, емоційною стабільністю та життєвими перспективами. У результаті можна стверджувати, що підвищення самооцінки в одній сфері потенційно покращує стан інших, і навпаки – зниження в окремому компоненті може призвести до дестабілізації всієї структури.

Окрему увагу в дослідженні було приділено досвіду булінгу, який мали 44 % респондентів. Це важливий показник, що підкреслює вплив негативного соціального досвіду на формування самооцінки, і свідчить про потребу в розбудові шкільних програм із профілактики цькування та підтримки емоційної безпеки учнів.

На основі аналізу результатів сформульовано низку практичних рекомендацій. Насамперед, важливо впроваджувати системну психоедукацію щодо прийняття власної зовнішності, критичного мислення до соціальних стандартів та розвиток тілесного комфорту. Водночас варто підтримувати розвиток соціальних навичок – через тренінгові заняття, емпатійне середовище, емоційно безпечну атмосферу. У навчальній сфері рекомендується переглядати форми зворотного зв'язку, уникати публічного оцінювання, створювати ситуації досяжного успіху, особливо для тих учнів, які мають нестійку академічну самооцінку. У сфері життєвих орієнтацій – проводити рефлексивні заняття, спрямовані на формування позитивних, реалістичних, а головне – особисто значущих уявлень про майбутнє.

У цілому емпірична частина дослідження підтвердила вихідну гіпотезу про те, що самооцінка виступає базовим чинником, який впливає як на навчальну активність, так і на якість міжособистісних стосунків. Вона виконує роль внутрішньої опори, що визначає, як підліток сприймає себе, інших і своє місце в соціальному середовищі. Робота зі зміцнення адекватної, цілісної, стабільної самооцінки має розглядатися не як факультативна, а як фундаментальна умова для гармонійного розвитку особистості в освітньому просторі.

ВИСНОВКИ

Опрацювання й узагальнення отриманих у ході дослідження даних дозволили сформулювати висновки нашого наукового доробку.

1) Здійснено комплексний аналіз наукових підходів до розуміння феномену самооцінки, її структури, функцій та механізмів впливу на різні сфери життєдіяльності особистості. Самооцінка розглядається як цілісне, багатокomпонентне утворення, яке формується на перетині когнітивних, емоційних і соціальних чинників, виступаючи внутрішнім регулятором поведінки та ключовим елементом особистісної ідентичності.

Розкрито роль самооцінки у контексті міжособистісних взаємин і навчальної діяльності учнів. Встановлено, що рівень самооцінки впливає не лише на впевненість у власних можливостях, а й на готовність до соціальної взаємодії, активність у спілкуванні, мотивацію до досягнень, здатність приймати конструктивну критику та ефективно долати труднощі. Розглядалося також питання рефлексивної самооцінки – уявлень особистості про те, як її сприймають інші, що особливо актуально в підлітковому віці.

Аналіз основних психологічних підходів – гуманістичного, когнітивного, соціального, мотиваційного – дозволив визначити самооцінку як динамічну систему, що є не лише наслідком життєвого досвіду, а й чинником, що формує поведінку та життєві стратегії особистості.

2) Теоретично обґрунтовано зв'язок самооцінки з навчальною активністю та міжособистісними взаєминами в шкільному середовищі. Виявлено, що саме у цих сферах самооцінка реалізується найбільш помітно: у способах взаємодії з оточенням, у стратегічному ставленні до помилок, у готовності приймати рішення, брати відповідальність та розвиватися. Ці висновки стали підґрунтям для постановки завдань емпіричної частини дослідження та вибору психодіагностичних методик.

Самооцінка школяра прямо впливає на його навчальну поведінку: учні з високою адекватною самооцінкою демонструють більшу впевненість у

виконанні завдань, вищу пізнавальну активність і здатність до саморефлексії. Вони охоче залучаються до нових форм навчання, ставлять перед собою досяжні цілі та не бояться помилок. Навпаки, учні з нестійкою або заниженою самооцінкою часто уникають складних завдань, демонструють навчальну пасивність і швидше втрачають інтерес до предмету. Водночас міжособистісна складова самооцінки виявляється у ступені включеності в колектив, здатності будувати позитивні соціальні контакти, готовності взаємодіяти та брати відповідальність за спільні результати. Самооцінка, яка формується на основі підтримуючих взаємин із ровесниками та дорослими, сприяє соціальній адаптації, знижує рівень тривожності та створює передумови для сталого особистісного зростання.

3) Проведено емпіричне дослідження, що реалізувало комплексну емпіричну програму, спрямовану на вивчення особливостей самооцінки підлітків у контексті їхніх навчальних досягнень та міжособистісних взаємин. Дослідження охопило 72 учні віком 13–18 років. Для досягнення поставленої мети було використано три психодіагностичні методики та інтерпретовано їх результати: авторська анкета, методика діагностики рівня самооцінки за Дембо–Рубінштейном, а також методика мотивації до досягнення успіху Т. Елерса.

Авторська методика дозволила дослідити самооцінку в кількох ключових аспектах: зовнішність, очікувана оцінка з боку оточення, задоволеність собою, соціальні навички, особисте життя, навчальна впевненість, досвід булінгу та очікування щодо майбутнього. Зібрані дані виявили переважно помірно високий рівень самооцінки у більшості респондентів, однак із певними коливаннями у сфері зовнішності, рефлексії з боку інших та майбутніх перспектив.

Методика Дембо–Рубінштейна дозволила кількісно оцінити реальні й бажані рівні самооцінки у семи сферах: здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет у ровесників, вміння робити щось руками, зовнішність, упевненість у собі. Найбільші розриви між реальним і бажаним «Я» були виявлені у сфері зовнішності та авторитету, що вказує на психоемоційну чутливість підлітків до соціального зворотного зв'язку та стандартів привабливості. Водночас

мінімальні розриви в таких сферах, як здоров'я та впевненість у собі, свідчать про відносну стабільність цих особистісних ресурсів.

Методика Т. Елерса дозволила дослідити мотиваційну складову, яка виступає сполучною ланкою між самооцінкою та навчальною діяльністю. Було виявлено, що учні з високим рівнем мотивації до досягнення успіху мали значно вищу самооцінку навчальної успішності, були більш впевненими в собі та краще оцінювали свої розумові здібності. Натомість низький рівень мотивації чітко співвідносився з нестабільною або заниженою самооцінкою, що підтвердило гіпотезу про взаємозв'язок між цими конструкціями.

4) Виявлено залежність між самооцінкою та якістю міжособистісних відносин у класному колективі. Дані дослідження показали, що підліткова самооцінка тісно переплетена з уявленнями про соціальну прийнятність, що узгоджується з положеннями соціального конструктивізму: образ себе формується не стільки як індивідуальне відчуття, скільки як відображення реального або уявного зворотного зв'язку з боку оточення. Високий рівень самооцінки зовнішності, особистих якостей чи соціальних навичок у значної частини опитаних учнів, поєднаний із відносно нижчою оцінкою з боку інших, демонструє наявність внутрішньої амбівалентності, яка є типовою для підліткового самосприйняття: “я наче знаю, що я нормальний, але не впевнений, що інші це бачать”.

Теоретично важливим є також підтвердження тези про зв'язок між самооцінкою й очікуваннями щодо майбутнього. Учні з вищими оцінками себе – як у когнітивній, так і в соціальній сферах – виявляли значно більш оптимістичне бачення особистої перспективи. Це прямо співвідноситься з положенням гуманістичної психології, де рівень самооцінки визначає життєві орієнтири, внутрішній дозвіл на досягнення й відчуття власної гідності. У свою чергу, більш песимістичні уявлення про майбутнє виявили ті респонденти, які сумнівалися у власній привабливості, компетентності або важливості для соціального середовища. Таким чином, формування позитивного майбутнього

образу себе є не просто прогнозом – воно виявляється глибоко пов'язаним із актуальним самосприйняттям.

Окремої уваги заслуговує виявлений зв'язок між рівнем мотивації до досягнення та самооцінковими установками. Дослідження підтвердило, що висока мотивація досягнення успіху не існує ізольовано – вона виникає у поєднанні з приймаючим, цілісним Я-образом. Цей результат є логічною ілюстрацією гіпотези про функціональну роль самооцінки в регуляції цілеспрямованої поведінки. Прагнення до успіху без внутрішньої впевненості, без внутрішнього «я можу» – зазвичай нестійке або фрагментарне. Водночас наявність навіть помірного рівня самоцінності вже створює основу для активного включення у навчальну діяльність.

5) На підставі проведеного теоретико-емпіричного дослідження, що виявило ключову роль самооцінки у формуванні навчальної активності та міжособистісної включеності підлітків, сформульовано низку рекомендацій щодо підтримки й розвитку адекватного рівня самооцінки учнів у шкільному середовищі.

Перш за все, особливу увагу варто приділяти формуванню позитивного образу зовнішності, оскільки саме цей аспект виявився емоційно вразливим у багатьох респондентів. Рекомендується впроваджувати профілактичні заняття та інтерактивні вправи, спрямовані на прийняття себе, подолання стереотипів краси, розвиток тілесного комфорту та критичне ставлення до медійних стандартів. Арт-терапевтичні та тілесно-орієнтовані техніки також можуть бути ефективними в роботі з тілесною самооцінкою.

Щодо соціальних навичок, які тісно пов'язані з упевненістю в собі та відчуттям власної цінності в групі, доцільно організовувати тренінги міжособистісної взаємодії, заняття на розвиток емпатії, асертивності та конструктивної комунікації. Позитивне соціальне середовище класу значно підвищує якість спілкування, знижує рівень тривожності та посилює віру учня у власну соціальну спроможність.

У сфері навчальної діяльності рекомендовано створення ситуацій досяжного успіху, гнучких форм оцінювання, підтримувального зворотного зв'язку з акцентом на зусиллях, а не лише результаті. Учням із нестійкою академічною самооцінкою необхідно надавати індивідуальну підтримку, допомагати формулювати реалістичні навчальні цілі та поступово підвищувати рівень домагань через успішний досвід.

Особливої уваги потребує емоційна підтримка підлітків у питаннях особистісного майбутнього. Формування позитивного уявлення про власну перспективу є запорукою мотивації, стійкості та життєвої енергії. У зв'язку з цим варто практикувати заняття з рефлексії цілей, вправи з візуалізації майбутнього, профорієнтаційні зустрічі та індивідуальні консультації, які допоможуть учням осмислювати свої цілі не як тиск, а як вияв внутрішніх прагнень.

Крім того, шкільним психологам і педагогам варто звертати увагу на ознаки заниженої або нестійкої самооцінки, що можуть проявлятися у вигляді соціальної ізоляції, уникнення активності, частого самознецінення, тривожних реакцій або підвищеної залежності від зовнішнього схвалення. Системна профілактична робота, відкриті розмови, підтримка та можливість бути почутим – є найкращою основою для розвитку здорового самосприйняття.

Таким чином, підтримка адекватної самооцінки школярів є не лише завданням психолога, а складовою культури освітнього процесу. Саме через визнання, безпечне середовище, позитивний досвід взаємодії та досягнень підліток набуває впевненості в собі, розвиває внутрішню мотивацію та формує цілісне уявлення про себе – як про людину, здатну бути успішною, прийнятою й гідною поваги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баришполь С. Психологічні ігри з елементами тренінгів у початковій школі. Вчителю та психологу. Харків: Основа, 2020. 158 с.
2. Бибик Д. Д. Ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2022.
3. Бондаренко О. В. Роль невербальних сигналів учителя у підтримці самоповаги молодших школярів. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 10. С. 98–104.
4. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 60–65.
5. Демянюк О. Б. Інтегративний підхід у контексті психологічної допомоги особистості. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2010. Вип. 2 (43). С. 26–28.
6. Євстаф'єва І. Г. Особистість як культурно-психологічний феномен. *Вісник післядипломної освіти: соціальні та поведінкові науки*. 2016. Вип. 1(31). С. 56–60.
7. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посіб. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
8. Клименко Г. В. Самооцінка як чинник міжособистісної взаємодії учнів. *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії*: матеріали наук.-практ. конф. Запоріжжя: ЗНУ, 2015. С. 45–50.
9. Мельник І. М., Козак Г. Д. Роль самооцінки в розвитку метапізнавальних умінь учнів. *Психологія освіти*. 2020. № 2. С. 45–52.
10. Мойсеєнко В. В. Соціальний статус студентів у контексті міжособистісної взаємодії: дисертація. Северодонецьк: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2020. 180 с.

11. Овчиник Т. А. Превентивна робота щодо запобігання булінгу в освітньому середовищі. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів III Всеукраїнської конференції. Дніпро, 2019. С. 145–150.
12. Передерій О. Л. Система педагогічних впливів як чинник формування самооцінки старшокласників вальдорфської школи. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. № 1 (13). С. 126–132.
13. Поцікайло Л. О. Ключові аспекти взаємодії самоконтролю та самореалізації під час освітньої діяльності студентів ВНЗ. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтерн. конф. Переяслав, 2021. Вип. 72. С. 89–93.
14. Прокопович Ю. А. Соціометричні методи: навч.-метод. посіб. – Ужгород: Ужгородський нац. ун-т, 2008. 144 с.
15. Савчук О. І. Метапізнавальні стратегії в навчанні учнів середньої школи: монографія. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2019. 184 с.
16. Святненко С. В., Виноградов О. Г. Ціннісні орієнтації української молоді: порівняльний аналіз. *Наукові записки НаУКМА*. 2012. Т. 134. С. 57–67.
17. Тимошенко І. М. Формувальне оцінювання в початковій школі: вплив на самооцінку учнів. *Психологія і освіта*. 2019. № 3. С. 65–72.
18. Тимчишин С. Л. Форум-театр «Моя гідність – моя цінність». На Урок. 2017.
19. Чайкіна С. В. Особливості формування самооцінки молодших школярів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 2. С. 223–230.
20. Чорна Л. М. Виховання культури гідності в дітей та учнівської молоді: методичний посібник. Київ: ІППП, 2011. 216 с.
21. Adler A. *The Practice and Theory of Individual Psychology*. London: Routledge, 1924. 416 p.
22. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

23. Baumeister R. F. *The Self in Social Psychology*. – Philadelphia: Psychology Press, 1999. 453 p.
24. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 2003. Vol. 4, No. 1. P. 1–44.
25. Baumrind D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*. 1991.
26. Chiu L.-H. Sociometric status and self-esteem of American and Chinese school children. *The Journal of Psychology*. 1987. Vol. 121, No. 6. P. 547–552.
27. Cooley C. H. *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons, 1902. 413 p.
28. Coopersmith S. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co., 1967. 304 p.
29. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985. – 450 p.
30. Dweck C. S. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000. 327 p.
31. Eisenberger N. I., Inagaki T. K., Muscatell K. A., Byrne Haltom K. E., Leary M. R. The neural sociometer: brain mechanisms underlying state self-esteem. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2011. Vol. 6, No. 2. P. 158–164.
32. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company, 1950. 445 p.
33. Fernandes H. M., Costa H., Esteves P., Machado-Rodrigues A. M., Fonseca T. Direct and indirect effects of youth sports participation on emotional intelligence, self-esteem, and life satisfaction. *Sports*. 2024. Vol. 12, No. 6. Article 155.
34. Freud S. *The Ego and the Id*. London: Hogarth Press, 1923. 63 p.
35. Glick B., Goldstein A. P. *Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Research Press, 1998.
36. González Rey F. Fifty Years After L. I. Bozhovich's Personality and Its Formation in Childhood. 2013. Vol. 6, No. 2. P. 4–14.

37. Gray-Little B., Williams V. S. L., Hancock T. D. An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. Vol. 23, No. 5. P. 443–451.
38. Green M. S. Know Thyself: The Value and Limits of Self-Knowledge. New York: Routledge, 2018. 240 p.
39. Harter S. Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents. Denver: University of Denver, 1988. 31 p.
40. Harter S. Manual for the Self-Perception Profile for Children. Denver: University of Denver, 1985. 23 p.
41. Harter S. The Construction of the Self: Developmental Perspectives. New York: Guilford Press, 2015. 432 p.
42. Harter S. The Development of Self-Representations During Childhood and Adolescence. *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press, 2003. P. 610–642.
43. Hermans H. J. M. The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*. 2001. Vol. 7, No. 3. P. 323–365.
44. Huang J. Self-esteem and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2011. Vol. 6, No. 1. P. 49–64.
45. James W. The Principles of Psychology. New York: Henry Holt and Company, 1890. Vol. 1. 689 p.
46. Jordan C. H., Zeigler-Hill V. Self-esteem instability. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, 2018. P. 1–3.
47. Kernis M. H. The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*. 2005. Vol. 73, No. 6. P. 1569–1605.
48. Kramer E. Art as Therapy with Children. New York: Schocken Books, 1971. 314 p.
49. Kulyk H. M., Stepanchuk V. O. Samootsinka ta akademichni uspikhi uchniv: empirochne doslidzhennia. *Pedahohika ta psykholohiya osvity*. 2019. Vol. 22, No. 1. P. 101–110.

50. Lowenfeld M. H. *The World Technique: A Play Therapy Method*. London: British Association of Psychotherapists, 1935. 218 p.
51. Ma X. Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*. 2003. Vol. 96, No. 6. P. 340–349.
52. Mann M., Hosman C. M., Schaalma H. P., de Vries N. K. Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*. 2004. Vol. 19, No. 4. P. 357–372.
53. Marsh H. W. *Self-concept: Theory, Research and Applications*. Dordrecht: Springer, 1990. 325 p.
54. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, No. 4. P. 370–396.
55. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954. 411 p.
56. Mead G. H. *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 400 p.
57. Moore C. *Socrates and Self-Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 272 p.
58. Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell, 1993. 224 p.
59. Orth U., Robins R. W., Widaman K. F. Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102, No. 6. P. 1271–1288.
60. Piaget J. *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books, 1954. 281 p.
61. Rogers C. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science*. Vol. 3. New York: McGraw-Hill, 1959. P. 184–256.
62. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

63. Rogers C. R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 420 p.
64. Rogers C. R. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21, No. 2. P. 95–103.
65. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.
66. Schonert-Reichl K. A., Lawlor M. S. The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*. 2010. Vol. 1, No. 3. P. 137–151.
67. Schreiber F., Bohn C., Aderka I. M., Steil R. Discrepancies between implicit and explicit self-esteem among adolescents with social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 2012. Vol. 50, No. 8. P. 518–523.
68. Sowislo J. F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139, No. 1. P. 213–240.
69. Uygur S. S., Asici E., Kocer M. Prediction of academic resilience in adolescents through academic, social and emotional self-efficacy and gender. *Research in Pedagogy*. 2023. Vol. 13, No. 1. P. 251–266.
70. Valentine J. C., DuBois D. L., Cooper H. Self-esteem and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*. 2004. Vol. 39, No. 2. P. 111–133.
71. Wentzel K. R. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*. 1998. Vol. 90, No. 2. P. 202–210.
72. Zeidner M. Test Anxiety: The State of the Art. New York: Plenum Press, 1998. 271 p.
73. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25, No. 1. P. 3–17.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська методика.

Інструкція: вкажіть свій вік та стать. Далі, відповідайте на питання у формі шкали (від 1 до 10)

1. Як би ви оцінили свою зовнішність/привабливість?
2. На вашу думку, як би оцінили ОТОЧУЮЧІ вашу зовнішність/привабливість?
3. Чи задоволені ви своєю зовнішністю/привабливістю?
4. Як би ви оцінили свої соціальні навички? (здатність легко завести розмову, підтримувати її, впевненість у собі тощо)
5. Як би ви оцінили рівень свого особистого життя? (наявність друзів, оточуючих, романтичного життя)
6. Як би ви оцінили свої навчальні успіхи у закладі в якому ви перебуваєте на даний час?
7. Чи були ви жертвою булінгу у своєму житті? (Так або ні)

Додаток Б**Методика Дембо-Рубінштейн**

Інструкція: позначте на першій прямій рівень розвитку у Вас позначених якостей та властивостей на даний момент, а на другій - бажаний рівень розвитку у Вас позначених якостей та властивостей по шкалі від 0 до 100.

1. Здоров'я.
2. Розумові здібності.
3. Характер.
4. Авторитет у однолітків.
5. Вміння багато робити своїми руками.
6. Зовнішність.
7. Впевненість в собі.

Додаток В

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Інструкція - На кожен з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребує невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолубство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.