

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Факультет управління персоналу, соціології та психології
Кафедра педагогіки та психології**

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ЕКОНОМІЧНА ТА
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 Психологія

Форма навчання: очна (денна)

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

**на тему «ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ ТА
САМОКОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ У СОЦІАЛЬНИХ
СИТУАЦІЯХ»**

Здобувачки Шукатко Марії Андріївни _____
(підпис)

Науковий керівник: к.психол.н., доцент. Завірюха В.В. _____
(підпис)

**Робота допущена до захисту перед Екзаменаційною комісією (ЕК) з
атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувачка кафедри: д.п.н., проф. Артюшина М.В.

(підпис)

Київ-2026

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

Факультет управління персоналу, соціології та психології

Кафедра педагогіки та психології

Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

спеціальність 053 Психологія

ПОГОДЖЕНО

Керівник проектної групи (гарант)
освітньо-професійної програми

_____Ліна КОЛЕСНІЧЕНКО

(підпис)

2026р.

ЗАТВЕРДЖЕНО

Завідувач кафедри педагогіки
та психології

_____Марина АРТЮШИНА

(підпис) (ініціали, прізвище)

2026 р.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

студенту Шукатко Марії Андріївни

денної форми навчання

на підготовку кваліфікаційної бакалаврської роботи

на тему: «Взаємозв'язок психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях»

Тему затверджено наказом ректора Університету від «25» жовтня 2025р. №1732-ст

Бакалаврська дипломна робота виконується на матеріалах вітчизняних та зарубіжних вчених, статистичних даних, а також Інтернет-джерелах з теми дослідження.

План бакалаврської дипломної роботи

Розділ 1	Теоретичні передумови вивчення психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів
-----------------	--

Розділ 2	Емпіричний аналіз психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів
Об'єкт дослідження:	психологічний капітал.
Предмет дослідження:	взаємозв'язок психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях
Мета бакалаврської дипломної роботи:	полягає у виявленні та теоретико-емпіричному обґрунтуванні характеру взаємозв'язку між компонентами психологічного капіталу та особливостями самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях.

Конкретні завдання, які студент повинен виконати для досягнення поставленої мети:

У розділі 1.	Проаналізувати наукові підходи до розуміння психологічного капіталу в українській психологічній науці. Розкрити психологічний зміст самоконтролю поведінки та його роль у соціальній взаємодії. Визначити психологічні особливості самоконтролю поведінки у студентської молоді.
У розділі 2	Дослідити рівень сформованості психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів. Виявити характер взаємозв'язку між показниками психологічного капіталу та самоконтролю поведінки у соціальних ситуаціях. Узагальнити результати дослідження.

**Завдання підготував
науковий керівник**

(підпис)

В.В. Завірюха

(ініціали, прізвище)

« ____ » листопада 2026р.

Завдання одержав студент

(підпис)

М.А. Шукатко

(ініціали, прізвище)

« ____ » листопада 2026р.

Реферат

Кваліфікаційна бакалаврська робота містить 61 сторінки, 7 таблиць, 3 рисунки, список використаних джерел з 37 найменувань, 4 додатки.

«Взаємозв'язок психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях».

Об'єктом дослідження є психологічний капітал.

Предметом дослідження є взаємозв'язок психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях.

Мета кваліфікаційної бакалаврської роботи – полягає у виявленні та теоретико-емпіричному обґрунтуванні характеру взаємозв'язку між компонентами психологічного капіталу та особливостями самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі *завдання*:

- проаналізувати наукові підходи до розуміння психологічного капіталу в українській психологічній науці.
- розкрити психологічний зміст самоконтролю поведінки та його роль у соціальній взаємодії.
- визначити психологічні особливості самоконтролю поведінки у студентської молоді.
- дослідити рівень сформованості психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів.
- виявити характер взаємозв'язку між показниками психологічного капіталу та самоконтролю поведінки у соціальних ситуаціях.
- узагальнити результати дослідження.

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів:

теоретичні – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел для з'ясування стану розробленості проблеми;

емпіричні – опитування з використанням гугл-форми та психодіагностичних методик – адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С) для вимірювання ресурсів особистості (самоефективність, надія, резильєнтність, оптимізм) у здобувачів вищої освіти; Методика самомоніторинг презентації себе та самоконтроль поведінки у соціальних ситуаціях для діагностики рівня усвідомленого керування власним образом, емоціями та діями в соціумі; Опитувальник соціо-емоційна компетентність для вимірювання рівня розвитку соціо-емоційної компетентності; Шкала самоконтролю та самоуправління (SCMS) для вимірювання здатностей

особистості до саморегуляції, що включає компоненти: саомоніторинг (SM), самооцінювання (SE) та самопосилення (SR).

математико-статистичні – кількісна та якісна обробка даних, кореляційний аналіз (критерій Спірмена) для встановлення сили та напрямку зв'язків між змінними.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, полягає у можливості використання отриманих даних психологами закладів вищої освіти для розробки тренінгових програм з розвитку стресостійкості, саморегуляції та соціо-емоційної компетентності студентів

Рік виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи 2025-2026рр.

Рік захисту роботи 2026.

Ключові слова: психологічний капітал, самоконтроль поведінки, саморегуляція, соціальні ситуації, студентська молодь, соціальна взаємодія, саомоніторинг, соціо-емоційна компетентність, психологічні ресурси особистості, резильєнтність.

В і д г у к

про кваліфікаційну бакалаврську роботу
здобувача факультету Управління персоналом, соціології та психології
освітньо-професійної програми «Економічна та соціальна психологія»

_____ (прізвище, ініціали)

на тему _____

_____ (назва теми)

1. Актуальність

теми: _____

2. Позитивні риси кваліфікаційної бакалаврської роботи: _

3. Наявність самостійних розробок автора

4. Цінність теоретичних висновків та практичних
рекомендацій _____ :

5. Наявність недоліків:

6. Загальна оцінка кваліфікаційної бакалаврської роботи та її допущення до
захисту перед ЕК: _____

Науковий керівник _____
(посада, учене звання, науковий ступінь)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

“ _ ” _____ 2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ ТА САМОКОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ	6
1.1. Психологічний капітал: сутність, компоненти та роль у розвитку особистості.....	6
1.2. Самоконтроль поведінки студентів у соціальних ситуаціях: зміст та умови формування	16
1.3. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів	27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ ТА САМОКОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ	36
2.1. Програма та методи проведення дослідження.....	36
2.2. Аналіз отриманих результатів та визначення взаємозв'язку між досліджуваними змінними	46
ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТКИ.....	67

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах соціальних трансформацій та нестабільності, посилених викликами воєнного часу, особливого значення набуває проблема мобілізації внутрішніх ресурсів особистості. Студентська молодь перебуває на етапі інтенсивного особистісного й професійного становлення, що вимагає не лише адаптації до освітнього процесу, а й здатності ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. У цьому контексті психологічний капітал розглядається як ключовий ресурс, що забезпечує психологічну стійкість та продуктивність діяльності.

Здатність до самоконтролю поведінки є невід'ємною складовою соціальної компетентності майбутнього фахівця. В умовах невизначеності та стресогенних факторів саме самоконтроль дозволяє студентам зберігати емоційну рівновагу та діяти конструктивно. Водночас, взаємозв'язок між компонентами психологічного капіталу (надією, самоефективністю, стійкістю, оптимізмом) та здатністю до саморегуляції у соціальних ситуаціях залишається недостатньо вивченим, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці феномен психологічного капіталу активно досліджується як ресурс саморегуляції та подолання життєвих труднощів. Фундаментальні аспекти цієї проблеми висвітлено у працях зарубіжних (А. Бандура [31], С. Гоел [33]) та вітчизняних вчених. Зокрема, М. Томчук, М. Яцюк та А. Яцюк розглядають психологічний капітал як ресурс саморегуляції в умовах воєнної дійсності [28]. В. Олефір та В. Боснюк аналізують його як інтегративне утворення, що виконує медіаторну роль між стресом та задоволеністю життям [17], та працюють над адаптацією відповідного діагностичного інструментарію [16].

Проблема самоконтролю та саморегуляції поведінки знайшла відображення у дослідженнях Т. Кириченко [11], І. Мельник [13], З. Оніпко [18]. Особливості саморегуляції студентської молоді, зокрема в умовах

дистанційного навчання та кризи, вивчають А. Руденок [22], В. Волошина-Нарожна [3] та І. Середа [24]. Вплив емоційного інтелекту на структуру саморегуляції розкрито у працях М. Тесленко [27]. Попри значний науковий інтерес до обох феноменів, питання їх взаємозв'язку саме в контексті соціальної взаємодії студентів потребує подальшого емпіричного вивчення.

Об'єкт дослідження – психологічний капітал.

Предмет дослідження – взаємозв'язок психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях.

Мета дослідження полягає у виявленні та теоретико-емпіричному обґрунтуванні характеру взаємозв'язку між компонентами психологічного капіталу та особливостями самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях.

Для досягнення поставленої мети у роботі передбачається розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння психологічного капіталу в українській психологічній науці.
2. Розкрити психологічний зміст самоконтролю поведінки та його роль у соціальній взаємодії.
3. Визначити психологічні особливості самоконтролю поведінки у студентської молоді.
4. Дослідити рівень сформованості психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів.
5. Виявити характер взаємозв'язку між показниками психологічного капіталу та самоконтролю поведінки у соціальних ситуаціях.
6. Узагальнити результати дослідження.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів:

Теоретичні: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел для з'ясування стану розробленості проблеми.

Емпіричні: опитування з використанням електронних форм (Google Forms) та стандартизованих психодіагностичних методик, а саме: адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С) для вимірювання ресурсів особистості (самоефективність, надія, життєстійкість, оптимізм) у здобувачів вищої освіти [16]; методика «Самомоніторинг презентації себе та самоконтроль поведінки у соціальних ситуаціях» для діагностики рівня усвідомленого керування власним образом, емоціями та діями в соціумі; опитувальник «Соціо-емоційна компетентність» для вимірювання рівня розвитку соціо-емоційної компетентності [30]; «Шкала самоконтролю та самоуправління» (SCMS) для вимірювання здатностей особистості до саморегуляції, що включає компоненти самомоніторингу, самооцінювання та самопосилення [23].

Математико-статистичні: кількісна та якісна обробка даних, кореляційний аналіз (критерій Спірмена) для встановлення сили та напрямку зв'язків між змінними.

Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні уявлень про структуру внутрішніх ресурсів студентської молоді та уточненні ролі психологічного капіталу в регуляції соціальної поведінки.

Практична значущість результатів полягає у можливості використання отриманих даних психологами закладів вищої освіти для розробки тренінгових програм з розвитку стресостійкості, усвідомленої психічної саморегуляції [26] та соціо-емоційної компетентності студентів [30].

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (37 найменувань) та додатків. Робота ілюстрована таблицями та рисунками. Загальний обсяг роботи становить 40 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ ТА САМОКОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

1.1. Психологічний капітал: сутність, компоненти та роль у розвитку особистості

Зміна наукової парадигми на початку ХХІ століття зумовила системний перегляд підходів до вивчення особистісного потенціалу. Якщо традиційна психологія тривалий час фокусувалася переважно на дефіцитах, патологіях та дисфункціях, то сучасний науковий дискурс дедалі більше зміщується в площину дослідження сильних сторін особистості, її ресурсів та можливостей для процвітання [1]. У цьому контексті одним із найбільш евристичних конструктів виступає поняття «психологічний капітал» (Psychological Capital або PsyCap), яке концептуалізує приховані резерви людської психіки [33].

Варто зазначити, що категорія «капітал» у гуманітарних науках пройшла довгий шлях еволюції. Спочатку вона розглядалася виключно в економічному вимірі (фінанси, матеріальні активи), згодом трансформувалася в поняття людського капіталу (досвід, знання, навички) та соціального капіталу (зв'язки, мережі взаємодії). У сучасних зарубіжних дослідженнях психологічний капітал пропонується розглядати як четвертий, найвищий вимір, що відповідає на фундаментальні запитання «Хто я є?» і «Ким я можу стати?», на відміну від людського («Що я знаю?») та соціального («Кого я знаю?») [32].

У вітчизняній науковій думці, як слушно зауважують М. Томчук, М. Яцюк та А. Яцюк, психологічний капітал інтерпретується як системне утворення, що інтегрує позитивні психологічні ресурси, необхідні для ефективної саморегуляції та життєстійкості, особливо в умовах кризових суспільних змін та воєнної дійсності [28]. Це не просто статичний набір рис характеру, а динамічний стан розвитку особистості, який піддається цілеспрямованому формуванню та інвестуванню.

Для глибокого розуміння сутності психологічного капіталу необхідно розкрити його базові структурні компоненти. За методологією В. О. Олефіра та В. Ф. Боснюка, які здійснили адаптацію відповідного діагностичного інструментарію в Україні, цей конструкт спирається на чотири взаємопов'язані елементи, що утворюють цілісну ресурсну модель [16]:

- надія розглядається як інтенційний психологічний ресурс, що полягає у здатності особистості не лише формулювати чіткі, реалістичні цілі, але й проактивно генерувати альтернативні шляхи їх досягнення при зіткненні з перешкодами [25].

- самоефективність – ключовий концепт, що відображає глибоку віру індивіда у власну здатність мобілізувати мотиваційні, когнітивні та поведінкові ресурси, необхідні для успішного виконання конкретних завдань в умовах невизначеності [31].

- життестійкість (резильєнтність) визначається як здатність психіки ефективно протистояти стресорам, швидко відновлювати емоційну та волюву рівновагу після кризових чи травматичних подій, а також адаптуватися до мінливих обставин без втрати внутрішньої цілісності [7].

- оптимізм розуміється як позитивний атрибутивний стиль мислення, за якого людина схильна пояснювати свої успіхи внутрішніми, постійними факторами (власними зусиллями, здібностями), а невдачі сприймати як тимчасові, зовнішні та такі, що піддаються свідомій корекції [33].

Роль психологічного капіталу у розвитку особистості студента є надзвичайно вагомою. В умовах інтенсивних академічних навантажень та постійних зовнішніх криз саме психологічна ресурсність стає запорукою збереження психічного здоров'я молоді [8]. Високий рівень психологічного капіталу виконує потужну буферну функцію, об'єктивно знижуючи вразливість здобувачів освіти до дистресу та академічного вигорання [35]. Крім того, він безпосередньо виступає фундаментом для усвідомленої саморегуляції поведінки: студенти з розвиненим психологічним капіталом здатні значно ефективніше структурувати свою навчальну діяльність,

дотримуватися соціальних норм та вибудовувати конструктивні міжособистісні стосунки без надмірного виснаження особистісних ресурсів [34].

Для кращого розуміння місця психологічного капіталу в системі ресурсів особистості доцільно навести порівняльну характеристику видів капіталу (табл. 1.1).

Таблиця 1.1 – Порівняльна характеристика видів капіталу в контексті розвитку особистості

Вид капіталу	Ключове питання	Зміст (індикатори)	Роль у розвитку студента
Економічний	«Що я маю?»	Фінанси, майно, матеріальні блага.	Забезпечує базові умови навчання та проживання.
Людський	«Що я знаю/вмію?»	Знання, професійні навички, досвід, компетентності.	Визначає академічну успішність та майбутню кваліфікацію.
Соціальний	«Кого я знаю?»	Друзі, колеги, наставники, належність до груп.	Сприяє підтримці, обміну інформацією, інтеграції в соціум.
Психологічний	«Хто я є і ким стаю?»	Надія, Ефективність, Резильєнтність, Оптимізм (HERO).	Забезпечує мотивацію, стресостійкість, саморегуляцію.

Структура психологічного капіталу є глибоко багатовимірною та системною. Для більш чіткого розуміння цього феномену доцільно насамперед навести базове визначення: психологічний капітал – це інтегративний, динамічний стан психологічного розвитку особистості, що характеризується наявністю ресурсів для подолання стресу та спрямований на досягнення позитивних результатів у діяльності.

Згідно із сучасними концепціями організаційної та вікової психології, які для українського наукового простору детально адаптували та верифікували В. Олефір та В. Боснюк [16, 17], психологічний капітал складається з чотирьох відносно автономних, але тісно взаємопов'язаних компонентів. Разом вони утворюють концептуальну модель, відому під аббревіатурою HERO:

- самоефективність (Efficacy / Confidence);
- надія (Hope);
- оптимізм (Optimism);

– стійкість / резильєнтність (Resilience).

Розглянемо ці ключові компоненти та їхні визначення максимально детально, зосередивши увагу на їхньому впливі на становлення особистості сучасного студента.

1. Самоефективність. Спираючись на соціально-когнітивну теорію А. Бандури, самоефективність визначається як усвідомлена впевненість особистості у власних здібностях мобілізувати мотивацію, когнітивні ресурси та поведінкові стратегії, необхідні для успішного виконання конкретних завдань в умовах невизначеності [31]. Важливо розуміти, що це не просто абстрактна самооцінка чи глобальна віра в себе, а сфокусоване переконання суб'єкта у форматі «я володію достатніми компетенціями, щоб впоратися саме з цією проблемою».

Для студентської молоді, яка постійно перебуває в ситуації академічного та соціального оцінювання, самоефективність виступає критично важливою детермінантою поведінки. Вона безпосередньо визначає вектор життєвого вибору: які саме завдання студент візьме на себе, який обсяг зусиль він докладе для їх реалізації та наскільки наполегливим він буде при зіткненні з перешкодами. Здобувачі освіти з високим рівнем самоефективності схильні сприймати складні навчальні проєкти чи соціальні конфлікти не як загрози, яких слід уникати (що характерно для тривожних осіб), а як професійні виклики, які необхідно свідомо подолати.

2. Надія. У контексті психологічного капіталу даний конструкт кардинально відрізняється від побутового тлумачення. Як зазначає Т. Скрипаченко, інтенційна надія концептуалізується не як пасивне, ілюзорне очікування кращого майбутнього, а як дієвий, позитивний мотиваційний стан [25]. Згідно з актуальними дослідженнями, він базується на нерозривній єдності двох складових: вольового компонента (agency) – внутрішньої енергії, цілеспрямованості та рішучості рухатися до визначеної мети, та процесуального компонента (pathways) – когнітивної здатності суб'єкта

генерувати альтернативні шляхи та нестандартні варіанти вирішення завдань у разі блокування основного маршруту.

Грунтовні оглядові дослідження, проведені С. Гоел та співавторами, емпірично підтверджують, що надія є одним із найпотужніших предикторів академічної та життєвої успішності [33]. Розвинене «шляхове мислення» дозволяє молодій людині не впадати у стан вивченої безпорадності перед обличчям невдач, а проявляти поведінкову гнучкість, оперативно змінюючи стратегії досягнення бажаного.

3. Оптимізм. У структурі психологічного капіталу оптимізм трактується специфічно – як особливий атрибутивний стиль (стиль пояснення подій), що детермінує світосприйняття індивіда. Оптимістично налаштовані особистості схильні інтерпретувати свої успіхи та позитивні події через призму внутрішніх, постійних та глобальних факторів (наприклад: «Я успішно склав іспит чи пройшов співбесіду, тому що я здібний та наполегливий»). Натомість негативні ситуації та життєві поразки вони розглядають як зовнішні, тимчасові та ситуативні обставини, які можна подолати («Я отримав низьку оцінку, оскільки цього разу мав обмаль часу на підготовку через сторонні фактори; наступного разу я зміню підхід і досягну успіху») [33].

У контексті навчальної діяльності, як підкреслює В. Волошина-Нарожна, саме реалістичний (а не сліпий, ілюзорний) оптимізм дозволяє студентам зберігати когнітивну ясність та позитивне ставлення до власних перспектив. Це забезпечує ефективне саморегульоване навчання, мінімізує прояви академічної прокрастинації та зберігає ціннісні орієнтири молоді в умовах тотальної соціальної невизначеності [3].

4. Стійкість (Резильєнтність). Цей компонент психологічного капіталу визначається як інтегративна здатність психіки до відновлення («bouncing back») після важких життєвих криз, невдач, міжособистісних конфліктів, підвищеної відповідальності або навіть після різких позитивних змін, що порушують звичний гомеостаз. І. Данилюк та співавтори наголошують, що

життєстійкість забезпечує збереження адекватної самооцінки особистості під тиском складних життєвих обставин [7].

Особливого значення резильєнтність набуває у вітчизняних реаліях. Як ґрунтовно доводить у своїх працях Т. Доцевич, психологічна ресурсність та стійкість сьогодні є тими єдиними адаптивними механізмами, які уможливають виживання та збереження психічного здоров'я студентської молоді на тлі травматичних подій, спричинених війною. Саме стійкість дозволяє молодому поколінню не лише переживати періоди глибокого дистресу, але й продовжувати активний особистісний та професійний розвиток [8].

Вкрай важливо підкреслити фундаментальну закономірність: вищезазначені чотири компоненти (самоефективність, надія, оптимізм, стійкість) не функціонують ізольовано. Завдяки своїй інтегративній природі вони мають потужний синергетичний ефект. Взаємодіючи в межах єдиної системи психіки, вони багаторазово посилюють одне одного, утворюючи цілісний ресурс вищого порядку. Тобто, загальний високий рівень психологічного капіталу впливає на результативність соціальної взаємодії та академічної діяльності студента значно сильніше, ніж сума ізольованих впливів кожного з його окремих складових [17].

Для глибшого розуміння механізмів впливу психологічних ресурсів на особистість студента та систематизації отриманих даних, доцільно представити структурно-функціональну організацію досліджуваного феномену у табличній формі. Узагальнення теоретичних положень дозволяє виокремити ключові компоненти, їх змістове наповнення та результат взаємодії (табл. 1.2).

Таблиця 1.2 – Структурно-функціональна характеристика психологічного капіталу особистості

Структурний компонент	Змістова характеристика	Функціональне призначення
Самоефективність (Efficacy)	Впевненість у власних силах, усвідомлення своєї компетентності.	Здатність мобілізувати когнітивні ресурси та докладати необхідних

		зусиль для виконання складних завдань.
Стійкість (Resilience)	Психологічна пружність, адаптивність нервової системи.	Здатність швидко відновлюватися після невдач, адаптуватися до змін, долати стрес та невизначеність.
Оптимізм (Optimism)	Позитивний атрибутивний стиль мислення.	Реалістичне очікування успіху в майбутньому, сприйняття проблем як тимчасових та вирішуваних.
Надія (Hope)	Вольова спрямованість на мету та варіативність мислення.	Планування шляхів досягнення цілей та наявність енергії для руху цими шляхами.
Ядро: Психологічний капітал (PsyCap)	Інтегративне утворення state-like (стану).	Забезпечує синергетичний ефект ресурсів: загальний позитивний стан розвитку особистості є вищим за суму окремих частин.
Результат	Поведінковий та емоційний вихід системи.	Ефективна саморегуляція особистості: психологічне благополуччя, академічна успішність, конструктивна соціальна поведінка.

Як свідчить здійснений нами теоретико-методологічний аналіз, психологічний капітал категорично не можна розглядати як просту, механічну сукупність окремих позитивних рис індивіда. Натомість він виступає надзвичайно складною, ієрархічно організованою та динамічною системою. Базові компоненти цього феномену (самоефективність, надія, оптимізм та життєстійкість) перебувають у стані перманентної взаємодії. Вони не лише доповнюють, а й потужно підсилюють один одного, створюючи ефект ампліфікації. У кінцевому підсумку саме ця синергетична взаємодія формує той міцний внутрішній фундамент, який забезпечує ефективну та екологічну саморегуляцію поведінки студента у висококонкурентному соціальному середовищі закладу вищої освіти.

Аналізуючи фундаментальну роль психологічного капіталу в процесах загального розвитку особистості, неможливо оминути його ключову функцію як базового ресурсу саморегуляції. Згідно з концептуальним визначенням Т. В. Кириченко, психологічна саморегуляція передбачає усвідомлене, цілеспрямоване управління власною психікою та поведінковими актами, що дозволяє особистості підтримувати оптимальну активність [11]. У цій складній архітектурі управління психологічний капітал виступає своєрідним

«паливом», енергетичним резервуаром, який забезпечує безперебійне функціонування механізмів самоконтролю на різних рівнях психічної організації.

Доцільно розгорнуто розглянути вплив психологічного капіталу крізь призму трьох базових площин саморегуляції: когнітивної, емоційної (афективної) та поведінкової.

У когнітивній площині наявність високого рівня психологічного капіталу радикально трансформує якість мислення студента. Здобувачі освіти, які володіють значним ресурсним потенціалом, здатні набагато глибше усвідомлювати власні мотиви та структурувати цілі. Розвинена самоефективність у поєднанні зі «шляховим мисленням» (надією) дозволяє їм вибудовувати чіткі, багатоступеневі плани професійного та особистісного саморозвитку. Як слушно зазначає В. О. Волошина-Нарожна, саме здатність до усвідомленого цілепокладання є основою проактивної поведінки та саморегульованого навчання, особливо коли освітній процес розгортається в умовах тотальної соціальної невизначеності [3].

Щодо емоційного (афективного) аспекту, то оптимістичний атрибутивний стиль та високий рівень життестійкості відіграють роль потужного психологічного щита. Вони допомагають суб'єкту ефективно регулювати інтенсивні емоційні стани, запобігають розвитку синдрому емоційного вигорання та критично знижують загальний рівень дистресу. Емпіричні дослідження В. О. Олефіра та В. Ф. Боснюка переконливо довели, що психологічний капітал виконує виражену медіаторну функцію, пом'якшуючи деструктивний вплив стресорів на суб'єктивне благополуччя особистості [17]. Практично це означає, що за абсолютно однакових об'єктивних умов (наприклад, жорсткі дедлайни сесії, інтенсивне навчальне навантаження, конфлікти в студентській групі чи зовнішні загрози) студент із вищим рівнем психологічного капіталу зберігатиме емоційну стабільність, впевненість у собі та вищий рівень задоволеності життям. Здатність до такої

емоційної саморегуляції, за І. В. Мельник, є невід'ємною основою психологічного благополуччя майбутнього фахівця [13].

У поведінковому контексті ресурсність психіки безпосередньо транслюється у соціальні акти. Високий індекс психологічного капіталу має стійку позитивну кореляцію із соціальною активністю, розвитком лідерських якостей та здатністю до побудови конструктивної, емпатійної взаємодії з оточенням. Як ґрунтовно доводять у своїх працях Я. М. Бугерко [1] та Т. Скрипаченко [25], сучасний ресурсний підхід дозволяє відійти від віктимних моделей і розглядати особистість не як пасивний об'єкт, що лише підкоряється тиску середовища, а як вільного, активного суб'єкта, здатного свідомо змінювати себе та трансформувати навколишній соціальний простір.

Особливої, безпрецедентної ваги проблема розвитку психологічного капіталу набуває в контексті тих суворих викликів, з якими щоденно стикається сучасне українське студентство. Формати дистанційного та змішаного навчання, вимушена соціальна ізоляція, постійні екзистенційні загрози безпеці вимагають від молоді не лише засвоєння суто академічних знань, а й надзвичайно високого, раніше нетипового для цього віку рівня самоорганізації. Зарубіжні та вітчизняні дослідження, зокрема ґрунтовні розвідки В. Пугач (V. Puhach), свідчать про те, що внутрішня мотивація та навички самоорганізації виступають абсолютно критичними факторами успіху в умовах онлайн-освіти [36].

Більше того, ці регуляторні навички не з'являються самі по собі — вони безпосередньо живляться з джерела психологічного капіталу. У період тривалої психотравмуючої ситуації ресурси життестійкості та надії стають чи не єдиними механізмами, які уможливлюють збереження психологічного здоров'я. На цьому наголошують Т. Доцевич [8], а також В. П. Москалець і О. В. Федик, досліджуючи психологічну стійкість студентів в умовах війни [15].

Ба більше, ключовою характеристикою психологічного капіталу є його приналежність до феноменів типу «стану» (state-like), а не жорстко детермінованої «риси» (trait-like). Це принципове методологічне розрізнення

означає, що внутрішня ресурсність не є якоюсь фіксованою генетичною даністю чи незмінною характеристикою темпераменту. Психологічний капітал пластичний, він чудово піддається цілеспрямованому розвитку, акумуляції та тренуванню. Як зазначають у своєму дослідженні Дж. Картер та К. Юссеф-Морган, існують доведено ефективні психологічні інтервенції (зокрема, формати мікро-навчання, когнітивно-поведінкові тренінги, програми наставництва), які здатні статистично значущо підвищувати загальний рівень PsyCap навіть за відносно короткий проміжок часу [32].

Для сучасної системи вищої освіти ця state-like природа психологічного капіталу відкриває величезні перспективи. Вона створює наукове підґрунтя для впровадження психологічними службами університетів спеціалізованих програм супроводу, орієнтованих не на ліквідацію наслідків стресу, а на превентивне нарощування ресурсного потенціалу студентів.

Таким чином, підсумовуючи викладений теоретико-методологічний матеріал, можемо зробити низку концептуальних узагальнень. Психологічний капітал є складним, інтегральним особистісним ресурсом, що органічно поєднує в собі інтенційну надію, самоефективність, оптимістичний стиль атрибуції та життєстійкість. Його унікальна цінність для особистості полягає у синергетичній, взаємопідсилювальній дії всіх компонентів, що генерує психологічний ефект, набагато потужніший за просту суму окремих складових.

У нелінійному процесі особистісного та професійного становлення сучасного студента психологічний капітал виконує роль несучої конструкції для всіх видів саморегуляції. Він безпосередньо стимулює академічну успішність, виступає гарантом збереження психологічного здоров'я в умовах хронічного дистресу та забезпечує глибоку, екологічну соціалізацію. Відкритість цього конструкту до цілеспрямованого розвитку робить його оптимальною мішенню для фахової психокорекційної, тренінгової та розвивальної роботи в закладах вищої освіти.

Розуміння сутнісних характеристик психологічного капіталу створює необхідний, міцний теоретичний плацдарм для нашого подальшого дослідження. Осягнувши природу внутрішніх ресурсів особистості, ми отримуємо змогу перейти до детального аналізу того, як саме цей капітал взаємодіє з іншими регуляторними механізмами психіки, зокрема з процесами соціального саомоніторингу та інтрапсихічного самоконтролю поведінки.

1.2. Самоконтроль поведінки студентів у соціальних ситуаціях: зміст та умови формування

У системі психологічних механізмів, що забезпечують успішну адаптацію, соціалізацію та професійне становлення особистості в юнацькому віці, центральне місце посідає здатність до довільної регуляції власної активності. Якщо психологічний капітал, розглянутий нами у попередньому підрозділі, виступає базовим енергетичним ресурсом та фундаментом життєстійкості, то самоконтроль є тим інструментальним механізмом, який реалізує цей ресурс у конкретних актах міжособистісної взаємодії. В умовах сучасної соціальної нестабільності, постійної трансформації освітнього середовища та викликів, пов'язаних із безпековими чинниками, вимоги до вольової та емоційної саморегуляції студентської молоді суттєво зростають.

Науковий аналіз літературних джерел свідчить про високу полісемантичність поняття «самоконтроль». Попри розмаїття підходів, у сучасній психології під самоконтролем поведінки розуміють інтегративну властивість особистості, що забезпечує узгодження власних дій із вимогами соціального оточення та індивідуальними ціннісними орієнтаціями [18]. Це не просто процес механічного стримування чи пригнічення бажань, а свідомий, енергозатратний процес управління власною психікою, спрямований на досягнення віддалених цілей всупереч ситуативним імпульсам [11].

У рамках соціально-когнітивної парадигми А. Бандури самоконтроль розглядається як активний процес управління поведінкою через безперервну

систему зворотного зв'язку [31]. Згідно з цією концепцією, процес регуляції є циклічним і включає три ключові етапи:

1. Самоспостереження (когнітивний моніторинг): безперервне відстеження власної поведінки та її результатів.

2. Самосудження (оцінювальний компонент): порівняння результатів власної активності з існуючими внутрішніми критеріями, стандартами або нормами, прийнятими у конкретному соціумі.

3. Самореакція (виконавчий компонент): емоційне або поведінкове реагування на результат порівняння, що може включати як самопідкріплення (задоволення, гордість), так і самопокарання (почуття провини, незадоволення).

Таким чином, самоконтроль постає як свідомо детермінація поведінки, при якій локус контролю максимально зміщений всередину суб'єкта.

Особливого наукового та прикладного значення самоконтроль набуває саме в соціальних ситуаціях – тобто в умовах безпосередньої взаємодії з іншими людьми. У цьому контексті поняття трансформується у категорію «соціальний саомоніторинг» (self-monitoring). Під соціальним саомоніторингом розуміють здатність та стійку схильність особистості відстежувати, регулювати та гнучко змінювати свою експресивну поведінку, а також усю презентацію себе в очах оточуючих відповідно до соціального контексту [23].

Студенти з високим рівнем соціального самоконтролю здатні майстерно коригувати власну поведінку залежно від вимог конкретної ситуації та реакцій партнерів по спілкуванню. Для сучасної молоді, що готується до роботи в соціономічних професіях (менеджмент, психологія, педагогіка), така комунікативна гнучкість є професійно значущою компетенцією. Проте, як зазначають О. Савченко та Д. Лавриненко, психометричні особливості цього процесу демонструють, що здатність до швидкої зміни соціальних ролей потребує високої внутрішньої дисципліни,

інакше комунікативний фасад може стати джерелом когнітивного дисонансу [23].

Формування здатності до самоконтролю в соціальних ситуаціях не відбувається ізольовано – це складний онтогенетичний процес, який в студентські роки проходить стадію інтенсифікації. Серед ключових умов, що сприяють розвитку цього механізму, варто виділити наступні:

- наявність розвиненої рефлексії – здатність студентів до аналізу власних помилок та успіхів дозволяє їм трансформувати соціальний досвід у стійкі навички поведінки [13];

- емоційна стійкість: формування внутрішніх «фільтрів», що дозволяють пропускати зовнішню інформацію через призму критичного мислення, а не приймати її як беззаперечну дійсність, є запорукою того, що студент не втратить «власне Я» в процесі адаптації до вимог соціуму [26];

- ціннісно-сміслова саморегуляція: як доводить І. В. Панок, істинна саморегуляція вимагає зміщення акценту з зовнішніх очікувань суспільства на власні глибинні смисли [19]. Якщо поведінка студента базується на внутрішніх ціннісних орієнтирах, самоконтроль перестає бути виснажливою «грою на публіку» і стає усвідомленим способом реалізації власної особистості.

Тож, самоконтроль у соціальних ситуаціях є багаторівневим механізмом, що об'єднує когнітивне розуміння ситуації, емоційну стійкість та поведінкову гнучкість. Саме в синтезі цих компонентів, підкріплених розвиненим психологічним капіталом, криється здатність сучасного студента до успішної та гармонійної соціальної взаємодії. Це теоретичне розуміння становить необхідне підґрунтя для наступного розділу нашої роботи, де ми перейдемо до аналізу отриманих емпіричних даних про те, як саме ці механізми реалізуються на практиці у сучасних здобувачів вищої освіти.

Узагальнюючи наукові погляди, Т. В. Кириченко пропонує розглядати психологічний зміст саморегуляції через гармонійну єдність трьох компонентів [11] (табл. 1.3).

Таблиця 1.3 – Структурно-змістова характеристика компонентів
самоконтролю поведінки студента у соціальній взаємодії

Компонент	Змістове наповнення	Прояв у соціальній ситуації (приклад)
Когнітивно-рефлексивний	Усвідомлення соціальних норм, правил етикету; рефлексія власного стану; антиципація (передбачення) наслідків своїх слів та дій.	Студент розуміє, що різка критика викладача при групі є недоречною, і прогнозує можливий конфлікт.
Емоційно-вольовий	Здатність стримувати афективні спалахи; толерантність до невизначеності; мобілізація вольових зусиль для завершення комунікації.	Під час напруженої дискусії студент відчуває гнів, але зусиллям волі опановує себе, зберігаючи спокійний тон.
Комунікативно-поведінковий	Володіння техніками активного слухання; контроль невербальних сигналів (жестів, міміки); гнучкість рольової поведінки.	Студент використовує соціально прийнятні формули ввічливості, навіть якщо співрозмовник йому неприємний.

Розглядаючи специфіку соціальної взаємодії в юнацькому віці, надзвичайно важливо підкреслити, що самоконтроль у соціальних ситуаціях жодним чином не є тотожним конформізму. У науковому дискурсі ці поняття часто помилково зближують, проте їхня психологічна природа є принципово різною. Конформізм передбачає пасивне, сліпе підпорядкування груповому тиску, відмову від власних переконань заради соціального схвалення або уникнення конфлікту. Натомість соціальний самоконтроль – це проактивний вибір адекватної стратегії взаємодії, гнучке управління власними імпульсами та реакціями, яке дозволяє досягти поставленої комунікативної мети, зберігаючи при цьому власну автентичність. Особистість із високим рівнем самоконтролю здатна відстоювати власні інтереси, не порушуючи суверенності психологічного простору [5] та особистісних кордонів інших учасників комунікації. Це вимагає залучення значних внутрішніх ресурсів, що цілком узгоджується з сучасним ресурсним підходом у психології [1].

З огляду на онтогенетичні закономірності розвитку, студентський вік (період пізньої юності та переходу до ранньої дорослості) традиційно розглядається як сенситивний період для формування та кристалізації вищих, усвідомлених форм саморегуляції [11]. Цей процес детермінований двома ключовими факторами: біологічним та соціальним. З одного боку, на

фізіологічному рівні фактично завершується біологічне дозрівання структур префронтальної кори головного мозку. Саме ці зони відповідають за так звані виконавчі функції: процеси гальмування імпульсивних реакцій, довгострокове планування, антиципацію наслідків своїх дій та утримання фокусу уваги на цілі. З іншого боку, соціальна ситуація розвитку молодшої людини змінюється кардинально і часто доволі стресово. Вступ до закладу вищої освіти знаменує собою втрату тотального зовнішнього контролю з боку батьків та жорсткої регламентації шкільного середовища. Натомість виникає гостра необхідність у самостійній організації свого часу, структуруванні побуту, налагодженні нових соціальних зв'язків та автономному управлінні власною навчальною діяльністю [6].

У цьому контексті варто звернутися до результатів дослідження І. В. Мельник, у якому переконливо доводиться, що здатність до саморегуляції емоційного стану виступає фундаментальною основою загального психологічного благополуччя майбутнього фахівця [13]. Для студентської молоді ця теза набуває особливої актуальності. Академічне середовище характеризується високою щільністю ситуацій постійного зовнішнього оцінювання (екзаменаційні сесії, модульні контролі, публічні захисти проєктів, виступи на семінарах). Такі умови об'єктивно створюють високий рівень соціальної та особистісної тривоги, що негативно позначається на загальному рівні психологічного здоров'я [2]. Нездатність своєчасно застосувати методи психічної саморегуляції [14] та включити механізми самоконтролю в таких фруструючих умовах закономірно призводить до формування дезадаптивних когнітивно-поведінкових патернів. Серед них найчастіше спостерігаються академічна прокрастинація (як форма уникнення тривоги), підвищена конфліктність у спілкуванні з однолітками та викладачами, або ж навпаки – соціальна ізоляція та уникнення будь-яких оціночних соціальних контактів.

Звертаючись до зарубіжного та вітчизняного досвіду вивчення проблеми, можна констатувати наявність міцного зв'язку між вольовими

якостями та успішністю навчання. Як зазначають у своїх працях Дж. Кіу (J. Qiu) [37] та М. Д. Уррахма (M. D. Urrahma) [38], існує прямий, статистично значущий кореляційний зв'язок між рівнем розвитку самоконтролю та академічною дисципліною здобувачів освіти. Студенти з розвиненим соціальним та поведінковим самоконтролем значно рідше піддаються миттєвим спокусам відкласти складне навчальне завдання заради швидкого отримання задоволення від розваг чи відпочинку. У соціальному вимірі ця здатність яскраво проявляється як уміння конструктивно відмовити друзям у пропозиції пропустити заняття, причому зробити це тактовно, аргументовано, не руйнуючи при цьому міцних дружніх стосунків та не втрачаючи свого статусу в референтній групі. Цікаво, що, за даними деяких дослідників, додатковим фактором, що опосередковує зв'язок між самоконтролем та психологічним благополуччям студентів, може виступати навіть рівень їхньої фізичної активності, яка тренує загальну витривалість нервової системи [34].

Варто зауважити, що формування самоконтролю поведінки не є статичним явищем; це складний, багатовимірний та динамічний процес, який жорстко детермінований комплексом взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх умов. Сучасний макросоціальний контекст, до якого насамперед належать повномасштабна війна в Україні та вимушений перехід закладів освіти на дистанційні або змішані форми навчання, вносить безпрецедентні корективи в перебіг цього процесу.

Аналізуючи зовнішні умови розвитку саморегуляції в сучасних реаліях, необхідно насамперед виокремити тотальний фактор невизначеності. Як слушно зауважує В. О. Волошина-Нарожна, організація навчання в умовах перманентної непередбачуваності вимагає від здобувачів освіти екстреного переходу від парадигми зовнішнього управління до моделі повністю саморегульованого навчання [3]. Дистанційний формат об'єктивно зменшує кількість та інтенсивність безпосередніх («живих») соціальних контактів. Це створює парадоксальну ситуацію, яка може як сприяти, так і перешкоджати розвитку навичок соціального самоконтролю [22; 36]. З одного боку,

опосередковане цифрами технологіями спілкування (через екран монітора, у месенджерах) надає суб'єкту комунікації своєрідний «буферний час». З'являється можливість відтермінувати реакцію, обдумати відповідь, стримати первинний емоційний імпульс (посилюється когнітивний компонент самоконтролю). Але з іншого боку, таке середовище суттєво знижує навички емпатії, ускладнює зчитування невербальних реакцій співрозмовника (міміки, пантоміміки, інтонацій), що робить соціальний самоконтроль більш механістичним і відірваним від реального емоційного фону комунікації.

Окремим, надзвичайно потужним і травматичним фактором впливу, який сьогодні неможливо ігнорувати, є війна. Згідно з емпіричними даними І. Ушакової, Н. Світличної та Т. Селюкової, в екстремальних умовах військового часу відбуваються глибокі трансформації базових копінг-стратегій та механізмів саморегуляції особистості [29]. Дослідження наслідків російсько-української війни для академічної спільноти [12] показують, що постійний, фоновий дистрес, пов'язаний із загрозою життю, тривожними новинами та екзистенційною кризою, невпинно виснажує загальний ресурс вольової сфери людини. У психології цей феномен описується як явище «виснаження его» (ego-depletion) – стан, при якому здатність до вольового зусилля знижується через попередні витрати психічної енергії на подолання тривоги. У результаті поріг самоконтролю критично знижується: спостерігається тенденція до того, що студенти стають більш дратівливими, емоційно лабільними, різкими та імпульсивними у соціальних комунікаціях [10].

Проте, розглядаючи цей аспект через призму теорії життестійкості [7; 9], варто зазначити, що екстремальні умови мають і зворотний бік. Вони здатні мобілізувати приховані психологічні ресурси особистості [25], парадоксальним чином пришвидшуючи процес психологічного дорослішання, стимулюючи формування глибокої відповідальності та пошук нових технік саморегуляції як інструментів виживання і збереження власної ідентичності [24]. В таких умовах психологічний капітал особистості стає потужним

ресурсом саморегуляції [28], дозволяючи зберігати надію, оптимізм та самоефективність [33].

Звертаючись до внутрішніх умов формування соціального самоконтролю, слід зазначити, що окрім базових психофізіологічних особливостей індивіда (таких як тип темпераменту, сила та рухливість нервових процесів), провідну роль тут відіграє ціннісно-смилова сфера. У своєму дисертаційному дослідженні І. В. Панок ґрунтовно доводить, що саме ціннісно-смилова саморегуляція виступає найвищим щаблем, своєрідною вершиною розвитку суб'єктності та життєвого самовизначення студента [19]. Механізм тут полягає у наступному: якщо прийняті в суспільстві соціальні норми та правила є глибоко інтеріоризованими (тобто органічно вбудованими в індивідуальну систему цінностей і стали власними, внутрішніми переконаннями особистості), поведінковий самоконтроль здійснюється легко, природно і практично невимушено [20]. У таких випадках людина не відчуває внутрішнього спротиву. Якщо ж норми не збігаються з особистісними цінностями і сприймаються виключно як нав'язаний ззовні тиск чи примус, акт самоконтролю перетворюється на виснажливу боротьбу з собою. Він вимагає колосальних енергетичних витрат, знижує задоволеність життям [17] і неминуче супроводжується гострим внутрішнім конфліктом, який рано чи пізно може призвести до емоційного зриву.

А. О. Шашенкова концептуалізує соціо-емоційну компетентність як провідний чинник розвитку саморегуляції, справедливо наголошуючи на тому, що усвідомлення та точне диференціювання власних емоційних станів є найпершим, базовим кроком до керування ними [30]. Студент, який страждає на алекситимію або просто не має навички рефлексії, не здатен вчасно розпізнати у себе ознаки наростаючої агресії, роздратування чи соціальної тривоги. Відповідно, не розуміючи, що саме з ним відбувається, він не зможе вчасно актуалізувати психологічні ресурси [8], активувати навички моральної саморегуляції [4] та увімкнути механізми гальмування небажаної

деструктивної поведінки до того моменту, як ситуація перейде у відкритий конфлікт.

Спираючись на теоретичний аналіз представлених вище концепцій, класичних теорій (зокрема соціально-когнітивної теорії А. Бандури [31]) та емпіричних розвідок щодо особливостей самоконтролю (включно зі специфікою його діагностики за допомогою сучасних шкал [23]), ми можемо виокремити чітку структуру детермінант, які зумовлюють успішність цього процесу в юнацькому віці. Для більшої наочності та структурування отриманого теоретичного матеріалу, систематизуємо основні зовнішні фактори та внутрішні умови, що безпосередньо впливають на формування та прояви самоконтролю поведінки студентів, у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4 – Фактори впливу на формування самоконтролю поведінки студентів у соціальних ситуаціях

Група факторів	Позитивний вплив (сприяє розвитку)	Негативний вплив (гальмує розвиток або виснажує ресурс)
Освітнє середовище	Діалогічний стиль викладання; наявність чітких, але справедливих правил; тренінги особистісного зростання; підтримка кураторів.	Авторитарний стиль управління; відсутність зворотного зв'язку; хаотична організація навчального процесу.
Соціальне оточення	Підтримуюча референтна група; наявність позитивних рольових моделей (успішні фахівці, ментори); конструктивна конкуренція.	Деструктивне оточення (схильність до девіацій); булінг або соціальна ізоляція; гіперопіка з боку батьків.
Макросоціальні умови	Стабільність суспільних норм; культивування цінностей відповідальності в медіа-просторі.	Війна, постійна загроза життю; соціальна аномія (розмитість норм); інформаційне перенавантаження.
Індивідуально-психологічні	Високий рівень рефлексії; внутрішній локус контролю; розвинений емоційний інтелект; фізична активність [33].	Високий рівень нейротизму; зовнішній локус контролю; низька самооцінка; астенізація організму.

У контексті пошуку дієвих механізмів зміцнення здатності до саморегуляції, окремої уваги заслуговують результати новітніх емпіричних розвідок. Зокрема, дослідження Y. Lin та співавторів переконливо доводять, що систематична фізична активність має стійку позитивну кореляцію із рівнем психологічного капіталу та показниками самоконтролю студентської молоді

[34]. Фізичні навантаження, за своєю суттю, виступають потужним практичним тренажером вольових якостей: вони вимагають регулярності, здатності долати ситуативний дискомфорт та вміння підпорядковувати поточний стан довгостроковому результату. З педагогічної та психологічної точок зору, цей факт відкриває широкі додаткові можливості для опосередкованого, недирективного впливу на розвиток виконавчих функцій особистості через активне залучення студентів до спортивно-масової роботи та популяризацію культури фізичного здоров'я.

Розширюючи розуміння внутрішніх детермінант вольової поведінки, необхідно звернутися до концепту надії, який сьогодні активно переосмислюється у вітчизняній науці. Як слушно зазначає Т. Скрипаченко, формування стійкого самоконтролю нерозривно пов'язане з феноменом інтенційної надії, що розглядається як потужний психологічний ресурс особистості [25]. Наявність сформованої інтенційної надії виконує функцію когнітивного «якоря»: вона дозволяє молодій людині утримувати стабільний фокус уваги на стратегічних, довгострокових цілях, що, у свою чергу, суттєво полегшує процес подолання ситуативних, імпульсивних спокус. Коли студент здатний чітко візуалізувати власне майбутнє, має виразний образ себе як успішного професіонала, йому значно легше здійснювати поведінковий вибір «тут і зараз». У таких умовах відмова від деструктивних або прокрастинаційних патернів на користь професійно та особистісно значущих дій відбувається з меншими витратами психічної енергії, оскільки вона підкріплюється внутрішньою мотивацією, а не зовнішнім примусом.

У прикладному аспекті, інструментальною базою для цілеспрямованого розвитку навичок управління власною поведінкою виступають конкретні методи психічної саморегуляції. Ґрунтовний опис таких технік, як аутогенне тренування, прогресивна нервово-м'язова релаксація та керована візуалізація, представлено у працях У. Б. Михайлишин та І. Ю. Шмідзен [14]. Систематичне оволодіння цими прийомами має фундаментальне значення: воно дозволяє якісно трансформувати сам механізм самоконтролю. Завдяки тренуванням,

процеси, які раніше вимагали значних свідомих вольових зусиль і швидко виснажували нервову систему, поступово переводяться на рівень навичок, а згодом – корисних автоматизованих звичок.

Ретроспективний аналіз та узагальнення представлених теоретичних підходів дає змогу констатувати, що самоконтроль поведінки у соціальних та академічних ситуаціях є надзвичайно складним, багаторівневим та динамічним психологічним утворенням. Він виступає результатом тонкої інтеграції когнітивних (оцінка ситуації, планування), емоційних (стримування афекту, емпатія) та власне поведінкових (гальмування реакції або ініціація дії) процесів. Для студентської молоді саме розвинений самоконтроль стає тим стрижневим фактором, що забезпечує успішність як соціалізації, так і подальшої професіоналізації. Важливо наголосити, що процес кристалізації навичок самоконтролю в сучасних українських реаліях відбувається в умовах безпрецедентного тиску амбівалентних факторів [15]. З одного боку, потужні стресогенні чинники, пов'язані з війною, екзистенційною загрозою та соціальною невизначеністю, об'єктивно виснажують адаптаційні резерви психіки. Проте з іншого боку – саме ці екстремальні умови формують гострий суспільний запит на форсоване дорослішання, високу особистісну відповідальність та громадянську зрілість, стимулюючи мобілізацію внутрішніх сил [28].

Ефективність, тривалість та стійкість соціального самоконтролю безпосередньо та невідворотно залежить від наявності специфічних внутрішніх ресурсів, які безперервно живлять вольову сферу та запобігають її передчасному виснаженню. Опираючись на сучасні концепції позитивної психології, ми припускаємо, що саме психологічний капітал особистості [17] виступає тим інтегральним ресурсом. Застосовуючи метафоричне порівняння, можна сказати, що якщо самоконтроль є «двигуном», який безпосередньо керує поведінкою, визначаючи її напрямок та інтенсивність, то психологічний капітал (надія, оптимізм, самоефективність та життєстійкість) — це те необхідне високооктанове «пальне», без якого робота цього двигуна

неможлива або вкрай нетривала. Взаємозв'язок цих двох складних конструктів потребує детального, цілеспрямованого вивчення. Такі програми мають бути спрямовані не просто на корекцію поведінки, а на глибинний розвиток суб'єктності, емоційної витривалості та стресостійкості молоді. Це базове теоретичне припущення слугуватиме концептуальною основою для організації та проведення нашого емпіричного дослідження, детальну методику та результати якого буде послідовно викладено у другому розділі кваліфікаційної роботи.

1.3. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку психологічного капіталу та самоконтролю поведінки студентів

Узагальнення теоретичних положень щодо сутності психологічного капіталу та самоконтролю поведінки, здійснене нами у попередніх підрозділах, формує необхідне підґрунтя для переходу до ключового етапу нашого дослідження – ґрунтового обґрунтування характеру, специфіки та внутрішніх механізмів взаємозв'язку між цими двома складними психологічними феноменами.

З метою концептуалізації предметного поля дослідження та уникнення термінологічної полісемії, перш за все, вважаємо за доцільне навести базові визначення ключових понять, якими ми будемо оперувати в межах даного підрозділу. Спираючись на праці З. С. Оніпко [18] та адаптаційне дослідження О. Савченка [23], самоконтроль поведінки ми визначаємо як свідомий, довільний процес управління власними реакціями, емоціями, імпульсами та патернами активності, який дозволяє особистості долати короткострокові спокуси та деструктивні звички заради досягнення довгострокових, особистісно або соціально значущих цілей. Своєю чергою, психологічний капітал (PsyCap), відповідно до досліджень В. О. Олефіра [16] та С. Гоел (S. Goel) [33], розглядається нами як інтегративний базовий позитивний психологічний стан розвитку особистості, що характеризується наявністю

чотирьох взаємопов'язаних компонентів: самоефективності, оптимізму, надії та стійкості (резильєнтності) – так звана система HERO.

Наша ключова наукова гіпотеза про існування глибинної детермінації самоконтролю психологічним капіталом базується на інтеграції сучасного ресурсного підходу в психології [1], соціально-когнітивної теорії самоефективності А. Бандури (A. Bandura) [31] та загальновизнаної моделі виснаження вольових ресурсів. Вихідним пунктом нашого аналізу є розуміння самоконтролю не як статичної, вродженої риси характеру (яка або є, або відсутня), а як надзвичайно енерговитратного, динамічного процесу [11]. Згідно з моделлю «сили волі», що широко обговорюється в сучасній психології волі, будь-який акт свідомої регуляції поведінки вимагає залучення психічної енергії. Чи то стримування гніву під час гострого міжособистісного конфлікту, чи то примус себе до зосередженого навчання в умовах втоми, чи навіть тактовна відмова від небажаної пропозиції – усе це вичерпує обмежений запас внутрішнього ресурсу. Коли цей ресурс вичерпується внаслідок тривалої або інтенсивної напруги, настає специфічний стан, відомий у науковій літературі як «виснаження его» (ego depletion). У цьому стані здатність суб'єкта до подальшого ефективного самоконтролю різко та непропорційно знижується, що призводить до імпульсивної, нерациональної або соціально небажаної поведінки.

Особливого значення ця проблема набуває в умовах сьогодення. Як зазначають О. Злобіна [9] та А. Курапов зі співавторами [12], постійний фоновий стрес, викликаний війною, загрозою безпеці та нестабільністю, працює як «фоновий додаток» у психіці молодого людини, який непомітно, але невпинно «з'їдає» енергетичний ресурс, необхідний для академічної та соціальної саморегуляції [36].

Саме в цьому контексті психологічний капітал виступає як критично важливий мета-ресурс, своєрідне психологічне «джерело безперебійного живлення», що забезпечує «паливом» механізми саморегуляції. Студенти з високим рівнем сформованості психологічного капіталу [8] володіють значно

більшим, об'ємнішим запасом енергетичних ресурсів. Це дозволяє їм набагато довше утримувати самоконтроль та зберігати продуктивність навіть у вкрай стресогенних соціальних та академічних ситуаціях. Як дуже слушно і своєчасно зазначають вітчизняні дослідники М. Томчук, М. Яцюк та А. Яцюк, в умовах воєнної дійсності, коли всі зовнішні опори (стабільність розкладу, безпека середовища, передбачуваність майбутнього) є надзвичайно хиткими та ілюзорними, саме внутрішній капітал стає єдиним надійним гарантом збереження здатності особистості до самоорганізації та конструктивної життєдіяльності [28].

Взаємозв'язок між досліджуваними феноменами не є лінійним; його варто розглядати як складний, системний двосторонній процес, у якому психологічний капітал виконує стосовно самоконтролю дві життєво важливі функції:

- превентивна (запобіжна) функція. Високий рівень розвиненого оптимізму та самоефективності докорінно змінює когнітивну оцінку стресової події. Студент оцінює ситуацію не як загрозу, а як виклик. Завдяки цьому суб'єктивно знижується сприймана складність ситуації, тривога не досягає критичних значень, і, як наслідок, на її подолання витрачається в рази менше вольових зусиль [10];

- відновлювальна (компенсаторна) функція. Жодна людина не здатна контролювати себе абсолютно завжди і всюди. Проте компонент стійкості (резильєнтності) забезпечує надзвичайно швидке та якісне поповнення витрачених психічних ресурсів після потужного акту самоконтролю.

Для глибокої та аргументованої деталізації цього взаємозв'язку, вважаємо за необхідне проаналізувати специфічний вплив кожного окремого компонента системи HERO (PsyCap) на різні аспекти та етапи розгортання самоконтролю поведінки в юнацькому віці.

1. Самоефективність як когнітивна основа та пусковий механізм самоконтролю. Самоефективність, згідно з фундаментальними положеннями теорії А. Бандури (А. Bandura), є глибоким переконанням та вірою індивіда у

власну здатність успішно організувати та виконати послідовність дій, необхідних для досягнення бажаного результату [31]. Переносячи цей концепт у площину нашого дослідження, можна стверджувати, що самоефективність трансформується у базову віру в здатність керувати власною природою («Я здатний опанувати свій гнів», «Я можу змусити себе сісти за написання курсової роботи, незважаючи на втому»). Аналіз наукової літератури, зокрема праць з емоційного інтелекту та саморегуляції [27], свідчить: студенти з низьким рівнем самефективності схильні до так званої «вивченої безпорадності». Вони значно швидше здаються і відмовляються від спроб самоконтролю при появі перших же ознак психологічного дискомфорту. Будь-яку перешкоду вони схильні інтерпретувати як абсолютний доказ власної нездатності впоратися із завданням. Натомість висока самефективність діє як каталізатор механізмів наполегливості. У складних соціальних ситуаціях це проявляється насамперед у впевненій, асертивній поведінці. Студент не зривається на агресію і не впадає в ступор, оскільки його внутрішня впевненість у власній соціальній компетентності дозволяє йому утримувати тривогу під контролем мозку, а не підкіркових емоційних структур.

2. Надія як стратегічний цільовий вектор саморегуляції. В повсякденному розумінні надію часто плутають з пасивним очікуванням дива. Однак у структурі психологічного капіталу надія (Hope) має абсолютно дієву, прагматичну природу – вона задає чіткий цільовий вектор для самоконтролю. Важливо розуміти, що самоконтроль заради самого процесу самоконтролю є психологічно безглуздим, неймовірно виснажливим і, зрештою, неефективним. Він набуває сенсу і стає продуктивним лише тоді, коли жорстко підпорядкований певній, особистісно значущій меті. Сучасна концепція надії включає два елементи: «волю» (agency) та «шляхи» (pathways). Саме компонент «шляхи» безпосередньо та міцно корелює з когнітивним плануванням та гнучкістю поведінки [35]. Студент, який має високий рівень надії, здатен бачити та генерувати кілька альтернативних шляхів вирішення міжособистісного конфлікту чи академічної проблеми. Завдяки цій

варіативності він набагато рідше вдається до імпульсивної реакції чи агресії, оскільки його самоконтроль виправданий реалізацією конструктивного сценарію майбутнього. Дослідниця Т. Скрипаченко особливо підкреслює, що саме інтенційна (спрямована) надія виступає тим унікальним потужним ресурсом особистості, який структурує візію майбутнього і, відштовхуючись від цього образу, впорядковує, дисциплінує та мотивує поведінку людини у теперішньому часі [25].

3. Оптимізм та економізація емоційної регуляції. Оптимізм, у контексті ресурсного підходу, виступає не стільки емоційним станом, скільки специфічним когнітивним стилем. Він безпосередньо впливає на атрибуцію (тобто пояснення причин) соціальних та життєвих ситуацій. Песимістичне світосприйняття характеризується схильністю персоналізувати невдачі та генералізувати їх («викладач мене навмисно валить і так буде завжди», «ніхто в групі мене не поважає»). Така інтерпретація миттєво провокує цілий шквал деструктивних емоцій (образу, гнів, відчай), на придушення яких психіка змушена витрачати колосальний обсяг ресурсу самоконтролю. Система працює на зношення. На противагу цьому, оптимістичний стиль атрибуції («це просто тимчасовий робочий момент, я погано підготувався, але наступного разу все вийде») запобігає виникненню сильного емоційного резонансу. Отже, оптимісту об'єктивно потрібно значно менше вольових зусиль для збереження соціально прийнятної поведінки, адже в нього генерується набагато менше деструктивних імпульсів, які потребують гальмування. Це концептуальне положення знаходить своє емпіричне підтвердження в дослідженнях С. Гоел зі співавторами (S. Goel et al.), які чітко вказують на стійкий кореляційний зв'язок між високим рівнем оптимізму та радикальним зниженням рівня психологічного дистресу у студентів [33].

4. Стійкість (Резильєнтність) як механізм регенерації та «імунна система». Якщо попередні компоненти допомагають зберігати ресурс, то стійкість відповідає за його відновлення. Резильєнтність можна метафорично описати як «імунну систему» психологічного самоконтролю. У реальному

процесі складної, багаторівневої соціальної взаємодії неминучими є комунікативні помилки, обґрунтована та безпідставна критика, особистісні поразки та академічні невдачі. В умовах війни ця напруга множитья багаторазово [15]. Людина з низькою життєстійкістю після першої ж серйозної невдачі (наприклад, не стримав емоцій, накричав на старосту групи, завалив важливий тест) впадає в стан фрустрації. Її механізм саморегуляції колапсує за принципом «згорів сарай – гори і хата» (ефект відмови від самоконтролю). Натомість резильєнтні студенти, які володіють високим показником психологічного капіталу [16], здатні швидко пережити невдачу, зробити висновки, «перезавантажити» свою систему самоконтролю і повернутися до конструктивної, соціально адаптивної поведінки. Я. М. Бугерко у своїх працях справедливо наголошує на тому, що сучасний ресурсний підхід розглядає стійкість не просто як здатність терпіти, а як унікальну спроможність до конструктивної трансформації негативного, травматичного досвіду в точки особистісного зростання [1]. Безумовно, ця здатність є критично важливою умовою збереження психічного здоров'я для українського студентства в сучасних екстремальних реаліях [21].

Отже, ефективність функціонування механізмів соціального та поведінкового самоконтролю в юнацькому віці перебуває у прямій функціональній залежності від рівня розвитку психологічного капіталу студента. Якщо самоконтроль визначає вектор та межі поведінки, то психологічний капітал забезпечує цей рух енергією.

Для того, щоб наочно систематизувати розгалужені теоретичні уявлення про характер впливу кожного з чотирьох компонентів психологічного капіталу (PsyCap) на різні рівні та прояви самоконтролю поведінки студентської молоді, ми розробили відповідну узагальнюючу матрицю, яка представлена у таблиці 1.5. Ця теоретична систематизація слугуватиме концептуальним маршрутом для нашого подальшого емпіричного аналізу.

Таблиця 1.5 – Матриця взаємозв'язку компонентів психологічного капіталу та функцій самоконтролю поведінки

Компонент PsyCap	Механізм впливу	Вплив на самоконтроль у соціальній ситуації (приклад)	Кореляційний вектор (теоретичний прогноз)
Самоефективність	Підвищення суб'єктивної ймовірності успіху; мобілізація вольових зусиль.	Здатність виступати публічно, контролюючи тремор голосу та хвилювання, завдяки вірі у власну підготовку.	Позитивний, сильний зв'язок із поведінковим компонентом.
Надія	Фокусування уваги на меті; генерація альтернативних планів поведінки.	Стимування від різкої відповіді на критику заради збереження довгострокових стосунків (стратегічний самоконтроль).	Позитивний зв'язок із когнітивним компонентом (планування).
Оптимізм	Зниження рівня тривоги через позитивну переоцінку ситуації.	Збереження спокою під час іспиту; сприйняття складного питання як виклику, а не загрози.	Позитивний зв'язок із емоційним компонентом (регуляція афекту).
Стійкість	Швидке відновлення психоемоційного балансу; толерантність до невизначеності.	Здатність продовжувати конструктивний діалог одразу після конфліктної ситуації; контроль поведінки у форс-мажорних обставинах.	Позитивний зв'язок із вольовим компонентом (витримка).

Особливої уваги заслуговує розгляд цього взаємозв'язку крізь призму соціальних очікувань. І. Попович зазначає, що розвиток особистості відбувається у вимірах соціальних очікувань [20]. Студент постійно зіставляє свою поведінку з очікуваннями референтної групи.

Психологічний капітал тут виступає фактором автономії. Студент з низьким PsyCap схильний до зовнішнього локусу контролю: його поведінка регулюється страхом осуду або бажанням схвалення. Студент з високим PsyCap здійснює саморегуляцію, спираючись на внутрішні цінності (ціннісно-сміслова саморегуляція за І. Панком [19]). Це якісно вищий рівень самоконтролю, який є більш стабільним і менш залежним від ситуативних факторів.

У зарубіжній літературі, зокрема у працях J. Carter та С. Youssef-Morgan, наголошується, що інтервенції, спрямовані на розвиток психологічного капіталу, автоматично призводять до покращення дисципліни та академічної

добročесності [31]. Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що PsyCap є фундаментом для самоконтролю. Необхідно також врахувати роль емоційного інтелекту як опосередковуючої ланки. М. Тесленко вказує, що емоційний інтелект вбудований у структуру саморегуляції [26]. Можна припустити, що психологічний капітал створює сприятливі умови для функціонування емоційного інтелекту, який, у свою чергу, забезпечує тонке налаштування самоконтролю в процесі спілкування.

Для наочної демонстрації теоретичної моделі взаємодії досліджуваних феноменів нами розроблено схему (рис. 1.1).

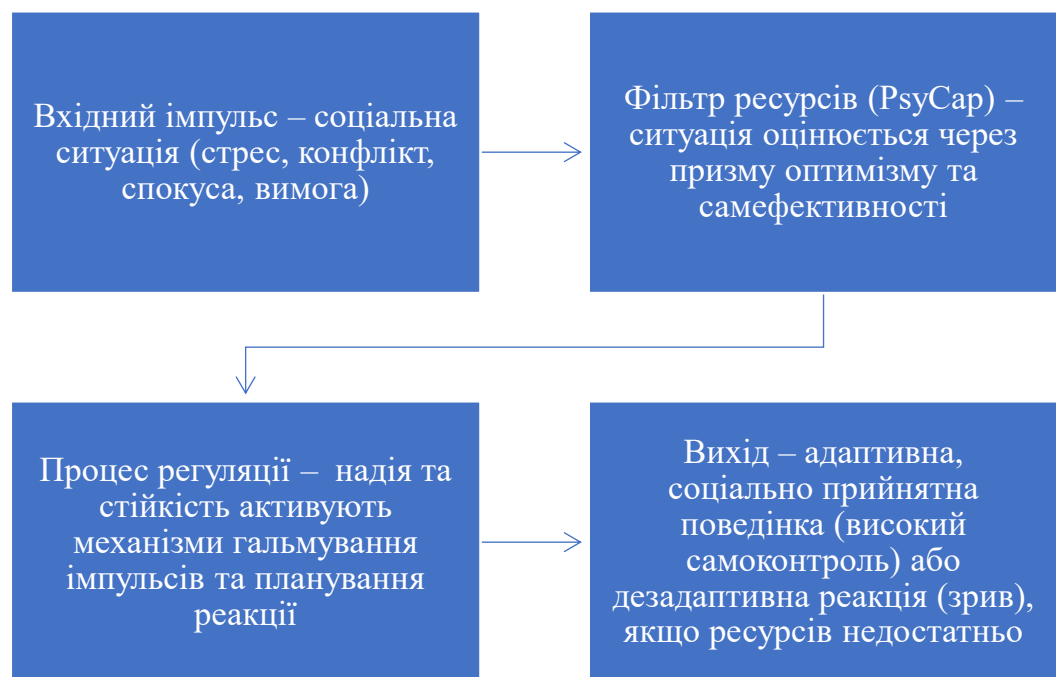


Рис. 1.1. Теоретична модель детермінації самоконтролю поведінки ресурсами психологічного капіталу

Варто акцентувати на тому, що кореляція між психологічним капіталом та самоконтролем може посилюватися в екстремальних умовах. У стабільній ситуації (мирний час, звичне навчання) самоконтроль може підтримуватися зовнішніми ритуалами та рутиною. В умовах війни, як зазначають Л. Карамушка та співавтори, руйнуються звичні патерни, і навантаження на внутрішні ресурси зростає в рази [10].

Відтак, ми припускаємо, що у студентів, які перебувають у зоні безпеки, зв'язок може бути помірним, тоді як у тих, хто стикається з безпосередніми

загрозами або вимушеною міграцією, психологічний капітал стає єдиним предиктором збереження самоконтролю. Втрата надії або віри у власні сили (зниження PsyCap) у таких умовах майже миттєво призводить до дезорганізації поведінки.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати низку узагальнень, що складають концептуальну основу нашого дослідження. Психологічний капітал та самоконтроль поведінки співвідносяться як енергетичний потенціал та інструментальний механізм реалізації соціальної активності. Психологічний капітал забезпечує необхідну психологічну стійкість для здійснення тривалих вольових зусиль.

Кожен з компонентів HERO робить специфічний внесок у регуляцію поведінки: самефективність забезпечує ініціацію дії, надія – її спрямованість, оптимізм – емоційну стабільність, а стійкість – неперервність процесу самоконтролю. Взаємозв'язок найяскравіше проявляється у соціальних ситуаціях, де необхідна координація власних інтересів із вимогами оточення. Високий рівень PsyCap сприяє переходу від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції.

Теоретично обґрунтовано, що рівень сформованості психологічного капіталу може слугувати надійним предиктором здатності студента до ефективного самоконтролю. Викладені теоретичні положення потребують емпіричної верифікації, що зумовлює логіку побудови другого розділу кваліфікаційної роботи, присвяченого експериментальному дослідженню означеної проблематики.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ ТА САМОКОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

2.1. Програма та методи проведення дослідження

Грунтовне психологічне дослідження, що претендує на наукову новизну та практичну значущість, об'єктивно потребує чітко структурованої, валідної та надійної методологічної бази. Саме така база здатна забезпечити коректний перехід від площини суто теоретичних припущень та гіпотетичних конструктів до системи достовірних, емпірично верифікованих і статистично підтверджених фактів. Програма нашого емпіричного зрізу була ретельно розроблена з урахуванням фундаментальних принципів сучасної психологічної науки: принципів об'єктивності, системності, детермінізму, а також принципу єдності свідомості і діяльності, який є ключовим для вітчизняної психологічної школи [6; 11].

Головною та стратегічною метою цього етапу нашої кваліфікаційної роботи стало комплексне, багатовимірне вивчення регуляторного профілю сучасної студентської молоді. Ми поставили за завдання не просто зафіксувати наявність чи відсутність певних рис, а системно дослідити рівень їхнього психологічного капіталу [16], виявити специфічні особливості соціального самомоніторингу, проаналізувати архітектуру внутрішньої вольової самодисципліни [23] та оцінити рівень соціо-емоційної компетентності [30] в умовах сучасних транзитивних і кризових викликів.

З огляду на складність та багатогранність предмета дослідження, для досягнення поставленої мети програма нашого емпіричного пошуку була логічно розгорнута у три послідовні, взаємопов'язані етапи, кожен з яких мав свої специфічні завдання та інструментарій:

1. Підготовчо-організаційний етап. Ця стадія слугувала фундаментальним базисом усього дослідження. Вона включала остаточну концептуалізацію наукової проблеми, операціоналізацію базових понять (переведення теоретичних конструктів у вимірювані змінні), формулювання

конкретних цілей та завдань емпіричного зрізу. На цьому етапі відбувалося визначення генеральної сукупності та формування репрезентативної вибірки досліджуваних із залученням студентів різних курсів та спеціальностей. Особлива увага приділялася підбору валідного, високо надійного та стандартизованого психодіагностичного інструментарію. Критерієм відбору методик була їхня відповідність не лише віковим особливостям респондентів (період ранньої дорослості), але й поточній соціальній ситуації розвитку – специфіці навчання в умовах пролонгованого стресу та невизначеності [3], що об'єктивно впливає на психологічне здоров'я молоді [2; 12].

2. Емпіричний (діагностичний) етап. Цей етап передбачав безпосереднє проведення психодіагностичного тестування сформованої вибірки. Зважаючи на специфіку сучасного освітнього процесу, зокрема змішані та дистанційні форми навчання [22; 36], опитування частково реалізовувалося з використанням спеціалізованих цифрових платформ (Google Forms) із дотриманням жорстких вимог до стандартизації процедури. З метою забезпечення максимальної відвертості відповідей та мінімізації впливу артефактів (зокрема, ефекту «соціальної бажаності» чи конформності очікуванням експериментатора), дослідження проводилося з неухильним дотриманням етичних норм та протоколів психологічного втручання. Кожному респонденту гарантувалися принципи добровільності участі, повної анонімності та конфіденційності отриманих персональних результатів. Здобувачам освіти попередньо роз'яснювалася мета дослідження у загальних рисах, щоб зняти можливу ситуативну тривогу перед оцінюванням.

3. Аналітико-інтерпретаційний етап. Завершальна стадія емпіричного циклу, яка включала кропітку кількісну обробку отриманих «сирих» (первинних) даних, їх переведення у стандартизовані шкали та формалізацію для подальшого аналізу. На цьому етапі було застосовано комплекс методів сучасної математичної статистики (описова статистика, кореляційний аналіз, порівняльний аналіз із використанням непараметричних критеріїв), що виконувалося за допомогою спеціалізованих програмних пакетів (наприклад,

SPSS або Excel). Проте центральним завданням цього етапу став не просто математичний підрахунок, а глибока, якісна психологічна інтерпретація виявлених статистичних закономірностей, пошук причинно-наслідкових зв'язків та підтвердження або спростування висунутих на початку дослідження теоретичних гіпотез [1].

Для безпосередньої реалізації завдань діагностичного етапу нами було сформовано еклектичну, але внутрішньо узгоджену комплексну психодіагностичну батарею, до якої увійшли чотири стандартизовані методики. Варто наголосити, що вибір саме цих конкретних інструментів жодним чином не є випадковим чи хаотичним. Кожна обрана методика прицільно досліджує окрему, специфічну грань психічної реальності студента, а їхній подальший синтез дозволяє створити об'ємну, багатовимірну та динамічну картину особистісного профілю.

Розглянемо максимально детально концептуальне наповнення та структуру кожного із застосованих діагностичних інструментів.

1. Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С). Першим і, мабуть, найважливішим ресурсним компонентом нашого діагностичного комплексу стала методика вимірювання психологічного капіталу. Концепція психологічного капіталу (PsyCap), яка була початково розроблена в руслі позитивного організаційного біхевіоризму (Ф. Лютанс), сьогодні завдяки вітчизняним науковцям (зокрема адаптації В. О. Олефіра та В. Ф. Боснюка [16]) успішно перенесена та валідизована для академічного середовища. Її використання знаменує концептуальний зсув у парадигмі нашого дослідження: ми зміщуємо фокус наукової уваги з вивчення дисфункцій, дефіцитів та патологізації стану студентів на дослідження їхніх внутрішніх опор та потужних ресурсів життєстійкості [7], які дозволяють особистості не просто виживати в кризах, а й ефективно процвітати [8; 35].

Мета методики полягає у кількісному вимірюванні базового, інтегрального рівня позитивних психологічних ресурсів студента. Саме ці ресурси, як доводять дослідження [17; 28], виступають провідними

медіаторами та модераторами успішної академічної адаптації, стресостійкості та продуктивної самореалізації молоді під час здобуття вищої освіти.

Структура інструменту: у нашому дослідженні була використана україномовна академічна версія опитувальника (ПсиКап-12С), яка є концептуально вивіреною, скороченою, але психометрично високо надійним варіантом оригінальної методики [16]. Інструментарій складається з 12 діагностичних тверджень, ступінь згоди з якими респондент оцінює за допомогою стандартизованої шкали Лікерта (від полюсу «Категорично не згоден» до «Повністю згоден»). Вибір короткої форми методики є методологічно обґрунтованим: в умовах когнітивного та емоційного виснаження респондентів це дозволяє уникнути втоми під час тестування та підвищити щирість відповідей. Конструкт психологічного капіталу виступає складним синергетичним утворенням, що базується на моделі HERO і включає чотири базові взаємопов'язані субшкали: – Самоефективність (Efficacy) – діагностує глибоку віру здобувача освіти у власні сили [31]. Це здатність свідомо мобілізувати когнітивні, емоційні та вольові ресурси, необхідні для ефективного виконання складних, нестандартних академічних та життєвих завдань [33]. Студенти з високими показниками за цією шкалою відрізняються проактивністю: вони не уникають стресових викликів, а когнітивно переоцінюють їх, сприймаючи як унікальні можливості для власного професійного та особистісного зростання.

Оптимізм (Optimism) – розглядається не як поверхнева радість, а як специфічний позитивний атрибутивний стиль мислення. За такого стилю індивід очікує загалом сприятливого розвитку подій у своєму майбутньому, а тимчасові життєві чи академічні поразки розглядає виключно як зовнішні, локальні і такі, що піддаються раціональному контролю та виправленню [10].

Надія (Hope) – вимірює цілеспрямованість індивіда [25]. Вона діагностує здатність особистості не лише формулювати чіткі, реалістичні цілі, а й (що є найважливішим) генерувати варіативні, альтернативні шляхи їх досягнення. Це так зване «шляхове мислення», яке дозволяє не впадати у фрустрацію, коли

початковий план руйнується при зіткненні з непередбачуваними академічними чи соціальними перешкодами.

Життєстійкість / Резильєнтність (Resilience) – шкала, що відображає пластичність психіки та здатність індивіда швидко і без значних втрат відновлюватися після серйозних невдач, міжособистісних конфліктів чи періодів інтенсивного психоемоційного напруження (яким, наприклад, є період екзаменаційної сесії або адаптація до дистанційного навчання під час блекаутів) [21].

Застосування ПсиКап-12С у нашому емпіричному дослідженні виконує стратегічну функцію: воно дозволяє визначити той базовий енергетичний, когнітивний та мотиваційний фундамент, на який студент щоденно спирається, здійснюючи акти самоконтролю та управління власною поведінкою у складному соціумі.

2. Методика «Самомоніторинг презентації себе та самоконтроль поведінки у соціальних ситуаціях» (М. Снайдер). Наступним, не менш важливим вектором нашого діагностичного пошуку стало вивчення зовнішнього, соціально-комунікативного фасаду особистості студента та його реакцій на соціальні очікування [20]. Для реалізації цього завдання була обрана класична та загальновизнана у світовій психодіагностиці шкала самомоніторингу (Self-Monitoring Scale), розроблена М. Снайдером.

Мета методики – точна діагностика здатності та внутрішньої схильності індивіда постійно відстежувати власну експресивну поведінку, свідомо керувати враженням, яке він справляє на оточуючих, та гнучко адаптуватися до мінливих вимог різноманітних соціальних ситуацій [18].

Концептуальне обґрунтування: у процесі реальної міжособистісної взаємодії самоконтроль найчастіше об'єктивується і набуває форми управління враженням. Студентське (як і будь-яке інше) суспільство висуває до індивіда жорстку низку рольових очікувань. Автор методики концептуалізував глибокі індивідуальні відмінності у тому, як саме різні люди сприймають ці очікування і реагують на них. З одного боку континууму

знаходяться особи, які є надзвичайно чутливими до найменших соціальних сигналів; вони здатні діяти як віртуозні «соціальні хамелеони». На іншому полюсі – індивіди, які понад усе ставлять збереження власної психологічної конгруентності та суверенності психологічного простору [5], принципово не змінюючи свою поведінку незалежно від зовнішнього контексту.

Структура та інтерпретація: стимульний матеріал опитувальника містить 24 дихотомічні твердження. Унікальність інструменту полягає в тому, що респондент змушений дати жорстку, однозначну відповідь («Так, згоден» або «Ні, не згоден») без можливості обрати нейтральний варіант. Така категорична форма спонукає індивіда до прийняття швидких інтуїтивних рішень, обходить механізми психологічного захисту та суттєво знижує рівень свідомої раціоналізації. Якісна обробка первинних даних дозволяє класифікувати досліджуваних за трьома чіткими рівнями:

Високий рівень самомоніторингу – характеризує осіб, які розглядають свою поведінку як абсолютно гнучкий, прагматичний інструмент соціальної адаптації. Вони вміло приховують справжні емоції, коли це невигідно, легко змінюють соціальні ролі, блискуче орієнтуються як в офіційних, так і у неформальних ситуаціях комунікації. Проте варто зауважити, що такий високий рівень перманентного фасадного контролю часто має зворотний бік і тісно корелює з ризиком швидкого психологічного виснаження, емоційного вигорання та часткової втрати власної ідентичності.

Середній рівень – виступає показником найбільш оптимального та психологічно здорового балансу. При таких показниках особа здатна адекватно дотримуватися норм соціального етикету та правил групи, але водночас вона не зраджує своїм глибинним ціннісним орієнтаціям [19].

Низький рівень – притаманний індивідам, чия соціальна поведінка детермінується майже виключно їхніми внутрішніми диспозиціями, поточними станами та настроями. Вони підкреслено прямолінійні, часто безкомпромісні у своїх висловлюваннях і відкрито відкидають саму необхідність підлаштовуватися під очікування оточуючих. Це, з одного боку,

свідчить про їхню щирість, але з іншого – може регулярно провокувати конфлікти в академічній чи професійній студентській групі [38].

3. «Шкала самоконтролю та самоуправління» (SCMS, П. Мезо в адаптації О. Савченка та Д. Лавриненка). Якщо попередня методика фіксує результати зовнішньої соціальної адаптації, то для глибокого розуміння прихованих, інтрапсихічних механізмів цієї адаптації нами була цілеспрямовано задіяна шкала SCMS (Self-Control and Self-Management Scale). У нашому дослідженні ми використовували адаптовану та стандартизовану україномовну версію цієї методики, нещодавно розроблену О. Савченком та Д. Лавриненком, що гарантує її високу психометричну адекватність для вітчизняної вибірки [23].

Мета методики полягає у здійсненні глибокої структурної діагностики внутрішніх вольових процесів, які безпосередньо забезпечують здатність особистості до довгострокового цілепокладання, стійкої мотивації та свідомого управління власними реакціями всупереч ситуативним спокусам.

Концептуальне обґрунтування: наукова цінність та унікальність теоретичного підходу П. Мезо полягає в тому, що він кардинально відходить від архаїчного розуміння самоконтролю як монолітної, неподільної риси характеру («сила волі є» або «її немає»). Натомість він концептуалізує його як складний, динамічний і багатокомпонентний навичковий цикл [23; 37]. Такий мікроаналітичний підхід дозволяє досліднику діяти подібно до психолога-клініциста: ми отримуємо змогу виявляти не просто сам факт наявності дефіциту самоконтролю (наприклад, чому студент прокрастинує), а безпомилково діагностувати ту конкретну функціональну ланку, на якій відбувається критичний збій у загальній системі регуляції [36].

Структура методики: психодіагностичний інструмент складається з 15 тверджень. Респонденти оцінюють ступінь своєї згоди з ними, використовуючи розширену 6-бальну градаційну шкалу (від полюсу «Дуже неописово про мене» до «Дуже описово про мене»). Відсутність центральної «нейтральної» точки змушує індивіда чітко визначати свою позицію, що

забезпечує високу дисперсію результатів та статистичну достовірність. Опитувальник концептуалізує три ключові субшкали макропроцесів саморегуляції, які послідовно змінюють одна одну:

Самомоніторинг (Self-Monitoring) – на відміну від соціально-орієнтованого фокусу М. Снайдера, у даній методиці йдеться про внутрішню когнітивну увагу до самого себе. Це розвинена здатність індивіда безперервно «сканувати» власні думки, наміри, мотиваційні імпульси та фізіологічні реакції безпосередньо в процесі розгортання діяльності. Практичним прикладом високого самомоніторингу є вміння студента помітити наростання власного роздратування під час гострої семінарської дискусії ще до того моменту, як ця емоція конвертується у деструктивну вербальну агресію чи образу опонента.

Самооцінювання (Self-Evaluating) – найважливіший компонент моральної саморегуляції [4]. Він відображає здатність особистості формувати, інтерналізувати та утримувати чіткі внутрішні стандарти та етичні критерії. Саме з цими внутрішніми еталонами особистість постійно звіряє свої реальні вчинки і думки. Критична слабкість цієї ланки в регуляторному контурі призводить до того, що індивід втрачає внутрішні орієнтири і починає сліпо, некритично спиратися на мінливі стандарти натовпу або авторитетів.

Самопідкріплення (Self-Reinforcing) – провідний мотиваційний компонент вольової сфери. Ця субшкала вимірює унікальну здатність суб'єкта самостійно винагороджувати себе (шляхом позитивних емоцій, когнітивного схвалення власних дій або планування приємного відпочинку) за проявлену витримку, подолання труднощів чи виконане завдання [26]. Високо розвинене самопідкріплення робить особистість студента психологічно автономною, життєстійкою та радикально мінімізує її залежність від зовнішньої похвали чи потенційного осуду з боку соціуму або викладачів.

4. Опитувальник «Соціо-емоційна компетентність» (А. О. Шашенкова). Завершальним, інтегруючим компонентом нашої діагностичної програми стала авторська методика української дослідниці А. О. Шашенкової [30],

спрямована на глибоке вивчення афективної сфери респондентів. Теоретичною передумовою для включення цього інструментарію стало розуміння того факту, що будь-який довготривалий та ефективний поведінковий самоконтроль є апіорі неможливим без достатньо розвиненого рівня емоційного інтелекту [27]. Якщо людина не має адекватного контакту з власними почуттями і не вміє ними екологічно управляти, її вольова регуляція неминуче перетворюється на деструктивне придушення (психологічну репресію) емоцій. А такий патерн, особливо в умовах макросоціального стресу та переживання наслідків психотравмуючих подій [21], невідворотно веде до глибокої невротизації, психосоматичних розладів та подальшого зриву адаптації [24].

Мета методики полягає у комплексній, багатокритеріальній оцінці здатності особистості розпізнавати, адекватно розуміти та безпечно для себе й оточуючих виражати власні емоції, а також здатності емпатійно взаємодіяти з емоційними станами інших людей у процесі комунікації.

Структура та зміст: стандартизований опитувальник складається з 35 розгорнутих тверджень, багато з яких фактично моделюють реальні життєві та комунікативні ситуації. Респондент оцінює загальний ступінь своєї згоди за відповідною градаційною шкалою. Діагностичний інструмент охоплює кілька фундаментальних доменів соціо-емоційної компетентності, які формують загальний профіль емоційної зрілості студента:

Внутрішньоособистісний інтелект (саморозуміння) – цей домен показує, наскільки легко і точно суб'єкт може ідентифікувати власні почуття в момент їх виникнення, диференціювати складні емоційні стани (наприклад, відрізнити тривогу від втоми чи гнів від розчарування) та глибоко розуміти справжні причини їх виникнення (відстежувати психологічні триггери).

Управління афектами – критично важлива здатність свідомо знижувати рівень інтенсивності деструктивних емоцій (таких як панічний страх, неконтрольований гнів, генералізована тривога) та підтримувати відносно

стабільний психоемоційний фон без використання руйнівних копінг-стратегій і без шкоди для власного соматичного здоров'я [29].

Соціальна чутливість (емпатія) – вимірює здатність особистості до психологічної децентрації (вміння подивитися на ситуацію очима іншої людини). Сюди ж входить навичка тонко зчитувати невербальні сигнали співрозмовника (мікроекспресії обличчя, жестикуляцію, зміни в тембрі голосу, паузи) та інтуїтивно розуміти його неартикульовані, приховані потреби або мотиви комунікації. – Управління відносинами – практичний комунікативний домен, що включає навички асертивної (впевненої, але не агресивної) поведінки. Він відображає здатність студента конструктивно і без ескалації вирішувати міжособистісні конфлікти, екологічно відстоювати власні психологічні кордони та цілеспрямовано вибудовувати глибокі, довірчі і взаємовигідні соціальні зв'язки в академічному колективі.

Тож, використання саме цих чотирьох різнопланових методик у межах єдиного дослідницького комплексу створює безпрецедентно потужний методологічний фундамент. Вони жодною мірою не дублюють результати одна одної, а логічно та послідовно їх доповнюють, утворюючи цілісну діагностичну систему:

1. Методика ПсиКап-12С [16] визначає глибинний, глобальний ресурсний потенціал студента.

2. Шкала М. Снайдера [18; 20] унаочнює, як саме цей внутрішній потенціал реалізується на поверхні міжособистісних контактів (через формування зовнішнього комунікативного фасаду).

3. Шкала SCMS (П. Мезо) [23] виконує унікальну роль психологічного «рентгену», безпомилково демонструючи, за рахунок яких саме усвідомлених вольових зусиль (або ж через їхню відсутність) цей соціальний фасад утримується в умовах стресу.

4. Опитувальник СЕК (А. Шашенкової) [30] розкриває та пояснює енергетичну, емоційну природу виявлених поведінкових патернів.

Запропонована та детально розкрита нами програма і методи дослідження повністю відповідають найсуворішим сучасним критеріям науковості. Отриманий за їх допомогою масштабний емпіричний масив первинних даних дозволить на наступному етапі здійснити глибокий факторний та кореляційний аналіз. Це дасть змогу не лише описати наявний стан речей, але й виявити приховані, латентні закономірності формування самоконтролю у студентському віці. Як наслідок, отримані результати стануть надійною базою для розробки максимально точкової, науково обґрунтованої і ефективної програми психологічної корекції та підтримки молоді. Наступний підрозділ буде повністю присвячений презентації та математико-статистичному аналізу отриманих результатів.

2.2. Аналіз отриманих результатів та визначення взаємозв'язку між досліджуваними змінними

Після завершення масивного етапу збору первинної емпіричної інформації (до якого було залучено 62 респонденти) фокус нашої науково-практичної роботи закономірно змістився у площину кількісно-якісного та статистичного аналізу. Головним завданням цього підрозділу є не просто механічна констатація отриманих математичних показників, а їхня глибока психологічна інтерпретація, виявлення прихованих тенденцій у студентському середовищі та, зрештою, встановлення статистично достовірних кореляційних зв'язків між досліджуваними феноменами за допомогою критерію Спірмена.

Враховуючи значний обсяг емпіричних даних, логіка викладу матеріалу побудована за принципом поступового заглиблення: від описової статистики за кожною окремою методикою до комплексного кореляційного синтезу.

Аналіз структурних компонентів психологічного капіталу студентської молоді (за методикою ПсиКап-12С) – фундаментальним підґрунтям для успішної реалізації вольового самоконтролю є наявність у суб'єкта

достатнього обсягу внутрішніх ресурсів. Саме тому першим кроком нашого аналітичного процесу стала оцінка психологічного капіталу (PsyCap) студентів. Цей конструкт визначає, наскільки молода людина здатна акумулювати енергію для подолання академічних та соціальних стресорів.

На основі первинних даних, які були детально розглянуті у попередньому підрозділі, ми здійснили процедуру стандартизації балів та розподілили вибірку з 62 осіб за загальними рівнями сформованості психологічного капіталу. Результати цього узагальнення наочно представлено у рис. 2.1.

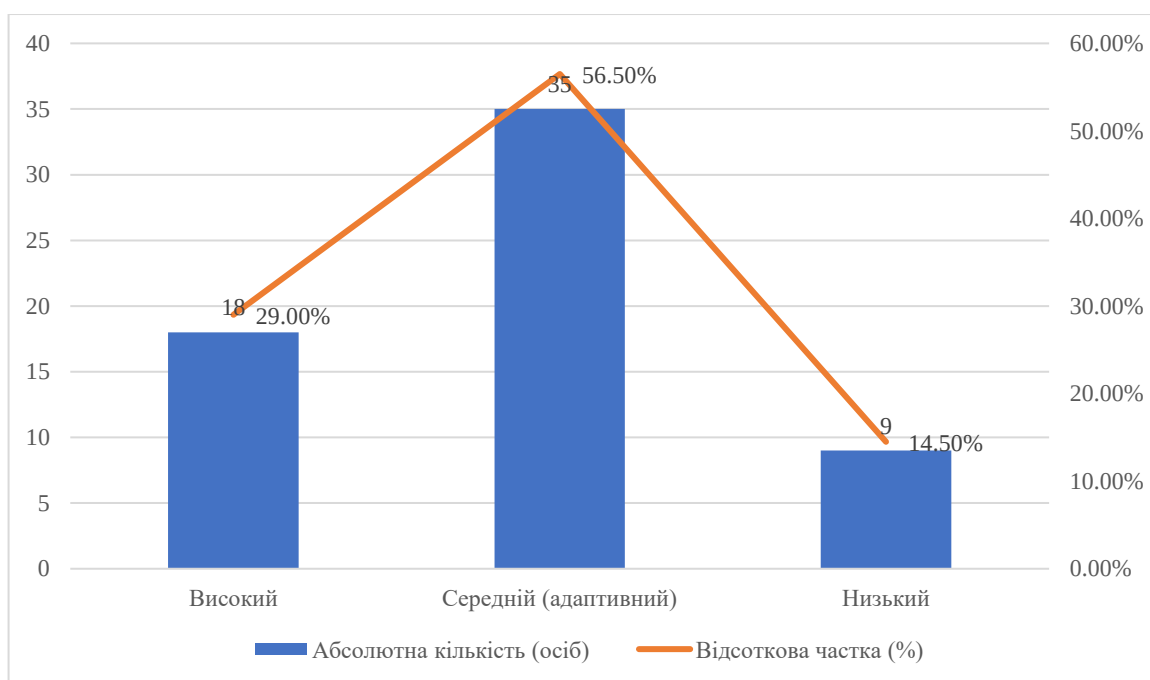


Рис. 2.1 – Розподіл досліджуваних за загальним рівнем психологічного капіталу в академічному контексті (n=62)

Емпірична картина, що розкривається перед нами, яскраво ілюструє домінування середнього (адаптивного) рівня психологічного капіталу, який було діагностовано у більшості респондентів (56,5 %, або 35 осіб). З позицій сучасної вікової психології такий показник є цілком закономірним для періоду навчання у закладі вищої освіти. Ця група студентів володіє достатнім запасом життєстійкості, щоб витримувати рутинні навчальні навантаження. Проте їхні ресурси мобілізуються переважно у відповідь на зовнішні стимули (наприклад, наближення екзаменаційної сесії або вимоги викладачів), а не

генеруються зсередини. Вони схильні проявляти оптимізм, але при зіткненні з нетиповими, кризовими ситуаціями їхньої внутрішньої енергії може виявитися недостатньо для збереження екологічного самоконтролю.

Група здобувачів із високим рівнем психологічного капіталу склала 29,0 % (18 осіб). Якісний аналіз їхніх протоколів свідчить про глибоку сформованість усіх чотирьох компонентів ресурсної бази (моделі HERO). Зокрема, вони демонструють яскраво виражену самоефективність — абсолютну віру у власну здатність вирішувати складні завдання. Більше того, для них характерним є високий показник шляхового мислення (надії): стикаючись із перешкодою, вони не впадають у фрустрацію, а швидко генерують альтернативні алгоритми досягнення мети. Такі студенти розглядають навчання не як обов'язок, а як простір для самореалізації, що робить їхній соціальний фасад максимально конгруентним внутрішньому стану.

Окремої наукової та практичної уваги заслуговує група респондентів із низьким рівнем психологічного капіталу (14,5 %, або 9 осіб). Їхній психологічний профіль відзначається вираженням дефіцитом резильєнтності (життєстійкості). Якісний аналіз специфічних тверджень показав, що ці здобувачі відчують критичні труднощі при спробах одночасно справлятися з кількома завданнями (мультитаскінг викликає у них гострий стрес). Крім того, вони схильні до песимістичної атрибуції: будь-які зміни в навчальному процесі сприймаються ними апріорі як загроза, а не як можливість. З огляду на дослідження І. В. Мельник [8], саме ця категорія молоді перебуває в зоні найвищого ризику щодо академічного та емоційного вигорання. Не маючи внутрішнього ресурсного «буфера», вони змушені витратити колосальні зусилля на підтримку видимості благополуччя, що неминуче призводить до зривів у системі вольової саморегуляції.

Щоб зробити наш аналіз більш об'ємним, ми звернулися до первинних даних (табл. 2.1) і проаналізували специфіку відповідей за окремими векторами:

1. Вектор самоефективності та комунікативної впевненості. Показовим є те, що більше половини вибірки відчувається досить впевнено при обговоренні навчальних питань (54,8 % сумарно обрали варіанти згоди за твердженням 2). Однак ця впевненість дещо знижується, коли виникає необхідність брати на себе відповідальність за передачу знань іншим (показник невпевненості при поясненні матеріалу однокласникам зростає). Це вказує на те, що академічна самоефективність студентів має здебільшого індивідуалістичний, а не соціально-орієнтований характер.

2. Вектор життєстійкості (подолання труднощів). Твердження щодо здатності витримувати складні періоди року завдяки минулому досвіду знайшло підтримку у 56,5 % опитаних. Це позитивний маркер, який свідчить про те, що студенти здатні до рефлексії власного досвіду подолання криз. Проте майже чверть групи (22,6 %) обрала варіант «Важко відповісти», що свідчить про непевність у власних силах при зустрічі з пролонгованим стресом.

Узагальнюючи результати першого етапу аналізу, констатуємо: вибірка характеризується помірним, адаптивним рівнем психологічного капіталу. Ресурсна база більшості студентів є достатньою для підтримання соціальної нормативності, проте її вразливість до тривалих стресорів формує потребу у додатковому вивченні того, які саме комунікативні стратегії (маски) вони використовують для захисту свого внутрішнього ядра.

Здійснивши оцінку базового психологічного капіталу як фундаментального ресурсу, ми перейшли до вивчення того, яким чином цей ресурс реалізується у зовнішньому поведінковому плані. Сучасне студентське середовище є висококонкурентним простором, де навички соціальної презентації часто визначають успішність інтеграції індивіда в академічну чи неформальну групу. Для глибинного розуміння комунікативних стратегій молоді було використано шкалу М. Снайдера.

Шляхом математичної обробки індивідуальних відповідей респондентів, ми здійснили процедуру шкалювання та згрупували 62

учасників дослідження за рівнями вираженості соціального самомоніторингу. Зведені показники відображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Розподіл досліджуваних за рівнями самомоніторингу поведінки у соціальних ситуаціях (за М. Снайдером, n=62)

Рівень соціального самомоніторингу	Абсолютна кількість осіб	Відсоткова частка (%)	Провідний поведінковий патерн
Високий	21	33,9 %	Соціальна мімікрія, пластичність, орієнтація на зовнішні очікування
Середній	32	51,6 %	Оптимальна гнучкість, баланс між конформізмом та автентичністю
Низький	9	14,5 %	Прямолінійність, жорстка детермінація поведінки власними установками

Кількісний зріз чітко фіксує превалювання середнього рівня соціального самомоніторингу (51,6 %). Для понад половини опитаних студентів характерною є ситуативна гнучкість: вони здатні зчитувати соціальні контексти та коригувати свою експресію, проте намагаються не перетинати межу, за якою втрачається їхня ідентичність. З позицій психології адаптації, такий баланс виступає найбільш екологічним варіантом регуляції, що дозволяє уникати як гострих міжособистісних конфліктів, так і глибокого внутрішнього дисонансу.

Водночас критичну увагу привертає досить масивна частка осіб із високим рівнем самомоніторингу – 33,9 % (21 особа). Це так звані «соціальні хамелеони». Якісний аналіз їхніх первинних відповідей розкриває специфічну картину поведінкової стратегії: 77,4 % з усієї вибірки зізналися, що у ситуаціях невизначеності вони шукають підказки у поведінці інших (твердження 6), а 67,7 % готові імітувати задоволення, навіть якщо насправді їм некомфортно (твердження 14). Крім того, 61,3 % відкрито визнають, що з різними людьми поводяться як абсолютно різні особистості (твердження 12).

З одного боку, така гнучкість відповідає вимогам сучасного нетворкінгу та є перевагою для майбутніх управлінців. З іншого боку, постійне управління враженням і приховування справжніх емоцій потребують значних когнітивних

ресурсів, що може призводити до виснаження его (ego depletion). Найменш чисельною виявилася група з низьким рівнем самомоніторингу (14,5 %, або 9 осіб). Ці студенти демонструють високий ступінь конгруентності – їхня зовнішня реакція є практично дзеркальним відображенням внутрішнього стану. Вони категорично відкидають ідею підлаштування під соціум заради прихильності. Попри міцне ціннісне ядро, їхня безкомпромісність нерідко сприймається як ригідність чи прихована агресія, ускладнюючи командну взаємодію.

Діагностика соціального фасаду закономірно підвела нас до необхідності вивчення тих прихованих, внутрішніх інструментів, за допомогою яких цей фасад утримується. Здатність бути стриманим, цілеспрямованим та дисциплінованим не виникає спонтанно; вона є результатом складної інтрапсихічної роботи. Для вивчення цього процесу було застосовано «Шкалу самоконтролю та самоуправління» (SCMS).

Шляхом підрахунку загального індексу самоуправління, ми класифікували респондентів за трьома рівнями сформованості вольової дисципліни. Результати розподілу представлено у рис. 2.2.

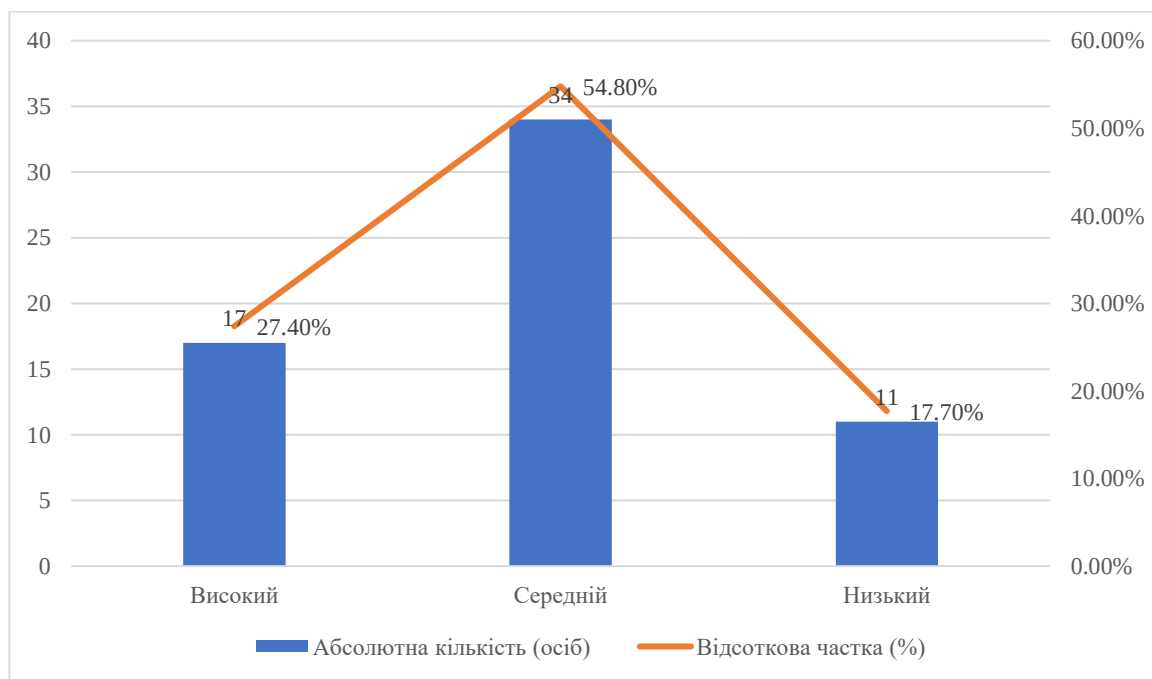


Рис. 2.2 – Розподіл досліджуваних за загальним рівнем внутрішнього самоконтролю та самоуправління (за SCMS, n=62)

Як і в попередніх методиках, ми спостерігаємо нормальний розподіл із вираженим ядром середнього рівня (54,8 %). Ця категорія здобувачів володіє базовими навичками вольової саморегуляції, проте їхня система самоуправління працює нестабільно. Їхня концентрація та здатність долати прокрастинацію зазвичай активуються під впливом зовнішніх дедлайнів, тоді як у періоди відсутності жорсткого зовнішнього контролю їхня внутрішня дисципліна помітно слабшає.

Високий рівень внутрішнього самоуправління притаманний 27,4 % (17 особам). Це психологічно найбільш зріла та автономна частина вибірки. Якісний розбір їхніх відповідей за субшкалами методики виявив чудово розвинений навик внутрішнього когнітивного саомоніторингу: вони вміють відстежувати власні деструктивні імпульси та зупиняти їх до того, як ті перетворяться на дію. У 17,7 % (11 осіб) зафіксовано низький рівень самоуправління.

Найбільшу наукову цінність становить диференційований аналіз окремих макропроцесів регуляції. Відповідно до концепції П. Мезо, збій на будь-якому з етапів (моніторинг, оцінювання, підкріплення) руйнує весь цикл самоконтролю.

З одного боку, студенти демонструють високий рівень когнітивного саомоніторингу: 64,5 % чітко усвідомлюють свої дії під час роботи над метою. Тобто вони бачать і розуміють, що саме вони роблять.

З іншого боку, субшкала самооцінювання виявилася найслабшою ланкою. Половина вибірки (50,1 %) визнала, що стандарти, які вони для себе встановлюють, є нечіткими та розмитими (твердження 11). Це фундаментальний психологічний парадокс: молода людина добре усвідомлює свої дії, але не має внутрішніх критеріїв, щоб оцінити, наскільки ці дії є правильними, етичними чи корисними для її розвитку. У ситуації такого вакууму цілепокладання локус контролю автоматично зміщується назовні. Це блискуче пояснює, чому у попередній методиці (М. Снайдера) ми отримали такий високий показник фасадного контролю та орієнтації на соціум.

Щодо субшкали самопідкріплення, ситуація виглядає амбівалентно. Більшість (понад 60 %) здатні мовчки хвалити себе та радіти успіхам. Проте, оскільки база самооцінювання є розмитою, це самопідкріплення часто носить хаотичний характер. Респонденти можуть винагороджувати себе за досягнення соціально нав'язаних (чужих) цілей, що у стратегічній перспективі не приносить глибокого психологічного задоволення та лише посилює відчуття внутрішньої порожнечі.

Перехід від констатувального опису отриманих емпіричних розподілів до виявлення глибинних закономірностей вимагає обов'язкового залучення методів інференційної статистики. Головне дослідницьке завдання на цьому етапі полягало у з'ясуванні специфіки взаємодії між зовнішнім комунікативним фасадом (за М. Снайдером), внутрішньою вольовою дисципліною (за П. Мезо), емоційним інтелектом (за А. О. Шашенковою) та базовим психологічним капіталом (ПсиКап-12С).

Обов'язковим методологічним кроком, що передував безпосередньому кореляційному аналізу, стала перевірка характеру розподілу емпіричних даних на нормальність. За результатами застосування статистичного критерію Шапіро-Вілка було виявлено, що розподіл показників за окремими досліджуваними шкалами відхиляється від нормального закону. Зважаючи на цей факт та з метою забезпечення максимальної математичної достовірності результатів, було прийнято обґрунтоване рішення відмовитися від параметричних методів. Відповідно, для встановлення напрямку та сили зв'язків у загальному масиві стандартизованих даних ($n=62$) ми застосували непараметричний критерій – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Зведені результати цієї математичної обробки репрезентовано у кореляційній матриці (табл. 2.2).

Таблиця 2.2 – Матриця кореляційних зв'язків між показниками психологічного капіталу, самоконтролю та соціо-емоційної компетентності студентів ($n=62$)

Досліджувані змінні	1. Психологічний капітал (PsyCap)	2. Соціальний самомоніторинг (фасад)	3. Внутрішнє самоуправління (SCMS)	4. Соціо-емоційна компетентність (CEK)
1. Психологічний капітал (PsyCap)	1			
2. Соціальний самомоніторинг (М. Снайдер)	0,27*	1		
3. Внутрішнє самоуправління (П. Мезо)	0,58**	0,21	1	
4. Соціо-емоційна компетентність (CEK)	0,64**	0,49**	0,71**	1

*Примітка: * – кореляція є статистично значущою на рівні $p \leq 0,05$; – кореляція є статистично значущою на рівні $p \leq 0,01$ (за критерієм Спірмена).*

Отримана картина інтеркореляційних зв'язків розкриває особливості взаємодії психологічних конструктів, що визначають механізми саморегуляції, адаптації та соціальної взаємодії студентської молоді. Аналіз кореляційних зв'язків дозволяє зробити низку висновків щодо функціонування емоційного інтелекту, внутрішнього самоуправління, психологічного капіталу та соціального самомоніторингу. Дані, отримані на вибірці з 62 студентів, свідчать про існування цілісної системи взаємопов'язаних психологічних характеристик, які відіграють важливу роль у процесі навчання та особистісного розвитку.

Найбільш виражений зв'язок у межах дослідження зафіксовано між соціо-емоційною компетентністю та загальним рівнем внутрішнього самоуправління ($r = 0,71$ при $p \leq 0,01$). Отриманий результат свідчить про те, що здатність особистості усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоційні стани є важливою передумовою ефективного самоконтролю, планування діяльності та підтримання мотивації. Іншими словами, розвиток навичок емоційної компетентності сприяє формуванню здатності керувати власною поведінкою та досягати поставлених цілей.

Якщо студент недостатньо усвідомлює власні переживання та емоційні реакції, це може ускладнювати процес саморегуляції та знижувати ефективність вольового контролю. У таких випадках зростає ризик емоційного виснаження, зниження навчальної мотивації та труднощів у подоланні стресових ситуацій. Таким чином, соціо-емоційна компетентність виступає одним із ключових чинників ефективного внутрішнього самоуправління. Отримані результати узгоджуються з положеннями сучасних теорій емоційного інтелекту, відповідно до яких емоційна усвідомленість є основою успішної саморегуляції та адаптації.

Тісно пов'язаним із зазначеними характеристиками виявився психологічний капітал. Встановлено сильні позитивні кореляції між психологічним капіталом і соціо-емоційною компетентністю ($r = 0,64$; $p \leq 0,01$), а також між психологічним капіталом і внутрішнім самоуправлінням ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$). Це підтверджує припущення про те, що оптимізм, надія, життєстійкість та самоефективність виступають важливими ресурсами особистості, які підтримують процеси саморегуляції та психологічної адаптації.

Студенти з високим рівнем психологічного капіталу демонструють більшу здатність до відновлення після невдач, збереження мотивації та конструктивного подолання труднощів. Такі особистості ефективніше реагують на стресові ситуації, легше адаптуються до змін і зберігають продуктивність у складних умовах навчання. Отримані результати підтверджують положення сучасної позитивної психології, відповідно до яких психологічний капітал є важливим ресурсом успішного функціонування особистості та чинником психологічного благополуччя.

Інший характер взаємозв'язків продемонстрував соціальний саомоніторинг. Між показником зовнішнього управління враженням та загальним рівнем внутрішнього самоуправління було зафіксовано слабкий статистично незначущий зв'язок ($r = 0,21$). Цей результат свідчить про відносну незалежність зазначених характеристик.

Практичне значення цього факту полягає в тому, що здатність людини адаптувати власну поведінку до вимог соціального середовища не обов'язково супроводжується високим рівнем внутрішньої дисципліни чи самоконтролю. Студент може успішно взаємодіяти з оточенням, справляти позитивне враження та демонструвати соціальну гнучкість, однак водночас відчувати труднощі з організацією власної діяльності, плануванням часу або підтриманням мотивації. Отже, ефективна соціальна адаптація сама по собі не є показником сформованої системи внутрішньої саморегуляції.

Водночас між соціальним саомониторингом та соціо-емоційною компетентністю виявлено позитивний зв'язок середньої сили ($r = 0,49$ при $p \leq 0,01$). Отриманий результат є цілком закономірним, оскільки здатність орієнтуватися на соціальну ситуацію значною мірою спирається на розвинену емпатію, соціальну чутливість та вміння розпізнавати емоційні стани інших людей. Саме ці якості дозволяють особистості ефективно адаптувати поведінку до вимог міжособистісної взаємодії.

Разом із тим надмірна орієнтація на зовнішні очікування може мати і певні ризики. У випадках, коли значна частина психологічних ресурсів спрямовується на підтримання бажаного соціального образу, зростає ймовірність віддалення від власних потреб і переживань. У довгостроковій перспективі це може негативно впливати на психологічне благополуччя та сприяти розвитку емоційного виснаження.

Кореляційний зв'язок між соціальним саомониторингом і психологічним капіталом виявився слабким ($r = 0,27$ при $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що особистості з високим рівнем внутрішніх ресурсів меншою мірою залежать від зовнішнього схвалення та рідше потребують постійного коригування власної поведінки відповідно до соціальних очікувань. Наявність життєстійкості, оптимізму та впевненості у власних можливостях забезпечує їм достатню внутрішню опору для збереження автентичності в різних соціальних ситуаціях.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє виділити дві відносно автономні підсистеми психологічної регуляції. Перша пов'язана із соціальною адаптацією та управлінням враженням, друга – з внутрішніми ресурсами особистості, до яких належать емоційний інтелект, внутрішнє самоуправління та психологічний капітал. Хоча обидві підсистеми взаємодіють між собою, вони виконують різні функції та мають різні механізми формування.

Отримані результати свідчать про те, що для багатьох студентів характерним є акцент на зовнішній адаптації та підтриманні позитивного соціального образу. Водночас недостатня увага до розвитку внутрішніх ресурсів може призводити до накопичення психологічної напруги та підвищення ризику емоційного виснаження. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасного освітнього середовища, яке поєднує високі академічні вимоги з необхідністю постійної соціальної взаємодії.

У зв'язку з цим важливим напрямом психологічного супроводу студентської молоді має бути не лише розвиток комунікативних навичок, а й зміцнення внутрішніх ресурсів особистості. Особливу увагу доцільно приділяти формуванню навичок саморегуляції, розвитку емоційної усвідомленості, підвищенню рівня психологічного капіталу та підтримці внутрішньої мотивації. Саме ці характеристики створюють основу для ефективного функціонування особистості в умовах підвищених навантажень та невизначеності.

Перспективними напрямами подальших досліджень можуть стати вивчення динаміки виявлених взаємозв'язків упродовж різних етапів навчання, порівняння студентів різних спеціальностей та оцінка ефективності програм психологічного супроводу, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, психологічного капіталу та навичок саморегуляції.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують важливу роль соціо-емоційної компетентності та психологічного капіталу у формуванні ефективної саморегуляції студентської молоді. Отримані дані не лише узгоджуються з сучасними теоретичними підходами, але й мають

практичне значення для організації психологічної підтримки студентів у закладах вищої освіти. Їх використання може сприяти розвитку більш стійкої, адаптивної та психологічно благополучної особистості майбутнього фахівця.

ВИСНОВКИ

У ході виконання кваліфікаційної роботи було повністю досягнуто поставленої мети, успішно розв'язано всі визначені завдання та сформульовано низку ґрунтовних науково-практичних висновків.

1. Аналіз наукових підходів у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці довів, що психологічний капітал (PsyCap) є складним, динамічним і таким, що піддається розвитку, ресурсним комплексом особистості. В академічному контексті він виступає фундаментальним базисом для успішної соціалізації та професійного становлення здобувачів вищої освіти. Цей інтегративний конструкт об'єднує в собі чотири ключові компоненти (модель HERO): самоефективність, оптимізм, надію (шляхове мислення) та життєстійкість (резильєнтність). Доведено, що саме високий рівень психологічного капіталу дозволяє студентів не просто пасивно пристосовуватися до вимог освітнього середовища, а проактивно долати кризи, зберігаючи при цьому внутрішню цілісність та емоційне благополуччя.

2. Розкриваючи психологічний зміст самоконтролю поведінки, встановлено, що у просторі соціальної взаємодії він має яскраво виражену двоїсту природу. З одного боку, самоконтроль функціонує як зовнішній комунікативний фасад (соціальний самомоніторинг), що відповідає за управління враженням, гнучку зміну ролей та підлаштування під очікування групи. З іншого боку, істинний самоконтроль неможливий без глибокого інтрапсихічного самоуправління, яке включає когнітивну фіксацію на цілі, усвідомлене самооцінювання та здатність до внутрішнього самопідкріплення. Ефективна соціальна взаємодія вимагає гармонійного балансу між цими двома векторами, оскільки гіпертрофована орієнтація лише на зовнішній фасад призводить до втрати автентичності.

3. Визначено, що психологічні особливості самоконтролю у студентської молоді детерміновані специфікою їхньої соціальної ситуації розвитку. Студентський вік є періодом активного нетворкінгу, розширення

соціальних контактів та підготовки до виходу на конкурентний ринок праці. Це об'єктивно змушує молодь інтенсивно розвивати навички соціальної мімікрії та управління враженням. Проте через недостатню життєву зрілість у багатьох здобувачів освіти цей процес супроводжується «виснаженням его». Намагаючись відповідати високим соціальним стандартам та очікуванням однолітків, студенти часто ігнорують власні емоційні потреби, що робить їхню систему вольової регуляції вразливою до пролонгованих стресів.

4. Емпіричне дослідження ($n=62$) рівня сформованості досліджуваних конструктів виявило специфічний регуляторний профіль сучасного студента. Встановлено, що більшість опитаних володіє середнім (адаптивним) рівнем психологічного капіталу (56,5 %), що свідчить про наявність базового оптимізму та життєстійкості. Водночас діагностика соціального самомоніторингу зафіксувала домінування середніх та високих показників, що вказує на виражену готовність студентів змінювати свою поведінку заради соціального схвалення. Аналіз внутрішнього самоуправління виявив критичну проблему: маючи непогані навички когнітивної концентрації, понад половина респондентів страждає від розмитості внутрішніх стандартів оцінювання власних дій. Цей дефіцит цілепокладання компенсується орієнтацією на зовнішні підказки, що робить внутрішню дисципліну нестабільною.

5. За допомогою кореляційного аналізу (критерій Спірмена) виявлено глибинний характер взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Статистично доведено наявність міцного прямого зв'язку між соціо-емоційною компетентністю, загальним рівнем внутрішнього самоуправління ($r = 0,71$) та психологічним капіталом ($r = 0,64$). Це означає, що емоційний інтелект є фундаментальною передумовою для істинної вольової дисципліни. Водночас зафіксовано статистично незначущий, слабкий зв'язок між соціальним фасадом (самомоніторингом) та внутрішнім самоуправлінням ($r = 0,21$). Цей парадокс емпірично підтверджує: здатність студента майстерно адаптуватися до компанії та приховувати емоції жодним чином не гарантує наявності в нього розвиненої самодисципліни та стійкості до вигорання.

6. Узагальнення результатів дослідження дозволило розробити практичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня психологічної культури молоді. Доведено, що традиційні тренінги комунікативних навичок не вирішують проблеми емоційного вигорання студентів, оскільки їхній соціальний фасад і так є гіпертрофованим. Психологічним службам закладів вищої освіти рекомендовано змістити фокус корекційно-профілактичної роботи на інтрапсихічну сферу: розвиток емоційного інтелекту, навичок екологічного самопідкріплення, формування чітких внутрішніх стандартів діяльності та розбудову базового психологічного капіталу. Саме такий підхід забезпечить трансформацію енерговитратного соціального пристосування у ресурсний та усвідомлений самоконтроль майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугерко Я. М. Ресурсний підхід в сучасній психології. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2023. № 3. С. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.3.12>
2. Власенко І. А., Фурман В. В., Рева О. М., Канюка І. О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Вінниця : Твори, 2022. 224 с.
3. Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2023. № 16. С. 22–27.
4. Гаврилькевич В. К. Вправи для вдосконалення навиків моральної саморегуляції. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (Запоріжжя, 17–19 травня 2023 р.). 2023. Вип. 1 (53). URL: <http://www.zoippo.zp.ua/>
5. Гаврилюк І. О. Особистісно-адаптаційні індикатори суверенності психологічного простору студентської молоді. Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific School. 2019. Vol. 32. № 2. P. 19–29. DOI: <https://doi.org/10.33531/farplss.2019.2.0>
6. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
7. Данилюк І., Предко В., Кислинська А. Психологічні особливості зв'язку життєстійкості та самооцінки особистості в складних життєвих ситуаціях. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2023. № 2(18). С. 63–69. DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9)

8. Доцевич Т. Психологічна ресурсність студентів: виклики та можливості в умовах війни. Перспективи та інновації науки. 2024. № 9 (43). С. 566–578. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-566-578](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-566-578)
9. Злобіна О. Ресурси психологічної стійкості у протидії стресорам війни. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2024. № 4. С. 111–134. URL: <https://stmm.in.ua/archive/ukr/2024-4/8.pdf>
10. Карамушка Л., Креденцер О., Терещенко К. та ін. Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. № 1 (25). С. 62–74.
11. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник ХДУ. Серія психологічні науки. 2019. Том 1. № 3. С. 82–87.
12. Курапов А., Павленко В., Дроздов А., Безлюдна В., Резнік А., Ісраловіц Р. До розуміння впливу російсько-української війни на студентів та персонал університетів. Журнал втрат та травм. 2023. Т. 28. № 2. С. 167–174. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>
13. Мельник І. В. Саморегуляція емоційного стану як основа психологічного благополуччя майбутнього фахівця. Психологічні перспективи. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2023. Вип. 41. С. 55–62.
14. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю. Методи психічної саморегуляції особистості. The XXIII International Scientific and Practical Conference «Theoretical and science bases of actual tasks» (Lisbon, Portugal, June 14–17, 2022). 2022. С. 548–550.
15. Москалець В. П., Федик О. В. Психологічна стійкість студентів в умовах злочинної війни Московії проти України. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.21>
16. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. № 9. С. 50–71.

17. Олефір В., Боснюк В. Медіаторна роль психологічного капіталу у взаємозв'язку між сприйняттям стресу особистістю та задоволеністю життям. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2021. Випуск 2. С. 38–49.
18. Оніпко З. С. До проблеми визначення сутності самоконтролю особистості. Габітус. 2022. № 33. С. 133–138.
19. Панок І. В. Ціннісно-смилова саморегуляція як чинник життєвого самовизначення особистості студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2023. 211 с.
20. Попович І. С. Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості : колективна монографія. Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 80–106.
21. Розвиток емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 215 с.
22. Руденок А. І., Антонова З. О., Петяк О. В. Особливості саморегуляції студентів під час дистанційного навчання. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. № 5. С. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/27>
23. Савченко О., Лавриненко Д. Шкала самоконтролю та самоуправління (SCMS): українськомовна адаптація методики та її психометричні характеристики. Перспективи та інновації науки. 2024. № 8 (42). С. 845–865. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-845-865](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-845-865)
24. Середа І., Карсканова С. Техніки саморегуляції як психологічний ресурс особистості в кризових умовах. Věda a perspektivy. 2023. № 2(21). С. 281–289. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2\(21\)-281-289](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2(21)-281-289)
25. Скрипаченко Т. Психологічні ресурси особистості. Іntenційна надія як психологічний ресурс. Journal of Modern Psychology. 2025. № 1. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2025-1-12>

26. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я : психічна саморегуляція. Київ : Слово, 2020. 136 с.
27. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 155–162. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21>
28. Томчук М., Яцюк М., Яцюк А. Психологічний капітал як ресурс саморегуляції особистості в умовах воєнної дійсності. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2025. № 2 (31). С. 232–241. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.31>
29. Ушакова І., Світлична Н., Селюкова Т. Копінг-стратегії та механізми саморегуляції особистості у військовий час. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2024. Випуск 22. С. 120–129. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2024.22.16>
30. Шашенкова А. О. Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 120 с.
31. Bandura A. Teoriia samorehuliatzii: zastosuvannia do osvity ta osobystisnoho rozvytku [Self-regulation theory: Applications to education and personal development]. Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111(3). P. 368–378.
32. Carter J. W., Youssef-Morgan C. Psychological Capital Development Effectiveness of face-to-face, online, and micro-learning interventions. Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27(5). P. 6553–6575. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10824-5>
33. Goel S., Mohammad A., Wani M. A. The Power of Psychological Capital: A Comprehensive Review of Data on Resilience, Hope, Optimism, and Efficacy. African Journal of Biomedical Research. 2024. Vol. 27 (1S). P. 2182–2191.

34. Lin Y., He M., Zhou W. et al. The relationship between physical exercise and psychological capital in college students: the mediating role of perceived social support and self-control. *Research*. 2025. Vol. 25. Art. 581.
35. Prasath P. R., Xiong Y., Zhang Q., Jeon L. Psychological Capital, Well-being, and Distress of International Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2022. Vol. 44. P. 529–549. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09473-1>
36. Puhach V. Psychological aspects of distance learning: motivation, self-organisation and support for students. *Health and Safety Pedagogy*. 2025. Vol. 10(1). P. 26–32. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-026-032>
37. Qiu J. The Relationship Between Self-control and Psychological Stress among College Students. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2024. Vol. 59(1). DOI: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/59/20241743>
38. Urrahma M. D. Self-Control and Disciplined Behavior Of Students. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*. 2021. Vol. 2. P. 75–78. DOI: <https://doi.org/10.30595/pssh.v2i.106>

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця – Емпіричний розподіл відповідей досліджуваних за методикою
«Шкала психологічного капіталу в академічному контексті» (ПсиКап-12С),

n=62

Твердження	Повністю згоден(на)	Скоріше згоден(на)	Важко відповісти / частково згоден(на)	Скоріше не згоден(на)	Категорично не згоден(на)
1. Під час навчання в університеті я намагаюся з оптимізмом ставитися до подій і змін, що відбуваються.	12 (19,4 %)	22 (35,5 %)	18 (29,0 %)	8 (12,9 %)	2 (3,2 %)
2. Я відчуваю себе впевнено, обговорюючи навчальні питання з одногрупниками та викладачами.	9 (14,5 %)	25 (40,3 %)	12 (19,4 %)	13 (21,0 %)	3 (4,8 %)
3. Я бачу декілька можливих шляхів для досягнення актуальних навчальних цілей.	14 (22,6 %)	23 (37,1 %)	15 (24,2 %)	7 (11,3 %)	3 (4,8 %)
4. Я здатний(-а) витримувати складні періоди навчального року, оскільки маю відповідний досвід подолання труднощів.	15 (24,2 %)	20 (32,3 %)	14 (22,6 %)	8 (12,9 %)	5 (8,1 %)
5. Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся в майбутнє.	16 (25,8 %)	18 (29,0 %)	13 (21,0 %)	11 (17,7 %)	4 (6,5 %)
6. Я відчуваю впевненість, коли пояснюю або передаю навчальну	13 (21,0 %)	24 (38,7 %)	11 (17,7 %)	10 (16,1 %)	4 (6,5 %)

інформацію одногогрупникам.						
7. У процесі навчання в університеті я успішно виконую завдання, які ставлю перед собою.	10 (16,1 %)	27 (43,5 %)	14 (22,6 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)	
8. Я відчуваю, що можу одночасно ефективно справлятися з кількома різними завданнями в університеті.	11 (17,7 %)	21 (33,9 %)	15 (24,2 %)	10 (16,1 %)	5 (8,1 %)	
9. Я переконаний(-а), що події, які відбуваються під час навчання в університеті, загалом мають позитивний вплив.	12 (19,4 %)	20 (32,3 %)	16 (25,8 %)	11 (17,7 %)	3 (4,8 %)	

Додаток Б

Таблиця – Емпіричний розподіл відповідей досліджуваних за методикою
«Самомоніторинг презентації себе та самоконтроль поведінки у соціальних
ситуаціях» (М. Снайдер), n=62

Твердження	Так, згоден	Ні, не згоден
1. Моя поведінка є вираженням моїх справжніх внутрішніх почуттів, установок і переконань.	35 (56,5 %)	27 (43,5 %)
2. На вечірках та громадських заходах я не намагаюся робити чи говорити те, що сподобається іншим.	28 (45,2 %)	34 (54,8 %)
3. Я можу аргументувати лише ті ідеї, в які я вже вірю.	41 (66,1 %)	21 (33,9 %)
4. Я можу говорити імпровізовані промови навіть на теми, про які я майже не маю інформації.	25 (40,3 %)	37 (59,7 %)
5. Думаю, я влаштовую шоу, щоб справити враження чи розважити людей.	19 (30,6 %)	43 (69,4 %)
6. Коли я не впевнений, як діяти у соціальній ситуації, я дивлюся на поведінку інших у пошуках сигналів.	48 (77,4 %)	14 (22,6 %)
7. З мене, мабуть, вийшов би гарний актор.	33 (53,2 %)	29 (46,8 %)
8. Я рідко звертаюся за порадою до своїх друзів, щоб вибрати фільми, книги чи музику.	22 (35,5 %)	40 (64,5 %)
9. Іноді іншим здається, що я відчуваю глибші емоції, ніж є насправді.	45 (72,6 %)	17 (27,4 %)
10. Я більше сміюся, коли дивлюся комедію з іншими, ніж на самоті.	51 (82,3 %)	11 (17,7 %)
11. У групі людей я рідко буваю у центрі уваги.	27 (43,5 %)	35 (56,5 %)
12. У різних ситуаціях та з різними людьми я часто поводжусь як зовсім інша людина.	38 (61,3 %)	24 (38,7 %)
13. Я не дуже добрий у тому, щоб сподобатися іншим людям.	15 (24,2 %)	47 (75,8 %)
14. Навіть якщо я не отримую задоволення, я часто вдаю, що добре проводжу час.	42 (67,7 %)	20 (32,3 %)
15. Я не завжди той, ким здаюся.	39 (62,9 %)	23 (37,1 %)
16. Я б не став змінювати свою думку або поведінку, щоб догодити комусь іншому або отримати прихильність.	31 (50,0 %)	31 (50,0 %)

17. Я думав стати артистом.	20 (32,3 %)	42 (67,7 %)
18. Щоб подобатися, я схильний бути таким, яким люди від мене очікують, а не будь-ким ще.	29 (46,8 %)	33 (53,2 %)
19. Я ніколи не був сильним у таких іграх, як шаради чи імпровізаційна гра.	24 (38,7 %)	38 (61,3 %)
20. Мені важко змінити свою поведінку, щоб вона підходила різним людям та різним ситуаціям.	26 (41,9 %)	36 (58,1 %)
21. На вечірці я дозволяю іншим жартувати та розповідати історії.	44 (71,0 %)	18 (29,0 %)
22. Я почуваюся трохи незручно в компанії і не так добре виглядаю, як треба.	36 (58,1 %)	26 (41,9 %)
23. Я можу дивитися будь-кому в очі і зберігати незворушний вигляд.	40 (64,5 %)	22 (35,5 %)
24. Я можу обманювати людей, виявляючи дружелюбність, коли вони мені справді не подобаються.	23 (37,1 %)	39 (62,9 %)

Додаток В

Таблиця – Емпіричний розподіл відповідей досліджуваних за «Шкалою самоконтролю та самоуправління» (SCMS, П. Мезо), n=62

Твердження	Дуже описово по	Здебільшого описово по	Трохи описово по	Трохи не описово по	Здебільшого не описово по	Дуже не описово по
1. Цілі, яких я досягаю, не значать для мене багато.	2 (3,2 %)	4 (6,5 %)	10 (16,1 %)	8 (12,9 %)	18 (29,0 %)	20 (32,3 %)
2. Я добре усвідомлюю, що роблю, коли працюю над досягненням мети.	15 (24,2 %)	25 (40,3 %)	14 (22,6 %)	5 (8,1 %)	2 (3,2 %)	1 (1,6 %)
3. Я справляюся з труднощами, плануючи потім отримати задоволення.	18 (29,0 %)	22 (35,5 %)	12 (19,4 %)	6 (9,7 %)	3 (4,8 %)	1 (1,6 %)
4. Я знаю, що можу відслідковувати свою поведінку під час досягнення мети.	14 (22,6 %)	26 (41,9 %)	10 (16,1 %)	7 (11,3 %)	4 (6,5 %)	1 (1,6 %)
5. Коли я ставлю перед собою важливі цілі, я зазвичай їх не досягаю.	2 (3,2 %)	6 (9,7 %)	8 (12,9 %)	12 (19,4 %)	20 (32,3 %)	14 (22,6 %)
6. Коли я роблю щось правильно, я приділяю час, щоб насолодитися цим відчуттям.	20 (32,3 %)	18 (29,0 %)	12 (19,4 %)	6 (9,7 %)	4 (6,5 %)	2 (3,2 %)
7. Я уважно стежу за своїми думками, коли важко працюю над чимось.	16 (25,8 %)	24 (38,7 %)	12 (19,4 %)	5 (8,1 %)	3 (4,8 %)	2 (3,2 %)
8. Я мовчки хвалю себе, навіть коли інші мене не хвалять.	18 (29,0 %)	20 (32,3 %)	10 (16,1 %)	6 (9,7 %)	5 (8,1 %)	3 (4,8 %)
9. Здається, я не здатний будувати чіткі плани вирішення більшості проблем, що виникають у моєму житті.	3 (4,8 %)	5 (8,1 %)	10 (16,1 %)	15 (24,2 %)	17 (27,4 %)	12 (19,4 %)
10. Я регулярно відстежую свій прогрес, коли працюю над метою.	12 (19,4 %)	22 (35,5 %)	15 (24,2 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)	2 (3,2 %)
11. Стандарти, які я встановлюю для себе, нечіткі, тому мені важко судити про те, як я виконую завдання.	4 (6,5 %)	12 (19,4 %)	15 (24,2 %)	12 (19,4 %)	12 (19,4 %)	7 (11,3 %)

12. Я радію за себе, коли досягаю певного прогресу.	22 (35,5 %)	25 (40,3 %)	10 (16,1 %)	3 (4,8 %)	2 (3,2 %)	0 (0,0 %)
13. Я залишаюся зосередженим на завданнях, які мені потрібно виконати, навіть якщо вони мені не подобаються.	15 (24,2 %)	20 (32,3 %)	15 (24,2 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)	1 (1,6 %)
14. Я зрозумів, що будувати плани марно.	2 (3,2 %)	3 (4,8 %)	7 (11,3 %)	10 (16,1 %)	20 (32,3 %)	20 (32,3 %)
15. Я дозволяю собі щось особливе, коли досягаю певного прогресу.	18 (29,0 %)	22 (35,5 %)	12 (19,4 %)	5 (8,1 %)	3 (4,8 %)	2 (3,2 %)

Додаток Г

Таблиця – Емпіричний розподіл відповідей досліджуваних за
опитувальником «Соціо-емоційна компетентність» (А. О. Шашенкова), n=62

Твердження	Повністю згоден	Скоріше згоден	Частково згоден	Скоріше не згоден	Повністю не згоден
1. Перелічити власні інтереси, цілі, цінності, сильні та слабкі сторони я можу з легкістю.	18 (29,0 %)	22 (35,5 %)	13 (21,0 %)	6 (9,7 %)	3 (4,8 %)
2. Мій настрій часто позитивний або нейтральний, рідко – негативний.	12 (19,4 %)	18 (29,0 %)	16 (25,8 %)	11 (17,7 %)	5 (8,1 %)
3. Я можу зрозуміти переживання іншої людини, поставити себе на її місце.	20 (32,3 %)	24 (38,7 %)	11 (17,7 %)	5 (8,1 %)	2 (3,2 %)
4. Я з легкістю заводжу приятельські та дружні стосунки.	23 (37,1 %)	21 (33,9 %)	10 (16,1 %)	6 (9,7 %)	2 (3,2 %)
5. Я можу висловити, пояснити і відстояти власну точку зору, навіть якщо мій опонент більш авторитетний та досвідчений.	14 (22,6 %)	22 (35,5 %)	16 (25,8 %)	7 (11,3 %)	3 (4,8 %)
6. Я знаю багато емоцій та особливостей їх прояву.	16 (25,8 %)	20 (32,3 %)	14 (22,6 %)	9 (14,5 %)	3 (4,8 %)
7. Деякі люди не можуть одразу зрозуміти, що вони відчувають або бажають. Це не про мене.	10 (16,1 %)	15 (24,2 %)	18 (29,0 %)	12 (19,4 %)	7 (11,3 %)
8. Деякі люди накопичують негативні переживання, стримують їх, інші – одразу «вибухають». Це не про мене, я можу пережити негативні емоції прийнятним та безпечним для себе й інших шляхом.	13 (21,0 %)	17 (27,4 %)	15 (24,2 %)	11 (17,7 %)	6 (9,7 %)
9. Якщо інша людина емоційно страждає, я хочу заспокоїти її, підтримати, підбадьорити.	24 (38,7 %)	26 (41,9 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)	1 (1,6 %)

10. Я намагаюся запобігати конфліктам, але якщо це не вдалося – поведжусь гідно, не переходжу на особистості.	21 (33,9 %)	23 (37,1 %)	12 (19,4 %)	4 (6,5 %)	2 (3,2 %)
11. Маючи певні плани на майбутнє я з легкістю можу вибудувати проміжні цілі та поступово їх опановувати.	14 (22,6 %)	22 (35,5 %)	15 (24,2 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)
12. Я розумію, чому може виникнути та чи інша емоція.	15 (24,2 %)	25 (40,3 %)	13 (21,0 %)	6 (9,7 %)	3 (4,8 %)
13. Я вчусь на власних помилках.	27 (43,5 %)	20 (32,3 %)	9 (14,5 %)	4 (6,5 %)	2 (3,2 %)
14. Я можу стримати інтенсивність емоції, якщо її яскравий прояв недоречний.	16 (25,8 %)	22 (35,5 %)	14 (22,6 %)	7 (11,3 %)	3 (4,8 %)
15. Для мене не важко зрозуміти емоційний стан іншої людини, спостерігаючи за її жестами, мімікою, мовними особливостями.	18 (29,0 %)	24 (38,7 %)	11 (17,7 %)	7 (11,3 %)	2 (3,2 %)
16. Я можу працювати в команді, виконувати спільні проекти.	28 (45,2 %)	22 (35,5 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)	1 (1,6 %)
17. Будь-яку зовнішню інформацію я пропускаю через внутрішні «фільтри», не приймаючи все за дійсність.	15 (24,2 %)	19 (30,6 %)	16 (25,8 %)	9 (14,5 %)	3 (4,8 %)
18. Я погоджуюсь з тим, що сильні емоції (гнів, страх, смуток тощо) впливають на самопочуття людини, а їх тривала дія здатна спричинити хвороби.	30 (48,4 %)	18 (29,0 %)	9 (14,5 %)	3 (4,8 %)	2 (3,2 %)
19. Я можу проаналізувати власні емоції та зрозуміти, що їх викликало.	14 (22,6 %)	23 (37,1 %)	15 (24,2 %)	7 (11,3 %)	3 (4,8 %)
20. Я знаю методи управління власними емоціями та використовую їх за потреби.	11 (17,7 %)	16 (25,8 %)	20 (32,3 %)	10 (16,1 %)	5 (8,1 %)
21. Для мене не важко оцінити емоційне «забарвлення» соціальної ситуації та поводити себе відповідно.	17 (27,4 %)	24 (38,7 %)	12 (19,4 %)	6 (9,7 %)	3 (4,8 %)

22. Я можу порозумітися з будь-яким керівником.	15 (24,2 %)	20 (32,3 %)	16 (25,8 %)	8 (12,9 %)	3 (4,8 %)
23. Власних цілей я досягаю наполегливо, активно, самотійно, не кидаючи справу незавершеною.	19 (30,6 %)	22 (35,5 %)	12 (19,4 %)	7 (11,3 %)	2 (3,2 %)
24. Мати друзів та підтримувати приятельські стосунки зі знайомими для мене є важливим.	25 (40,3 %)	21 (33,9 %)	10 (16,1 %)	4 (6,5 %)	2 (3,2 %)
25. Якщо певні мої емоційні реакції або дії шкодять мені – я намагатимуся їх уникнути в майбутньому.	22 (35,5 %)	25 (40,3 %)	9 (14,5 %)	4 (6,5 %)	2 (3,2 %)
26. В соціумі я поведжусь з урахуванням суспільно-прийнятих норм.	24 (38,7 %)	22 (35,5 %)	11 (17,7 %)	3 (4,8 %)	2 (3,2 %)
27. Я розумію, що певні мої слова та дії можуть образити співрозмовника, тому я намагаюся їх уникати.	26 (41,9 %)	20 (32,3 %)	10 (16,1 %)	4 (6,5 %)	2 (3,2 %)
28. Деякі люди довго не можуть звикнути до нового колективу, не заводять друзів, тримаються відсторонено. Це не про мене.	12 (19,4 %)	17 (27,4 %)	15 (24,2 %)	11 (17,7 %)	7 (11,3 %)
29. Перед початком важливої справи я оцінюю всі обставини, ризики, наслідки, а також власні сили.	18 (29,0 %)	21 (33,9 %)	14 (22,6 %)	6 (9,7 %)	3 (4,8 %)
30. Я знаю культурний код (специфічні жести, крилаті вислови тощо) моєї національності.	21 (33,9 %)	23 (37,1 %)	11 (17,7 %)	5 (8,1 %)	2 (3,2 %)
31. Я знаю, чого хочу досягти в житті.	19 (30,6 %)	20 (32,3 %)	13 (21,0 %)	7 (11,3 %)	3 (4,8 %)
32. Якщо я бачу перспективну вигоду, то можу змінити свою поведінку для її досягнення.	16 (25,8 %)	24 (38,7 %)	13 (21,0 %)	6 (9,7 %)	3 (4,8 %)
33. Критичне висловлювання від керівника, знайомого, друга можливо викличе в мене однакову емоцію, але відреагую я по-різному.	17 (27,4 %)	21 (33,9 %)	14 (22,6 %)	7 (11,3 %)	3 (4,8 %)

34. У ході виконання спільного проекту я можу однаково ефективно виконувати роль лідера та підлеглого.	14 (22,6 %)	22 (35,5 %)	16 (25,8 %)	8 (12,9 %)	2 (3,2 %)
35. У мене є лідерські та організаторські якості.	15 (24,2 %)	18 (29,0 %)	17 (27,4 %)	8 (12,9 %)	4 (6,5 %)