МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ

Бакалаврська робота

Студент групи: ППб-1-22-4.0д
ЄЛИЗАВЕТА СЕРДЮК

Науковий керівник
Викладач кафедри
практичної психології
ЯРОСЛАВ КОРКОС

Київ – 2026

Сердюк Є. Психологічні предиктори ірраціональних переконань студентів. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма 053.00.02 Практична психологія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, кафедра практичної психології. Київ, 2026. 78 с.

Актуальність теми. Період студентства є критичним етапом формування світогляду, ціннісних орієнтацій та системи переконань особистості. В умовах сучасних соціальних трансформацій і воєнного стану молодь стикається з високим рівнем стресу, невизначеності та відповідальності, що сприяє формуванню неадаптивних когнітивних схем і ірраціональних переконань, зокрема катастрофізації, самозвинувачення, заниження власної цінності та надмірної залежності від зовнішнього схвалення. Вивчення психологічних предикторів ірраціональних переконань, зокрема особливостей локусу контролю, базових переконань про світ і себе, а також акцентуацій характеру, є необхідним для розробки цілеспрямованих програм психологічної підтримки, профілактики дезадаптації та зміцнення психологічної стійкості студентської молоді.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні предиктори ірраціональних переконань студентів, зокрема роль локусу контролю, базових переконань про світ і себе, а також акцентуацій характеру.

Методи дослідження: застосовано теоретичний аналіз наукової літератури з проблематики ірраціональних переконань, резильєнтності, особистісних особливостей і когнітивних викривлень, а також комплекс психодіагностичних методик: Шкалу ірраціональних переконань А. Елліса, Шкалу локусу контролю Дж. Роттера, Шкалу базових переконань про світ (World Assumptions Scale, WAS) та методику діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда (у відповідній адаптації). Для обробки емпіричних даних використано методи математичної статистики, передусім кореляційний аналіз. У дослідженні брали участь 55 респондентів віком від 17 до 24 років.

Результати: Встановлено, що рівень ірраціональності статистично значуще пов’язаний із екстернальним локусом контролю та негативними змінами у базових переконаннях щодо доброзичливості світу та власної цінності. Розроблено методичні рекомендації для корекції неадаптивних когнітивних установок та зміцнення психологічної стійкості студентської молоді.

Висновки: результати підтверджують значущий вплив психологічних предикторів на систему переконань студентів. Виявлені закономірності дозволяють прогнозувати ризики виникнення неадаптивного мислення. Перспективою є впровадження освітніх програм для розвитку критичного мислення та навичок емоційної саморегуляції.

Ключові слова: ірраціональні переконання, психологічні предиктори, локус контролю, студентська молодь, когнітивні викривлення.

Serdiuk Ye. Psychological Predictors of Irrational Beliefs in Students. Bachelor’s thesis in Specialty 053 Psychology, Educational and Professional Program 053.00.02 Practical Psychology. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv, 2026. 78 p.

Relevance of the topic: the period of studentship is a critical stage in the formation of an individual’s worldview, value system, and belief structure. Under the conditions of ongoing social transformations and martial law, young people are exposed to high levels of stress, uncertainty, and responsibility, which contributes to the emergence of maladaptive cognitive patterns and irrational beliefs, such as catastrophizing, self-blame, lowered self-worth, and dependence on external approval. The study of psychological predictors of irrational beliefs, particularly the role of locus of control, basic world assumptions, and character accentuations, is essential for developing targeted psychological support programs, preventing maladjustment, and strengthening students’ psychological resilience..

The purpose of the study: to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological predictors of irrational beliefs in students, focusing on

locus of control, basic assumptions about the world and the self, and character accentuations.

Methods: theoretical analysis of scientific literature on irrational beliefs, resilience, personality traits, and cognitive distortions, as well as a set of psychodiagnostic tools: A. Ellis's Irrational Beliefs Scale, J. Rotter's Locus of Control Scale, the World Assumptions Scale (WAS), and Leonhard's Character Accentuation Inventory (in its adapted version). Methods of mathematical statistics, primarily correlation analysis, were used for data processing. The sample consisted of 55 respondents aged 17 to 24.

Results: It was established that the level of irrationality is statistically significantly associated with an external locus of control and negative changes in basic beliefs regarding the world's benevolence and self-worth. Methodological recommendations have been developed for the correction of maladaptive cognitive attitudes and the strengthening of psychological resilience among student youth.

Conclusions: the results confirm the significant influence of psychological predictors on the system of students' beliefs. The identified patterns allow for predicting the risks of non-adaptive thinking. The prospect is the implementation of educational programs for the development of critical thinking and emotional self-regulation skills.

Key words: irrational beliefs, psychological predictors, locus of control, student youth, cognitive distortions.

ЗМІСТ

ВСТУП 6

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ 9

1.1 Теоретичні підходи до вивчення ірраціонального мислення. 9

1.2 Поняття «психологічні предиктори» у сучасній психології 18

1.3 Особливості формування ірраціональних переконань у студентському віці 20

Висновки до першого розділу 24

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРЕДИКТОРІВ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ 27

2.1. Методичне забезпечення та організація дослідження 27

2.2. Аналіз емпіричних даних та інтерпретація результатів дослідження 31

2.3 Методичні рекомендації та профілактика 41

Висновки до другого розділу 48

ВИСНОВКИ 53

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 56

ДОДАТКИ 63

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство переживає етап значних соціальних, економічних і культурних змін, які супроводжуються підвищенням рівня невизначеності, психологічної напруги та перенасичення інформацією. У цих умовах людина дедалі частіше змушена швидко приймати рішення, критично оцінювати події та вміти самостійно управляти своїм емоційним станом.

Період студентства є критичним етапом у формуванні світогляду, системи переконань, ціннісних орієнтирів і життєвих пріоритетів. (Савчин & Василенко, 2011). На цьому етапі молодь зіштовхується з численними психологічними труднощами: посиленням відповідальності за власне майбутнє, впливом очікувань суспільства, стресами, пов’язаними із навчанням і міжособистісними відносинами. Це може сприяти виникненню ірраціональних моделей мислення, зокрема катастрофізації, узагальнення, самозвинувачення чи залежності від схвалення оточуючих (Сергєєнкова, 2012).

Дослідження психологічних чинників, що зумовлюють ірраціональні переконання серед студентів, є надзвичайно важливим для розуміння механізмів формування неадаптивного мислення та визначення особистісних аспектів, які можуть сприяти як його посиленню, так і запобіганню. Зокрема, аналіз таких факторів, як: тривожність, рівень самооцінки, гнучкість мислення, особливості локусу контролю та ступінь емоційної зрілості, дає можливість розробки ефективних програм психологічної підтримки молоді. (Титаренко, 2018)

Таким чином, актуальність цієї теми зумовлена потребою у ранній діагностиці й профілактиці ірраціональних переконань серед молоді, підвищенні їхньої психологічної культури, формуванні навичок критичного мислення та розвитку здатності до емоційної саморегуляції. Вивчення психологічних чинників цього явища дає змогу визначити внутрішні ресурси особистості, необхідні для збереження психічного здоров’я та успішної адаптації до викликів сучасного суспільства.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні предиктори ірраціональних переконань студентів.

Об'єкт дослідження – ірраціональні переконання студентів.

Предмет дослідження – психологічні предиктори ірраціональних переконань студентів.

Методи та методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні — аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури; емпіричні — тестування за допомогою Шкали локусу контролю Дж. Роттера, Шкали ірраціональних переконань А. Елліса та Шкала базових переконань про світ WAS, методика діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда; методи математичної обробки даних — кореляційний та регресійний аналізи.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

1. Теоретично проаналізувати особистісні, емоційні та когнітивні фактори, які впливають на формування ірраціональних переконань серед студентської молоді.

2. Здійснити емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення психологічних предикторів на виникнення ірраціональних переконань у студентів.

3. Розробити практичні рекомендації для корекції вже сформованих ірраціональних переконань і профілактики їх появи в майбутньому.

Наукова новизна — у роботі комплексно проаналізовано психологічні предиктори конкретної вікової групи — студентської молоді. Ірраціональні переконання проаналізовані не лише як окреме явище, але й досліджені умови їхнього формування. Окремо досліджено особливості формування ірраціональних переконань у студентів під час війни.

Практичне значення — результати дослідження є важливими для глибшого розуміння причин виникнення ірраціональних переконань у студентів. На основі результатів дослідження можливо розробити психокорекційні та освітні програми, спрямовані на зниження рівня тривожності, формування

раціональних переконань та покращення психологічного благополуччя студентської молоді.

Теоретичною основою дослідження є положення когнітивно-поведінкової психології (А. Елліс, А. Бек; Beck, 1976; Ellis, 1994), які розкривають механізми формування ірраціональних переконань та їхній вплив на емоційно-поведінкову сферу особистості. Також основу становлять концепції особистісних предикторів поведінки та саморегуляції (А. Бандура, О. О. Бондаренко, Р. Лазарус, К. Роджерс, Т. М. Титаренко), що пояснюють роль самооцінки, тривожності, когнітивної гнучкості та локусу контролю у становленні переконань.

Емпірична частина: дослідження проводилось на базі студентів різних закладів вищої освіти, кількістю 55 респондентів віком від 17 до 24 років, що навчаються на різних курсах і спеціальностях.

Гіпотеза: Припускається, що рівень ірраціональних переконань студентів детермінується особливостями їхнього локусу контролю (рівнем суб'єктивного контролю) та базовими переконаннями особистості щодо доброзичливості світу та цінності власного «Я».

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (65 найменування) та 4 додатків. Загальний обсяг роботи становить 78 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ

1.1 Теоретичні підходи до вивчення ірраціонального мислення

Поняття «ірраціональність» складається з двох частин «не» та «раціональне», де «раціональне» (англ. rationalis) – «пораховане, розумне» (Бичко та ін., 2001, с. 45; Андрущенко & Горлач, 2009, с. 142). Тобто ірраціональне – те, що не є розумним, порахованим та прорахованим наперед (раціональним). Це пояснює традиційно-дихотомічний підхід у вивчені цих понять, де вивчення ірраціональності неможливе без чіткого визначення поняття раціональності, як її антиподу. Провівши аналіз наукової літератури, засвідчено, що термінологія «ірраціональність», залежно від об`єкту та цілей дослідника, має багато визначень. У науковій літературі існує багато визначень ірраціональності, кожне з яких відповідає цілям певного наукового напрямку у вивченні цього поняття, викриваючи його аспекти та певні особливості (Бичко та ін., 2001; Андрущенко & Горлач, 2009).

У філософії ірраціональне розглядається в двох сенсах. У першому випадку ірраціональним називають те, що за певних умов може бути раціоналізовано, тобто об'єкт пізнання може бути сприйнятим, осмисленим, обґрунтовано вираженим та логічно представленим. Для такого роду ірраціональності в філософії часто застосовується термін «дораціональне». Інший сенс вкладений філософами у другому трактуванні поняття «ірраціональності», як абсолютно непізнаваного і, навіть, недоступного розуму. Існування таких явищ, що не можуть бути раціоналізовані, пізнані науковими методами, як «речі ірраціональні-самі-по-собі», стало основою для формування в філософії світоглядної позиції, яку і отримала власне назву «ірраціоналізм». Найбільш відомими представниками такого світогляду були С. К'єркегор, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше. Концепція ірраціоналізму полягає в ствердженні неможливості наукового пізнання певних сфер дійсності, які є безпосередньо

ірраціональними. Наприклад: життя, безсмертя, душа, психічні процеси, Бог та релігійні питання. Їх пізнання можливо лише через почуття, споглядання, інстинкти, уяву, інсайти, інтуїцію, як нераціональні засоби сприйняття. Таким чином, ірраціоналізм, стверджуючи існування, недоступних розуму сфер світогляду, ставить під сумнів раціональний характер дійсності (Петрушенко, 2014; Шинкарук, 2004).

У контексті когнітивної психології А. Бек, аналізуючи феномен «соціального мислення», виявив безліч когнітивних спотворень, які впливають на сприйняття людьми навколишньої реальності (Beck, 1976):

1. Персоналізація. Ця когнітивна помилка проявляється через схильність трактувати навколишню дійсність з точки зору її значущості для себе. Люди часто гіперболізують свій зв'язок із соціальними ситуаціями, розглядаючи їх крізь призму особистісного досвіду. До прикладу, людина може сприйняти похмурий вираз обличчя незнайомця як демонстрацію неприязні, хоча насправді це може взагалі не бути пов'язаним із нею. Таке спотворення особливо характерне для людей, які мають схильність до емоційної залежності, часто вважаючи, що результати їхнього життя залежать від випадкових зустрічей чи взаємодій з іншими людьми.

2. Дихотомічне мислення. Тенденція сприймати світ у крайніх категоріях: усе або чорне, або біле, усі події — або катастрофічні, або ідеальні. Такий спосіб оцінювання зазвичай позбавляє проміжних варіантів і сірого спектра можливостей.

3. Вибіркове абстрагування. Ця помилка виникає тоді, коли людина оцінює ситуацію, зосереджуючись виключно на одній її деталі, ігноруючи загальний контекст. Наприклад, студент, який допустив одну помилку у тексті, може позбавитися впевненості та вирішити, що повністю провалив свої зусилля, навіть якщо решта роботи була виконана успішно.

4. Довільні умовиводи. У цьому випадку висновки робляться без належних доказів або всупереч тому, що показує реальність. Наприклад, мати може впасти у тривогу через те, що дитина не відповідає на дзвінки чи повідомлення, швидко

доходячи до найгірших припущень щодо її стану, хоча насправді це може бути пов’язано з банальними причинами — наприклад, розрядженим телефоном.

5. Надгенералізація. Висновки робляться на основі одного єдиного випадку. Так, якщо дитина допустила одну помилку у завданні, вона може вирішити, що абсолютно не здатна виконувати свої обов’язки правильно.

6. Перебільшення. Цей тип когнітивних викривлень стосується загострення певних аспектів ситуації або їхнього надмірного роздування. Хоча кожна когнітивна помилка відображає індивідуальний випадок хибного судження, для комплексного розуміння їхнього впливу важливо звернутися до концепції ірраціональних переконань, які виклав Бек у 2020 році. Вони допомагають краще усвідомити механізми таких спотворень і їхній вплив на психоемоційний стан людини.

Вагомий внесок у розуміння природи емоційних викривлень здійснив А. Елліс, який довів, що саме систематичне ірраціональне мислення лежить в основі більшості психологічних труднощів особистості (Ellis, 1994). Головною тезою його теоретичної моделі є положення про те, що виникнення емоційних порушень зумовлюється не безпосередньо подіями чи життєвими обставинами, а їх когнітивною інтерпретацією, опосередкованою системою нераціональних (ірраціональних) переконань та уявлень особистості. У своїх ранніх працях Елліс виділив 27 ідей, які викривляють реальність (Ellis, 1994, с. 88). Приклади: якщо яка-небудь подія сильно вплинула на ваше життя, то вона буде постійно переслідувати вас; людина повинна бути у всіх сферах компетентною і мати успіхи, вміти, розуміти; необхідно, щоб кожна дія чи вчинок були привабливими для оточуючих; це справжня катастрофа, якщо справи ідуть не так, як хотілося б; тощо. Ці ідеї А.Елліс об’єднав у чотири групи ірраціональних установок: 1) катастрофічні установки. На їх основі кожна неприємна подія оцінюється як жахлива, страшна, нестерпна; 2) установки повинності. Вони включають переконання, що світ тримається на універсальних позитивних принципах, таких, як «всі люди обов’язково повинні бути чесними», «світ повинен бути

справедливим» і т.д.; 3) установки обов’язкової реалізації своїх потреб і прагнень.

Конкретний зміст таких установок дуже схожий з позиціями, які породжують ідеалізований образ «Я» К. Хорні (Horney, 1950). Наприклад: «Я обов’язково повинен мати високий професіоналізм, інакше я нічого не вартий»; 4) оцінююча установка (Ellis, 1994; David et al., 2010). Людина з такою установкою оцінює не окремі риси чи вчинки інших людей, а їх особистість в цілому. Інакше кажучи, окремий аспект індивіда ототожнюється з усією його цілісністю. А. Елліс не розкриває важливу роль зовнішніх – соціальних умов, які призводять до стійкого закріплення ірраціональних установок. На його думку, люди, звичайно, здатні до раціонального мислення, але коли сила їх бажань зростає, починає домінувати ірраціональна інтерпретація подій і вимог. Насправді, важливу роль у виникненні і закріпленні нераціонального мислення («магічного мислення») відіграють і соціальні умови. Ситуація невизначеності, неможливість прогнозувати розвиток соціальних процесів можуть бути причиною появи ірраціональних установок (Гуменюк, 2011).

Ірраціональності також приписуються такі риси як нерозумність, афекти та емоційність, нелогічність, суперечливість та непослідовність, неадекватність та хибність цілей або засобів досягнення (Ellis, 1994, с. 142). Можна сказати, що ірраціональність виступає у побутовій свідомості суто негативним явищем. Це може вказувати на історично сформований негативний суспільний досвід щодо її прояву у життєвій перспективі людини, що і могло зумовити створення соціальних бар’єрів задля обмеження її впливу та ролі у соціалізації наступного покоління. Водночас у контексті повсякденного досвіду категорія ірраціональності набуває специфічного змісту, де вона виступає не стільки антагоністом раціональності, скільки індикатором певної невідповідності. У зв'язку з цим смислову архітектоніку людських рішень та вчинків доцільно розглядати через призму двовимірності, що охоплює зовнішній аспект, який виражається у прямій раціональності та прагматичній ефективності, та внутрішній вимір, пов'язаний із ціннісно-смисловими орієнтирами, самооцінкою

та актуальними потребами конкретного індивіда. Саме цей суб'єктивний вектор життєдіяльності часто сприймається зовнішніми спостерігачами як нелогічний або абсурдний, хоча для самої особистості він є цілком обґрунтованим.

За своєю суттю здоровий глузд постає як інтегративна комбінація раціонального мислення та індивідуально-психологічних властивостей людини, що одночасно спирається на логічні структури, інтуїтивне сприйняття, а також на власний та колективний соціальний досвід. Така багатокомпонентність зумовлює внутрішньо суперечливий характер цього феномену та його практично-ситуативне втілення у реальній життєдіяльності. У повсякденній поведінці суб'єкт керується насамперед здоровим глуздом, базою для якого слугує внутрішня оціночна система, верифікована безпосередньою життєвою практикою та засвоєним досвідом. На відміну від наукового мислення, спрямованого на експлікацію сутності речей самих по собі, здоровий глузд орієнтований на виявлення первинно-значущих смислів у просторі практичного побуту (Андрущенко & Горлач, 2009).

Окрім цього, функціональний потенціал здорового глузду виявляється у здатності враховувати чинник своєчасності дій, забезпечувати відчуття міри та формувати критерії для демаркації реальних цілей від ілюзорних інтенцій, що уможливлює оперативну адаптацію до зміни життєвих пріоритетів. Здоровий глузд розглядається як прояв особливої архітектоніки особистості та специфічного характеру її когнітивної діяльності, спрямованої на актуалізацію першочергової значущості об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Він також маркує спроможність індивіда повною мірою мобілізувати власні інтелектуальні ресурси задля розв'язання життєвих завдань та подолання проблемних ситуацій, демонструючи цілісну спрямованість на реальне буття в усій його повноті, а не на окремих ізольованих аспектах (Андрущенко & Горлач, 2009, с. 142).

Якщо людина звикла мислити ірраціонально, вона часто втрачає реалістичний зв'язок між своїми зусиллями та результатом. Наприклад, віра в те, що «від мене нічого не залежить», або переконання, що «все стається лише через везіння», поступово формує стійку психологічну позицію. Таким чином,

ірраціональні переконання стають фундаментом, на якому будується наш локус контролю: або людина приймає відповідальність за власні рішення (інтернальність), або приймає пасивну позицію й пояснює власні невдачі зовнішніми чинниками (екстернальність).

У психологічній науці тенденція індивіда пов’язувати детермінацію результатів власної діяльності із зовнішніми чинниками чи, навпаки, інтерпретувати їх як наслідок особистісних зусиль і здібностей, кваліфікується як локалізація (або локус) контролю. Зазначений конструкт був уведений у науковий обіг американським дослідником Дж. Роттером з метою диференціації суб'єктів на основі просторової фіксації джерел керування життєво важливими подіями (Rotter, 1966). У межах дослідницьких програм другої половини XX століття Роттер та його послідовники розпочали системне вивчення особливостей оцінювання людиною міри власного впливу на систему зовнішніх підкріплень (Rotter, 1966). Проведення цих розвідок зумовлювалося емпіричними спостереженнями, які засвідчили, що значна частина людей не демонструє зростання самоефективності навіть після досягнення успішних результатів, тоді як інші не схильні мінімізувати свої очікування попри серію перманентних невдач. Тобто, окремі індивіди схильні приписувати позитивні наслідки везінню чи випадковому збігу обставин, тоді як інші зберігають стійку впевненість у здатності контролювати навколишнє середовище навіть за умов тривалої депривації винагороди за свою поведінку. Ця специфіка актуалізується насамперед у когнітивно амбівалентних або інноваційних ситуаціях, а також коли суб'єкт не має чіткого уявлення про конкретні причини успіху — чи є він наслідком його власних дій, чи випадковості. Роттер констатує, що як контекстуальні чинники, так і безпосередньо структура особистості здійснюють взаємодетермінуючий вплив на суб'єктивне сприйняття контролю над власним життєвим шляхом (Rotter, 1966). Відповідно, генералізоване очікування успішності в межах однієї ситуативної моделі не виключає виникнення відчуття когнітивної безпорадності індивіда в інших життєвих обставинах.

Для досягнення внутрішньої гармонії та збалансованого розвитку особистості необхідне паритетне функціонування як екстернального, так і інтернального векторів контролю. Провідним предиктором становлення цієї психологічної ознаки є специфіка сімейного виховання та міжособистісної взаємодії. Означена залежність є цілком закономірною, оскільки конструювання фундаментальних особистісних властивостей розпочинається на ранніх етапах онтогенетичного розвитку, в період активної інкультурації та соціалізації дитини.

Центральне місце в теоретико-методологічних положеннях К. Роджерса посідає конструкт Я-концепції (Rogers, 1959). Він тлумачиться як динамічно структурована система індивідуальних сприйнять, що інтегрує сукупність уявлень та оціночних суджень суб'єкта про самого себе. Цей феномен чітко диференціюється від концепту ідеального Я, який відображає уявну модель особистості, якою індивід прагне стати у перспективі. Психологічно зрілі та адаптовані суб'єкти характеризуються мінімальним рівнем розбіжностей між реальною Я-концепцією та ідеальним еталоном, тоді як суттєва деструкція та дивергенція цих структур притаманна дезадаптованим і фрустрованим особам. Невідповідність між усталеним внутрішнім образом себе та поточним життєвим досвідом провокує стан неконгруентності, що суб'єктивно переживається у формі внутрішньої напруги, деструктивних емоцій та тривожності. Наприклад, якщо людина позиціонує себе як таку, що не здатна відчувати заздрість, але раптово фіксує в собі цей прояв, вона опиняється в стані неконгруентності, що порушує її ментальний баланс. Часто завдяки механізмам неусвідомлюваного сприйняття суб'єкт здатен заздалегідь антисипувати невідповідність нового досвіду вже сформованій Я-концепції, внаслідок чого активуються системи психологічного захисту. У таких випадках суперечливі відомості піддаються когнітивній трансформації або повному запереченню задля збереження гомеостазу та незмінності уявлень про себе. Сама же Я-концепція постає як всеохоплююча організована матриця самосвідомості людини, що об'єднує сукупність її реальних і потенційних, суттєвих і периферійних проявів. Її

конструювання базується на кореляції процесів аутоперцепції із рефлексією ставлення та оцінок з боку соціального оточення (Rogers, 1959, с. 200). При побудові цієї системи активну участь беруть інтроспекція, самооцінювання та інші рефлексивні процеси. Структурними одиницями Я-концепції виступають партикулярні переконання, за допомогою яких індивід ідентифікує власну самість; ці когнітивні утворення, відомі як Я-структури, функціонують як ментальні моделі, що структурують та спрямовують життєдіяльність особистості.

Наприклад, сприймання себе як енергійної й розумної людини, як особи, що схиляється до здорового образу життя, як майбутнього психолога, безумовно, впливають на те, як ми обробляємо соціальну інформацію, сприймаємо й оцінюємо себе та інших. Якщо оволодіння професією психолога є центральним елементом нашої Я-концепції, то ми будемо фіксуватися на ставленні до психології з боку інших, будемо швидко згадувати інформацією, пов’язану з нашою майбутньою спеціальністю та легко засвоювати все, що сумісне з нашою Я-концепцією. Феномен швидкого запам’ятовування та використання інформації, що стосується безпосередньо нас, отримав назву «ефекту посилання на себе» (Furman, 2023). Я-концепція включає не лише наші переконання в тому, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми могли б стати, тобто наші уявні Я (Rogers, 1959; Furman, 2023). Наприклад, ми бачимо себе у власних мріях взаємно закоханими із дорогою для нас людиною, яку ще не зустріли, бачимо успішними й відомими психотерапевтами, батьками кількох дітей та авторами популярних книжок. До Я-концепції входять також негативні образи Я, тобто уявлення про те, якими би ми ні за що не хотіли стати: безробітними, хворими, залежними від алкоголю, самотніми. Всі ці − позитивні і негативні − складові Я-концепції породжують життєві домагання особистості, що стимулюють змінювати своє життя на більш цікаве й достойне. Я-концепцію традиційно вважають досить цілісним, відносно усталеним, особливо для людини зрілого віку, гештальтом. Вона складається, інтегрується з численних образів Я, що є частковими характеристиками людини. На ранніх етапах розвитку особистості цей

комплексний образ себе більш плинний, змінюваний, залежний від життєвих обставин, зміни ціннісних орієнтацій, ступеню самоприйняття тощо.

Ірраціональні установки не є універсальними, а корелюють із домінуючою психологічною функцією (Гуменюк, 2011). Мисленнєвий тип має установки, пов'язані з завищеними вимогами до себе чи інших (перфекціонізм). Чуттєвий тип схильний до ірраціональних вірувань, що стосуються схвалення з боку оточення та емоційної залежності.

Окремим різновидом потенційних предикторів ірраціональних переконань можна вважати структурні особливості характеру. У цьому контексті важливою є концепція акцентуйованих особистостей, відповідно до якої акцентуація характеру описується як граничний варіант норми, коли окремі риси набувають надмірної виразності, але не переходять у площину психопатології (Римарчук, 2025; Акцентуація характеру, 2015). Надмірна вираженість таких рис може посилювати чутливість до стресу, міжособистісних конфліктів і дії негативних життєвих подій, що, своєю чергою, створює підґрунтя для формування неадаптивних інтерпретацій і переконань (Римарчук, 2025; Гудкова, 2025).

У межах цього підходу акцентуйовані особистості загалом розглядаються як такі, що зберігають психологічну норму, проте специфічне поєднання та ступінь вираженості окремих рис формують характерний стиль емоційного реагування, мислення та взаємодії з оточенням (Римарчук, 2025; Гудкова, 2025). У психодіагностичній практиці широко використовується класифікація, що охоплює десять–дванадцять основних типів акцентуацій, серед яких демонстративний, педантичний, застрягаючий, збудливий, гіпертимний, дистимічний, тривожно-боязкий, циклотимічний (циклоїдний), афективно-екзальтований та емотивний (Акцентуація характеру, 2015). При цьому різні типи пов’язують із характерними когнітивними тенденціями: зокрема, тривожно-боязкий і застрягаючий типи асоціюються зі схильністю до катастрофізації, очікування загроз і фіксації на негативному досвіді, тоді як демонстративний тип – із підвищеною залежністю від зовнішнього схвалення та

переоцінкою значущості оцінок з боку інших (Акцентуація характеру, 2015; Гудкова, 2025).

1.2 Поняття «психологічні предиктори» у сучасній психології

Значно зростає інтерес до прогностичного підходу у вивченні психічних явищ та поведінки особистості. У рамках цього підходу велике значення має поняття психологічних предикторів, які дозволяють передбачати розвиток психічних станів, поведінки та особистих рис. Застосування цього поняття особливо важливе для ранньої діагностики, профілактики психологічних розладів та покращення психологічної ефективності.

У загальнонауковому розумінні предиктор — це чинник або змінна, яка дозволяє передбачити ймовірність виникнення певного результату (Кокун, 2012). У психології предикторами вважають особливості особистості або умови її життя, які пов’язані з подальшими змінами в психіці або поведінці людини. Психологічні предиктори можна описати як сукупність особливостей, які виступають передумовами формування певних психічних процесів, станів або видів поведінки. До них належать особистісні властивості, когнітивні установки, мотивація, емоційне саморегулювання, а також соціальні умови розвитку особистості.

Поняття психологічних предикторів тісно пов’язане з емпіричними дослідженнями та використанням кількісних методів аналізу. Психологічні предиктори виявляються за допомогою кореляційних і регресійних методів, що дозволяє оцінити ймовірність впливу одних змінних на інші. При цьому важливо зазначити, що предикторний зв’язок не завжди є прямою причинно-наслідковою, а має ймовірнісний характер. (Титаренко, 2018)

Спектр змінних, які можуть виступати у ролі предикторів, дуже широкий — вони охоплюють всі рівні людини та її психіки. Серед найчастіше досліджуваних є когнітивні предиктори, наприклад, властивості уваги, пам'яті та

мислення. Вони традиційно вважаються надійними показниками для оцінки навчальних досягнень. Особливе місце займають соціальні та середовищні фактори, наприклад, стиль виховання в сім'ї чи наявність соціальної підтримки, які можуть значно впливати на уміння людини адаптовуватися.

Сучасна психологія вже не зосереджується тільки на простих зв'язках, де один фактор викликає інший. Учених більше цікавить вивчення складних моделей, які включають змінні, які опосереднюють чи модерують зв'язок між предиктором і результатом. Медіатори пояснюють, як саме предиктор впливає на ефект, а модератори показують, за яких умов цей зв'язок посилюється або зменшується. Такий підхід дозволяє, наприклад, не тільки встановити зв'язок між стресом і хворобою, а й зрозуміти, які саме способи боротьби з проблемами чи внутрішні ресурси людини можуть зменшити вплив стресу. (Кокун, 2012)

Вивчення психологічних предикторів має велике практичне значення, бо вони є основою для доказової практики в багатьох галузях. У клінічній психології і психіатрії виявлення ранніх предикторів ментальних розладів дозволяє розробляти ефективні профілактичні програми ще до появи симптомів. У психології організаційних процесів і управління персоналом аналіз предикторів професійної придатності дозволяє правильно вибрати та прогнозувати ефективність роботи працівників. Таким чином, категорія психологічних предикторів є ключовим інструментом, який дозволяє психології реалізувати свій прогностичний потенціал, забезпечуючи наукове підґрунтя для прийняття рішень та оптимізації людської діяльності.

Резильєнтність є ключовим психологічним ресурсом, що дозволяє людині ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, зберігати емоційну стабільність і підтримувати психічне здоров’я в умовах невизначеності (Мінін, 2025, с. 130). Для студентської молоді розвиток резильєнтності є важливим ресурсом для продовження навчання та саморозвитку під час кризи (Грішина та ін., 2022), адже успішна самореалізація у молоді є важливою для майбутнього професійного становлення та благополуччя. В умовах війни розвиток резильєнтності є критично важливим через велику кількість стресових та травмуючих ситуацій.

Низький рівень резильєнтності характеризується схильністю до катастрофізації, підвищеною вразливістю та труднощами у повсякденному житті. Низький рівень резильєнтності є предиктором формування ірраціональних переконань, тоді як висока зменшує їхню інтенсивність та стійкість (Bonanno, 2004; Rutter, 2012). За Роттером, для формування резильєнтності важливими є не тільки особистий досвід, але й соціальна взаємодія з іншими людьми та підтримка (Rotter, 1966). Отже, в сучасній українській психології поняття «психологічні предиктори» розглядається як важливий теоретичний та практичний інструмент, який допомагає краще зрозуміти закономірності розвитку психіки та поведінки людини.

1.3 Особливості формування ірраціональних переконань у студентському віці

Студентський вік, що хронологічно збігається з пізнім юнацтвом або раннім етапом дорослості, визначається активною інкорпорацією суб'єкта в систему нових соціальних ролей, розширенням простору індивідуального вибору та прийняттям повноцінної правової й економічної відповідальності. У цей період індивід має доступ до широкого спектра суспільної діяльності, включно з державно-політичним вектором, паралельно реалізуючи завдання здобуття вищої освіти та професійного спрямування. Провідними доменами життєдіяльності студентства постають професійна підготовка, особистісна самоактуалізація, розвиток когнітивного потенціалу, а також духовна, етична та соматична оптимізація власного «Я» (Савчин & Василенко, 2011; Сергєєнкова, 2012). Зазначена онтогенетична фаза знаменує собою фіналізацію структури етико-нормативної сфери та консолідацію ключових рис характеру, в межах яких особливої ваги набуває засвоєння статево-рольового статусу дорослого суб'єкта та відповідного кола обов'язків. Цей віковий період безпосередньо пов'язаний із первинною інтеграцією індивіда в автономну економічну діяльність, що фіксує

старт його професійного путі й паралельно маркується побудовою стійких інтерперсональних та інтимних взаємин. В той же час, фіксується диференціація та ускладнення мотиваційної структури, кристалізація стабільної системи ціннісних диспозицій, а також прогресуючий розвиток спеціальних компетенцій під впливом чинників фахової соціалізації. Психоемоційна сфера у студентському віці набуває ознак константності та адаптивної стабільності, що мінімізує прояви емоційної дисбалансованості, релевантної для пубертатного періоду. На рівні пізнавальних процесів домінуючу позицію посідає понятійно-абстрактне мислення, за допомогою якого формується інтегральна когнітивна модель дійсності та виявляються сутнісні причинно-наслідкові кореляції між різними аспекти досліджуваних явищ (Максименко, 2014; Орбан-Лембрик, 2019).

Формування неадаптивних когнітивних схем бере свій початок у підлітковій фазі розвитку, причому основна сукупність таких поглядів індукується індивіду найближчим мікросоціальним оточенням — батьками та педагогами. Висока резистентність та імперативність цих внутрішньоособистісних конструктів зумовлена їхньою інкорпорацією в когнітивну систему ще до моменту дозрівання рефлексивного й критичного аналізу, здатності до верифікації раціональності ідей та використання свідомих мисленнєвих стратегій (Зуєв & Мошенська, 2018). Фіксація ірраціональних настанов у студентів має характер багатовимірного та гетерогенного процесу, де ключовим каузальним фактором виступає інтеріоризація батьківських паттернів та імперативів.

Базові ментальні матриці, закладені в ранньому дитинстві, у вищій школі актуалізуються з новою силою, зазнаючи функціональної трансформації. На цьому етапі вони нерідко модифікуються у форми невротичного перфекціонізму, котрий виявляється у тотальному прагненні до бездоганності як механізму нівелювання зовнішнього осуду та захисту Его-структури (Curran & Hill, 2019). За таких умов студент починає прямолінійно екстраполювати власну особистісну спроможність винятково на дескриптори академічних досягнень, що

продукує перманентний стан фрустрації, тривоги та психоемоційного виснаження. Поряд із детермінацією з боку сімейної системи, вагомий вплив на стабілізацію ірраціональних переконань здійснює специфіка організації вищого освітнього простору (Дубчак, 2016; Курбатова, 2025) та глобальні соціокультурні тренди сучасності.

Система вищої освіти, яка часто побудована на конкурентних засадах та рейтинговому оцінюванні, стимулює розвиток зовнішньої мотивації та порівняння себе з іншими. Студенти з нестійкою самооцінкою схильні інтерпретувати академічні невдачі як доказ своєї особистісної неспроможності. Цей процес посилюється впливом соціальних мереж та мас-медіа, які транслюють завищені стандарти успіху та матеріального благополуччя. Механізм соціального порівняння у такому випадку працює деструктивно: спостерігаючи за відретушованим образом життя однолітків, студент формує нереалістичні вимоги до себе та свого життя, що призводить до виникнення почуття меншовартості та посилення ірраціональних установок щодо необхідності відповідати ідеальним стандартам (Curran & Hill, 2019).

Наслідком домінування ірраціональних переконань у когнітивній сфері студента стає суттєве зниження ефективності навчально-професійної діяльності та погіршення психічного здоров'я. Одним із найпоширеніших наслідків є академічна прокрастинація, яка виникає не через відсутність мотивації, а через страх не впоратися із завданням ідеально (Доценко, 2025). Страх перед можливою невдачею паралізує вольову сферу студента, змушуючи його відкладати виконання роботи до останнього моменту. Крім того, наявність катастрофічних очікувань провокує високий рівень екзаменаційної тривожності, що блокує когнітивні процеси пам'яті та уваги безпосередньо під час контрольних заходів, об'єктивно знижуючи результати навчання. У довгостроковій перспективі функціонування в режимі постійної вимогливості до себе призводить до емоційного вигорання, депресивних станів та психосоматичних розладів (Young et al., 2003; Lazarus & Folkman, 1984), що вимагає розробки та впровадження ефективних програм психологічної корекції,

спрямованих на розвиток раціонального мислення та безумовного самоприйняття.

Варто також звернути увагу на деструктивний вплив сучасних макросоціальних умов, які виступають потужним зовнішнім детермінантом психічного стану та особистісного благополуччя молоді. Сучасні українські студенти змушені переживати критично важливий період свого онтогенетичного, особистісного та професійного розвитку на тлі повномасштабної війни, яка функціонує як пролонговане джерело тривалого травматичного стресу, що виходить за межі звичайного людського досвіду. Постійна загроза фізичному існуванню, регулярні повітряні тривоги, обстріли, хронічне переживання за життя і здоров’я близьких, а також вимушена міграція та соціальна роз’єднаність радикально підривають фундаментальне відчуття безпеки та руйнують базові переконання індивіда про справедливість і передбачуваність навколишнього світу.

Відсутність стабільності та впевненості у завтрашньому дні позбавляє студентську молодь можливості здійснювати довгострокове життєве й професійне планування, що суттєво деформує когнітивний стрижень юнацького віку. Зазначені екстремальні макросоціальні чинники стають потужним каталізатором для актуалізації та закріплення деструктивних когнітивних спотворень, серед яких провідне місце посідають катастрофізація та надгенералізація. Феномен катастрофізації виявляється у стійкій схильності суб'єкта інтерпретувати будь-які неоднозначні чи стресові події крізь призму найжахливішого потенційного сценарію, тоді як надгенералізація зумовлює схильність сприймати поодинокі негативні події чи життєві невдачі як абсолютну й незмінну закономірність, що блокує пошук адаптивних стратегій поведінки. Ситуація хронічної втрати суб'єктивного контролю над зовнішніми обставинами під час дії правового режиму воєнного стану провокує виникнення стану, близького до вивченої безпорадності, та стрімко підвищує рівень первазивної тривоги. З часом ця тривога піддається процесам хронізації та інкапсуляції, закономірно трансформуючись у стійкі неадаптивні й ірраціональні

установки особистості, які дезорганізують поведінку, знижують академічну мотивацію та виснажують внутрішні психологічні ресурси студентів (Мінін, 2025; Курбатова, 2025; Murphy et al., 2016).

Підсумовуючи теоретичний огляд проблеми, можна визначити основні психологічні чинники (предиктори), що сприяють виникненню ірраціональних переконань у студентів. Серед них виокремлюються: специфіка локусу контролю, рівень самооцінки та особливості Я-концепції, а також трансформація базових переконань про навколишній світ під дією потужних стресорів (насамперед воєнних подій).

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу проблеми ірраціонального мислення та його психологічних предикторів у студентському віці встановлено, що ірраціональність у сучасній психології розглядається як багатовимірний феномен, який не зводиться до протиставлення раціональності. У межах когнітивно-поведінкового підходу вона постає як система дисфункціональних переконань, когнітивних викривлень і жорстких установок долженствування. Саме стійкі ірраціональні переконання спричиняють емоційні порушення, знижують рівень психологічного благополуччя та спотворюють сприйняття реальності.

Концептуалізація психологічних предикторов дозволила визначити їх як інтегральний комплекс когнітивно-особистісних, аксіологічних та індивідуально-типологічних властивостей, які з високою часткою ймовірності детермінують експресію, закріплення та хроніфікацію когнітивних дисторсій. Установлено, що каузальне поле ірраціональності має багаторівневу структуру, де провідними інтрапсихічними чинниками виступають зовнішня локалізація контролю (екстернальний локус контролю), яка ініціює когнітивну пасивність та делегування індивідуальної агентності екзогенним обставинам, а також суттєва конгруентна дефіцитарність Я-концепції у вигляді вираженого розриву між

реальним та ідеальним модальностями власного Я. Окремим чинником упередженої обробки інформації виступають індивідуально-типологічні властивості у формі акцентуацій характеру (передусім тривожно-боязкого та демонстративного типів), які підвищують афективну вразливість особистості до стресогенних детермінант.

Доведено, що інтегральним предиктором адаптаційних процесів виступає психологічна резильєнтність, низький рівень якої безпосередньо зумовлює деструктивну фіксацію на негативному емоційному досвіді й актуалізує когнітивну схему катастрофізації, тоді як високі показники життєстійкості репрезентують потужний внутрішній психологічний буфер, що нівелює дисфункціональний вплив ригідних когнітивних настанов в умовах тривалого стресу. Період студентства визначено як онтогенетично сензитивний етап для трансформації системи переконань, що зумовлено специфікою конкурентного освітнього простору та сучасного соціокультурного дискурсу, які за умови дефіциту особистісних ресурсів провокують формування клінічного (деструктивного) перфекціонізму. Зазначений конструкт обумовлює жорстку фіксацію самооцінки на партикулярних дескрипторах академічної успішності, що виступає стійким тригером для розгортання хронічної прокрастинації, екзаменаційної тривожності та системного психічного вигорання.

В умовах сучасного українського суспільства домінантного, модифікуючого значення набуває фактор пролонгованого макросоціального травматичного стресу, викликаного воєнним станом, який руйнує базові когнітивні аксіоми безпеки, нівелює відчуття суб'єктивного контролю над хронотопом власного життя та екстраполює тенденцію до афективної фіксації на загрозах, виступаючи потужним каталізатором стійкої когнітивної ригідності. Таким чином, теоретичне узагальнення дозволяє стверджувати, що ключовими психологічними предикторами ірраціонального мислення студентської молоді виступає взаємопов'язана система, що охоплює екстернальний локус контролю, неконгруентність Я-концепції, дисфункціональні параметри самооцінки, низький рівень резильєнтності, а також деформацію базових уявлень про світ під

впливом тривалих екстремальних умов соціуму, що обґрунтовує необхідність подальшої математико-статистичної верифікації означених зв'язків.

Отже, ключовими психологічними предикторами ірраціонального мислення у студентів є екстернальний локус контролю, особливості та узгодженість Я-концепції, дисфункціональна самооцінка, низький рівень резильєнтності, а також трансформація базових переконань під впливом тривалих стресових умов.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРЕДИКТОРІВ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ

2.1 Методичне забезпечення та організація дослідження

У другому розділі описано методичне забезпечення та організаційні аспекти емпіричного дослідження. Воно проводилось протягом березня 2026 року. Загальна вибірка склала 55 осіб віком від 17 до 24 років — це студенти бакалаврського та магістерського рівнів. Опитування проводилось онлайн, на платформі Google Forms, що дозволило забезпечити зручний доступ до анкети, анонімність та добровільність участі, а також охопити ширше коло студентської молоді й зменшити вплив зовнішніх чинників на отримані результати.

Для здійснення емпіричного дослідження ми використали чотири методики: Шкалу локусу контролю Дж. Роттера, Методику діагностики ірраціональних установок А. Елліса, Шкалу базових переконань про світ (WAS) Р. Янов-Бульман та Методику діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда (опитувальник Леонгарда–Шмішека). Статистико-математична обробка даних здійснювалась за допомогою програми SPSS.

Першою ми застосували «Методику дослідження локусу контролю», запропоновану Джуліаном Роттером у 1966 році на основі його теорії суб'єктивної локалізації контролю (Rotter, 1966). Під «локусом контролю» розуміють стійку особистісну характеристику, яка відображає схильність людини пояснювати причини подій зовнішніми чи внутрішніми факторами. Опитувальник діагностує локалізацію контролю над значними подіями, іншими словами — рівень особистої відповідальності.

Дана методика виділяє два типи локусу контролю: екстернальний(зовнішній тип) та інтернальний(внутрішній тип). Інтернальний тип вважає, що події, які з ним відбуваються, залежать передусім від його особистісних якостей — компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей тощо — і є закономірними наслідками його власної діяльності.

Екстернальний тип, навпаки, переконаний, що його успіхи та невдачі залежать передусім від зовнішніх обставин — умов довкілля, дій інших людей, випадковості, везіння чи невдачі. Будь-який індивід займає певну позицію на континуумі, що задається цими полярними локусами контролю.

Другою методикою, використаною в нашому дослідженні, є методика діагностики ірраціональних установок А. Елліса. Її розробив американський когнітивний терапевт Альберт Елліс на основі теорії раціонально-емотивної терапії (Ellis, 1994). Методика призначена для визначення наявності та ступеня вираженості ірраціональних установок. Вона дає змогу виявити такі переконання, усвідомити їхній негативний вплив на емоційний стан людини та сприяє досягненню психологічного благополуччя.

Опитувальник містить шість шкал, з яких чотири є основними та відповідають виділеним автором групам ірраціональних переконань: катастрофізація, повинність щодо себе, повинність щодо інших і низька толерантність до фрустрації. Респондентам пропонується оцінити 50 тверджень, обираючи варіант відповіді за шкалою від 1 до 6, де 1 означає повну згоду, а 6 — повне заперечення. Отримані результати обробляються за спеціальним ключем: кожній шкалі відповідає певний набір тверджень, причому частина з них під час підрахунку підлягає зворотному кодуванню. Після цього сумарні показники за кожною шкалою співвідносяться з інтервалами значень: результат менше 30 балів свідчить про виражене ірраціональне переконання, від 30 до 45 — про його наявність, а понад 45 — про відсутність такого переконання.

Шкала базових переконань про світ (*англ*. World Assumptions Scale, WAS) — це опитувальник, створений на основі когнітивного підходу до розуміння базових установок особистості. Вона використовується насамперед для клініко-психологічної діагностики людей, які пережили психічну травму та можуть перебувати у депресивному стані. Методика дає змогу визначити найбільш уразливі ділянки когнітивної сфери, які можуть бути скориговані в процесі психотерапевтичної роботи (Janoff-Bulman, 1992).

Базові переконання розглядаються як узагальнені, відносно стабільні уявлення людини про себе та навколишній світ, що визначають її мислення, емоції й поведінку. Одним із ключових елементів психологічного благополуччя є відчуття безпеки. За концепцією американської психологині Ронні Янов-Бульман, це відчуття формується на основі трьох основних груп переконань, які становлять ядро суб'єктивної картини світу (Janoff-Bulman, 1992, с. 60). До них належить віра в те, що світ загалом є добрим і справедливим, а події мають певний сенс і не є випадковими; переконання у власній цінності, що включає уявлення про себе як про «хорошу» людину, здатну діяти правильно та досягати успіху; а також уявлення, які можуть суттєво змінюватися під впливом пережитих травматичних подій, особливо тих, що сталися в дитинстві.

У більшості психологічно здорових людей ці переконання формують цілісну картину світу, в якій переважає уявлення про домінування добра над злом, віра у справедливість подій і відчуття власної захищеності. Проте сильні негативні або травматичні переживання можуть різко порушити цю систему уявлень. У таких випадках людина стикається з відчуттям небезпеки, власної вразливості та втрати контролю над життям, а попередня впевненість у безпеці виявляється ілюзорною. Це може призводити до глибоких психологічних труднощів і тривалого збереження почуття безпорадності навіть після зникнення первинних симптомів стресу. Унаслідок цього базові переконання про себе та світ у людей, які пережили травматичний досвід, можуть суттєво відрізнятися від переконань тих, хто такого досвіду не мав. Відповіді формуються за 6-бальною шкалою, де 1 — це «повністю не погоджуюсь», а 6 — «повністю погоджуюсь».

Четвертою методикою, до якої ми звернулися, стала методика діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда. Це метод оцінки психологічних особливостей, який ґрунтується на виявленні надмірно загострених, «акцентуйованих» рис характеру. Найчастіше його реалізують у вигляді опитувальника Леонгарда–Шмішека, що містить 88 питань і визначає 10 основних типів особистості. Сам Карл Леонгард розглядав акцентуації не як

патологію, а як крайній варіант норми: певні риси характеру виражені у людини сильніше, ніж в інших, і за несприятливих умов можуть ускладнювати її поведінку та спілкування, тоді як за сприятливих обставин нерідко стають джерелом індивідуальної своєрідності.

Опитувальник Леонгарда–Шмішека передбачає дихотомічний формат відповіді («так» / «ні») і дозволяє діагностувати десять типів акцентуацій: гіпертимний, дистимний, циклотимний, збудливий, застрягаючий, педантичний, тривожний, емотивний, демонстративний та екзальтований. Підрахунок здійснюється за спеціальним ключем із застосуванням відповідних коефіцієнтів для кожної шкали. Сума балів понад 18 (за максимуму 24) свідчить про виражену акцентуацію відповідного типу, показники в межах 12–18 балів — про тенденцію до акцентуації, а нижчі значення розглядаються як варіант норми. Включення цієї методики в наше дослідження дозволяє врахувати індивідуально-типологічні особливості характеру респондентів як чинник, що може опосередковувати зв'язок між локусом контролю, ірраціональними переконаннями та базовими уявленнями про світ.

Аналіз вікового розподілу респондентів показав, що найбільшу частину вибірки становлять студенти віком 19–20 років, що є типовим для сучасного студентського середовища. Загальний вік учасників дослідження варіювався від 17 до 24 років, охоплюючи здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Такий віковий діапазон дозволив дослідити особливості формування ірраціональних переконань на різних етапах особистісного та професійного становлення молоді.

Студентський вік є важливим періодом розвитку самосвідомості, системи цінностей та професійної ідентичності. У цей час молодь стикається з підвищеним рівнем відповідальності, навчальним навантаженням і необхідністю адаптації до нових соціальних умов, що може сприяти формуванню тривожності, жорстких вимог до себе та інших ірраціональних установок. Саме тому дана вікова група є найбільш релевантною для дослідження психологічних предикторів ірраціональних переконань.

2.2 Аналіз емпіричних даних та інтерпретація результатів дослідження

На першому етапі емпіричного дослідження ми зосередилися на описовому аналізі того, наскільки виражені ірраціональні переконання у студентів нашої вибірки (n = 55). З цією метою було застосовано методику діагностики ірраціональних установок А. Елліса. Спираючись на інтерпретаційні межі методики (до 30 балів — виражена наявність установки, 30–45 балів — її наявність, понад 45 балів — відсутність), ми розподілили респондентів на три рівні — високий, середній і низький — окремо за кожною шкалою. Кількісні та відсоткові показники цього розподілу подано у Таблиці 2.1.

Отримані дані свідчать, що у більшості студентів ірраціональні переконання виражені на високому рівні — і це стосується трьох із чотирьох шкал методики. Найбільш типовою для нашої вибірки виявилася установка «Повинність стосовно інших»: високий рівень за нею показали 34 респонденти (61,8 %). Іншими словами, студенти схильні висувати до оточуючих жорсткі, категоричні вимоги. Далі за поширеністю йдуть «Оціночна установка» — 32 особи (58,2 %), «Повинність стосовно себе» — 31 особа (56,4 %) та «Катастрофізація» — 30 осіб (54,5 %). Низький рівень за всіма шкалами трапляється рідко — здебільшого це одна-дві особи (1,8–3,6 %). Виняток становить «Оціночна установка», за якою низький рівень показали 4 студенти (7,3 %).

Загалом отримані результати вказують на те, що ірраціональні переконання досить помітно представлені у нашій вибірці, а це, своєю чергою, робить доцільним подальший пошук психологічних чинників, з якими вони пов'язані. Тому на наступному етапі дослідження ми перейшли до аналізу кореляційних зв'язків між ірраціональними переконаннями та можливими психологічними предикторами — рівнем суб'єктивного контролю (методика Дж. Роттера) і світоглядними установками особистості (Шкала світоглядних установок).

За субшкалою «Доброзичливість світу» найбільша частка респондентів належить до низького рівня — 40,0 % (22 особи); середній рівень мають 34,5 % (19 осіб), високий — 25,5 % (14 осіб). Це свідчить про те, що значна частина студентів схильна сприймати навколишній світ як недостатньо безпечний і підтримувальний щодо себе.

Таблиця 2.1

Розподіл респондентів за рівнями вираженості ірраціональних переконань за методикою А. Елліса.

Шкала	**Високий рівень**		**Середній рівень**		**Низький рівень**	
	к-ть	%	**к-ть**	%	**к-ть**	%
Катастрофізація	30	54,5	24	43,6	1	1,8
Повинність стосовно себе	31	56,4	23	41,8	1	1,8
Повинність стосовно інших	34	61,8	20	36,4	1	1,8
Оціночна установка	32	58,2	19	34,5	4	7,3

Відповідно до результатів, наведених у таблиці 2.2, вивчення системи базових переконань студентів про світ і себе проводилося за допомогою опитувальника World Assumptions Scale (WAS)

За субшкалою «Осмисленість світу» переважають респонденти із середнім (40,0 %; 22 особи) та високим (41,8 %; 23 особи) рівнями, тоді як до низького рівня належать лише 18,2 % студентів (10 осіб). Отже, для більшості опитаних світ постає як структурований і закономірний, а події сприймаються як певною мірою логічні та передбачувані.

За шкалою «Цінність Я» розподіл рівнів є відносно збалансованим: 29,1 % респондентів (16 осіб) мають низький рівень самоцінності, 36,4 % (20 осіб) — середній і 34,5 % (19 осіб) — високий. Це означає, що частина студентів

характеризується вразливими уявленнями про власну значущість, тоді як інша частина демонструє достатньо стале позитивне ставлення до себе.

Загалом результати за методикою Р. Янов-Бульман (Janoff-Bulman, 1992) дозволяють розглядати базові переконання як цілісну систему, що задає координати сприйняття себе й світу. У нашій вибірці помітно, що шкала «Цінність Я» виконує роль внутрішнього стабілізатора: студенти з вищою самоцінністю менш схильні вдаватися до жорстких установок «повинності» та глобального самооцінювання за окремими невдачами, а отже, їхнє мислення є гнучкішим. Водночас «Доброзичливість світу» та «Осмисленість світу» формують зовнішній контур цієї системи — коли студент сприймає навколишній світ як упорядкований і загалом доброзичливий, у нього менше підстав вибудовувати ірраціональні очікування. Натомість дефіцит довіри до світу часто стає підґрунтям для тривожності та катастрофізації. Таким чином, базові переконання працюють як свого роду фільтр сприйняття: чим вища базова довіра, тим менша потреба в ірраціональних захисних установках.

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів за рівнями базових переконань про світ за методикою WAS.

Шкала	**Низький (n)**		**Середній (n)**		**Високий (n)**	
	к-ть	%	**к-ть**	%	**к-ть**	%
Доброзичливість світу	22	40,0	19	34,5	14	25,5
Осмислення світу	10	18,2	22	40,0	23	41,8
Цінність Я	16	29,1	20	36,4	19	34,5

Наступним кроком ми проаналізували результати за методикою діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда. Обстежено 55 респондентів; кількісні та відсоткові показники подано у Таблиці 2.3.

За гіпертимним типом 36,4 % респондентів мають низький рівень вираженості, 34,5 % — середній і 29,1 % — високий. Це свідчить про помірне поширення таких рис, як активність, товариськість та оптимістичність.

За застрягаючим типом низький рівень виявлено у 41,8 % досліджуваних, середній — у 29,1 % та високий — також у 29,1 %. Отже, значна частина студентів не схильна до тривалого переживання образ чи фіксації на негативних подіях.

Емотивний тип характеризується переважанням низького рівня — 52,7 %, тоді як середній і високий рівні становлять по 23,6 %. Це може вказувати на помірний рівень емоційної чутливості та емпатійності у більшості респондентів. За педантичним типом найбільша частка респондентів демонструє середній рівень — 43,6 %; низький мають 30,9 %, високий — 25,5 %. Така картина свідчить про помірну схильність до організованості, акуратності та дотримання правил.

Тривожний тип розподілився майже рівномірно: низький рівень — 34,5 %, середній — 36,4 %, високий — 29,1 %. Це може вказувати на наявність у частини респондентів схильності до переживань, невпевненості та емоційної напруженості. За циклотимним типом 40,0 % досліджуваних мають середній рівень, 30,9 % — високий і 29,1 % — низький. Такі результати свідчать про тенденцію до періодичних змін настрою у частини вибірки.

Демонстративний тип у 43,6 % респондентів виражений на низькому рівні, у 29,1 % — на середньому та у 27,3 % — на високому. Тобто більшість студентів не схильні до демонстративної поведінки та потреби у постійній увазі оточення. За збудливим типом високий рівень виявлено у 38,2 % респондентів — це один із найвищих показників серед усіх шкал. Середній рівень становить 29,1 %, низький — 32,7 %. Такий розподіл може свідчити про схильність частини студентів до імпульсивності та недостатнього контролю емоційних реакцій.

Дистимний тип також характеризується значною часткою високого рівня — 40,0 %; низький рівень мають 30,9 %, середній — 29,1 %. Це може вказувати

на схильність частини вибірки до зниженого настрою, стриманості та песимістичності.

За екзальтованим типом високий рівень виявлено у 36,4 % респондентів, середній — у 29,1 %, низький — у 34,5 %. Отже, для частини студентів характерна виражена емоційна реактивність та схильність до яскравих переживань.

Загалом отримані результати свідчать про переважання середнього та низького рівнів вираженості за більшістю шкал. Водночас за збудливим, дистимним та екзальтованим типами помітно зростає частка високого рівня, що робить ці акцентуації окремо цікавими для подальшого аналізу — зокрема, у зв'язку з ірраціональними переконаннями та базовими установками особистості.

Таблиця 2.3

Розподіл виразності результатів за методикою Діагностика акцентуацій характеру Леонгарда

Шкала	**Низький (n)**		**Середній (n)**		**Високий (n)**	
	к-ть	%	**к-ть**	%	**к-ть**	%
Гіпертимний	20	36,4	19	34,5	16	29,1
Застрягаючий	23	41,8	16	29,1	16	29,1
Емотивний	29	52,7	13	23,6	13	23,6
Педантичний	17	30,9	24	43,6	14	25,5
Тривожний	19	34,5	20	36,4	16	29,1
Циклотимний	16	29,1	22	40	17	30,9
Демонстративний	24	43,6	16	29,1	15	27,3
Збудливий	18	32,7	16	29,1	21	38,2
Дистимний	17	30,9	16	29,1	22	40
Екзальтований	19	34,5	16	29,1	20	36,4

Отримані дані за методикою Дж. Роттера допомогли виявити переважаючий тип локусу контролю як можливого предиктора ірраціональних переконань (табл. 2.4).

Аналіз даних таблиці 2.4 свідчить, що у нашій вибірці переважає інтернальний (внутрішній) локус контролю — він властивий 52,7 % респондентів (29 осіб). Це вказує на те, що більшість студентів займають проактивну позицію та беруть на себе відповідальність за власне життя. Такі особи переконані, що їхні досягнення й невдачі є прямим наслідком власних зусиль і рішень, а це, як правило, корелює з вищою мотивацією, самостійністю та стресостійкістю.

Таблиця 2.4

Розподіл респондентів за типом локусу контролю за методикою Дж.Роттера.

Тип локусу контролю	**Кількість респондентів**	**Кількість респондентів (у %)**
Внутрішній	29	52,7
Зовнішній	13	23,6
Змішаний	13	23,6

Водночас 23,6 % опитаних (13 осіб) мають змішаний локус контролю, що свідчить про певну психологічну гнучкість: залежно від складності ситуації вони можуть спиратися як на власні ресурси, так і враховувати вплив зовнішніх обставин.

Ще 23,6 % респондентів (13 осіб) продемонстрували екстернальний (зовнішній) локус контролю. Такі студенти схильні делегувати відповідальність за події власного життя зовнішнім чинникам — випадку, удачі або іншим людям. У навчальному процесі це може проявлятися через знижену ініціативність та схильність пояснювати невдачі об'єктивними перешкодами.

Отже, виявлений розподіл підтверджує, що локус контролю є значущим особистісним фактором, який безпосередньо визначає суб'єктивне відчуття ,управління життям і впливає на формування ірраціональних переконань. Інтернальність слугує ресурсом для психологічної автономії, тоді як

переважання екстернальності може посилювати тривожність і залежність від обставин.

Для виявлення взаємозв'язків між рівнем ірраціональних переконань, акцентуаціями характеру, локусом контролю та базовими переконаннями було проведено кореляційний аналіз за методом Спірмена. Використання саме рангового коефіцієнта кореляції зумовлене характером розподілу окремих змінних. Результати представлено у таблиці 2.5.

Як видно з таблиці 2.5, кореляційний аналіз за Спірменом виявив низку статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

Виявлено статистично значущий найсильніший прямий зв’язок між показниками ірраціональних переконань та зовнішнього локусу контролю (r = 0,510; p < 0,01). Це свідчить, що зі зростанням вираженості ірраціонального, негнучкого мислення у досліджуваних суттєво підвищується тенденція приписувати відповідальність за події свого життя зовнішнім обставинам, долі чи іншим людям. Отримані результати дозволяють розглядати когнітивні упередження як один із провідних чинників, що блокують формування внутрішнього контролю та особистісної зрілості.

Поряд із екстернальністю важливу роль у структурі когнітивних деструкцій відіграє ставлення до себе. Встановлено статистично значущу обернену кореляцію помірної сили між ірраціональними переконаннями та цінністю власного «Я» (r = -0,440; p < 0,01). Чим вищий рівень ірраціональності у мисленні особистості, тим менш вираженими стають самоповага та самоприйняття. Такий результат свідчить, що жорсткі вимоги до себе виступають центральним когнітивним компонентом, який руйнує сприйняття власної особистісної значущості.

Окремий блок результатів стосується базових переконань особистості. Між ірраціональними переконаннями та сприйняттям доброзичливості світу виявлено сильний обернений статистично значущий зв’язок (r = -0,420; p < 0,01). Це означає, що посилення нереалістичних, догматичних установок супроводжується руйнацією базової довіри до оточуючого середовища.

Когнітивні спотворення змушують досліджуваних сприймати соціум й життєві обставини як ворожі, несправедливі або загрозливі.

Ще більш показовими виявилися результати щодо екзистенційного складника світосприйняття. Встановлено помірну обернену статистично значущу кореляцію між ірраціональними переконаннями та осмисленістю світу (r = -0,390; p < 0,01). Хронічна фіксація на ірраціональних схемах мислення заважає особистості знаходити логіку та глибокий сенс у подіях, що відбуваються навколо. Це дає підстави розглядати когнітивну ірраціональність як чинник, що дезорганізує загальну смислову картину буття.

Таблиця 2.5

Кореляційна матриця (критерій кореляції Спірмена)

	Ірраціональні переконання	Зовнішній локус контролю	Доброзичливість світу	Осмисленість світу	Цінність Я
Ірраціональні Переконання	*1*				
Зовнішній локус контролю	*,510***	*1*			
Доброзичливість світу	*-,420***	*-,360**	*1*		
Осмисленість світу	*-,390***	*-,330**	*,280**	*1*	
Цінність Я	*-,440***	*-,370**	*,310**	*,340**	*1*
Тривожність	*,385***	*,312**	*-,295**	*-,218*	*-,318**
Дистимність	*,368***	*,289**	*-,185*	*-,301**	*-,267**

Примітка:
**Кореляція значуща на рівні 0.01 (двостороння).
*Кореляція значуща на рівні 0.05 (двостороння).

Аналіз емоційних станів демонструє їхній безпосередній зв'язок із когнітивною сферою. Між ірраціональними переконаннями та акцентуацією тривожності зафіксовано помірну пряму кореляцію (r = 0,385; p < 0,01). Особи з високим рівнем негнучких, абсолютизованих вимог мають стійку тенденцію інтенсивніше переживати страхи й занепокоєння. Ірраціональні установки

створюють внутрішню емоційну напругу, виступаючи психологічним тлом для розвитку хронічної тривоги.

Подальший аналіз структури особистісних властивостей демонструє зв'язок між вольовими та самооцінними компонентами. Між показниками зовнішнього локусу контролю та цінністю власного «Я» встановлено помірний обернений зв’язок (r = -0,370; p < 0,05). Це означає, що чим вищою є переконаність суб'єкта у власній неспроможності впливати на перебіг подій, тим сильніше девальвується його почуття гідності та самоповаги. Екстернальність послаблює его-інтеграцію особистості.

Зафіксовано статистично значущу помірну пряму кореляцію між ірраціональними переконаннями та дистимною акцентуацією характеру (r = 0,368; p < 0,01). Суб'єктивне викривлення реальності та фіксація на невдачах призводять до стійкого зниження настрою, песимізму і пасивності, формуючи стійку схильність до тривалих пригнічених станів.

З метою визначення сукупного внеску психологічних предикторів у пояснення рівня ірраціональних переконань було проведено множинний регресійний аналіз. До переліку предикторів включено зовнішній локус контролю, базові переконання (WAS) та акцентуації характеру — зокрема тривожність і дистимність. Результати представлено у таблицях 2.6–2.7.

Таблиця 2.6

Показники регресійної моделі

Модель	R	R^2	$R^2_{(adj.)}$	SEE
1	0,73	0,53	0,47	7,49

Як показано у таблиці 2.7, побудована регресійна модель характеризується множинним коефіцієнтом кореляції R = 0,728 та коефіцієнтом детермінації R^2 = 0,530. Це означає, що включені предиктори пояснюють 53,0 % варіації рівня ірраціональних переконань. Скоригований R^2 = 0,471 підтверджує стабільність моделі.

Аналіз регресійних коефіцієнтів (табл. 2.7) показує, що всі включені предиктори роблять статистично значущий внесок у пояснення залежної змінної. Найбільший позитивний вплив має зовнішній локус контролю (β = 0,43; p < 0,001) — саме він виявився провідним чинником зростання ірраціональності. Негативні стандартизовані коефіцієнти базових переконань (β від –0,33 до –0,39; p < 0,05) свідчать про їхню захисну роль: чим стабільніша базова картина світу, тим нижчий рівень ірраціональних установок. Тривожність (β = 0,29; p = 0,020) та дистимність (β = 0,25; p = 0,036) як особистісні акцентуації також незалежно підвищують рівень ірраціональності. Показники толерантності (> 0,68) та VIF (< 1,5) вказують на відсутність мультиколінеарності, що підтверджує коректність побудованої моделі.

Таблиця 2.7

Коефіцієнти регресійної моделі

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	p.	Мультиколінеарність	
	B	SE	B			Толерантність	VIF
Константа	42,156	5,125		8,224	,000		
Зовнішній локус	,982	,234	,426	4,197	,000	,712	1,405
Доброзичливість світу	-,478	,162	-,365	-2,951	,005	,689	1,451
Осмисленість світу	-,412	,159	-,334	-2,591	,013	,724	1,381
Цінність Я	-,531	,165	-,389	-3,218	,002	,701	1,427
Тривожність	,345	,143	,287	2,413	,020	,742	1,348
Дистимність	,298	,138	,253	2,159	,036	,768	1,302

Узагальнюючи, модель підтверджує, що психологічними предикторами ірраціональних переконань у студентів виступають зовнішній локус контролю, негативні базові переконання та тривожно-депресивні акцентуації характеру. Окремо варто наголосити, що включення акцентуацій підвищило пояснювальну здатність моделі на 10,6 % порівняно з базовою моделлю без особистісних

характеристик, що свідчить про важливість урахування індивідуально-типологічних рис у дослідженні когнітивних викривлень.

2.3 Методичні рекомендації та профілактика

Результати множинного регресійного аналізу показали, що найбільш тісно підвищений рівень ірраціональних переконань у студентів пов'язаний із зовнішнім локусом контролю, тоді як базові переконання про власну цінність, доброзичливість та осмисленість світу, навпаки, виконують захисну функцію і зменшують ірраціональність. Додатковий внесок у формування жорстких когнітивних установок дають тривожна та дистимна акцентуації характеру, що узгоджується з класичними положеннями раціонально-емотивної терапії А. Елліса та когнітивної моделі А. Бека. Така картина предикторів задає чіткий орієнтир для практики: у центрі психопрофілактичних і корекційних заходів має бути робота саме з локусом контролю та базовими переконаннями, а вже потім — загальні когнітивно-поведінкові техніки. Саме такий порядок є логічним, адже без перебудови глибинних установок поверхневі техніки роботи з думками дають лише короткочасний ефект.

Першим кроком є поступова зміна екстернального локусу контролю в бік більшої інтернальності, тобто повернення студентам відчуття, що їхні власні дії мають значення для результатів. Для цього доцільно використовувати вправи на аналіз «зон контролю» — що залежить від мене, а що ні, — розбір звичних пояснень успіхів і невдач, а також регулярну рефлексію власного внеску у навчальні досягнення та повсякденні події. Корисною є робота з атрибутивними стилями за моделлю М. Селігмана: студентів навчають розпізнавати песимістичний пояснювальний стиль (внутрішнє, стабільне, глобальне пояснення невдач), у якому невдача сприймається як «я завжди роблю все погано», та поступово формувати більш реалістичний — конкретний, тимчасовий, локалізований у конкретній ситуації. Доречними є також техніки постановки SMART-цілей із подальшим аналізом проміжних результатів,

ведення «щоденника досягнень», де фіксуються навіть незначні позитивні зміни, та вправа «лист майбутньому собі», що допомагає сформувати відчуття власної агентності у часовій перспективі. Важливо, щоб у ході індивідуальної чи групової роботи студенти вчилися замінювати установки на кшталт «від мене нічого не залежить» більш реалістичними поясненнями, які підтримують відчуття особистої ефективності, але водночас не переходять у протилежну крайність надмірної відповідальності за все, що відбувається.

Другий важливий напрям стосується зміцнення базових переконань про цінність власного Я та доброзичливість світу, які в нашому дослідженні виявилися значущими негативними предикторами ірраціональності. На практиці це може реалізовуватися через вправи на усвідомлення власних ресурсів і досягнень — наприклад, ведення «щоденника успіхів», складання «карти ресурсів» особистості, виконання технік на кшталт «три хороші речі за день», які мають підтверджену ефективність у позитивній психології. Корисними є практики самоспівчуття за К. Нефф, що допомагають замінити жорстку самокритику на доброзичливе ставлення до себе у ситуаціях невдачі. Не менш важливим є залучення підтримуючого оточення — створення груп взаємопідтримки, peer-to-peer форматів роботи, тематичних дискусійних клубів, де студенти можуть ділитися досвідом і отримувати зворотний зв'язок від однолітків. Окремої уваги потребує робота з глобально-негативними уявленнями про світ: студентам пропонується шукати альтернативні, менш катастрофічні пояснення подій, аналізувати реальні факти, що суперечать узагальненим негативним переконанням, поступово формуючи більш збалансоване уявлення про світ як не повністю ворожий, а частково безпечний і керований простір. Цей напрям особливо актуальний для тих студентів, у яких базові переконання були порушені травматичним досвідом, адже саме відновлення довіри до світу є ключовим завданням посттравматичної адаптації за концепцією Р. Янов-Бульман.

Коли базові установки щодо контролю та власної цінності стають більш стабільними, доцільно переходити до ширшої корекції ірраціональних

переконань у межах когнітивно-поведінкового підходу. У цьому контексті ефективними є класичні техніки роботи з автоматичними думками: фіксація типових думок у щоденнику самоспостереження за схемою «ситуація — думка — емоція — поведінка», виявлення поширених когнітивних викривлень (катастрофізації, чорно-білого мислення, надузагальнення, персоналізації, читання думок), аналіз «доказів» і «контрдоказів» для власних суджень, а також формулювання альтернативних, більш збалансованих думок. Особливу увагу варто приділити роботі з чотирма ключовими групами ірраціональних установок за А. Еллісом — катастрофізацією, повинністю щодо себе, повинністю щодо інших і низькою толерантністю до фрустрації, — оскільки саме вони були центральним об'єктом нашого дослідження. Для роботи з «повинностями» добре підходить техніка декатастрофізації та переформулювання («я мушу» → «я хотів(ла) би»), а для зниженої толерантності до фрустрації — поведінкові експерименти, у яких студент свідомо стикається з ситуаціями дискомфорту й переконується у власній здатності їх витримати. Важливо підкреслювати, що ці інструменти слугують не лише для «аналізу думок», а й для зміни стійких схем екстернальності та заниженої самоцінності, тобто працюють на двох рівнях одночасно — поверхневих автоматичних думок і глибинних переконань.

Окремий напрям рекомендацій стосується розвитку навичок емоційної саморегуляції, які, згідно з теоретичними даними та результатами нашого дослідження, зменшують ризик закріплення ірраціональних переконань на тлі тривалого стресу. Особливо це стосується студентів із тривожною та дистимною акцентуаціями, для яких емоційна нестабільність є предиктором посилення ригідних когнітивних схем. Для цього доцільно впроваджувати тренінги, спрямовані на формування навичок подолання стресу, підвищення толерантності до невизначеності, опанування більш конструктивних копінг-стратегій (зокрема проблемно-орієнтованих замість уникаючих) та профілактику академічного вигорання. Корисним є навчання технікам усвідомленості (mindfulness), діафрагмального дихання, прогресивної м'язової релаксації за Е. Джейкобсоном, а також елементам терапії прийняття та відповідальності (ACT), що допомагають

студентам не зливатися зі своїми думками, а сприймати їх як ментальні події. В умовах воєнного стану особливе значення має психоедукація щодо типових реакцій на травматичні події, нормалізація переживань тривоги й розгубленості, навчання простим способам підтримки базового відчуття безпеки (техніки «заземлення», робота з ресурсними образами, планування «острівців стабільності» у щоденному житті). Такі заходи доцільно поєднувати з груповими форматами, де студенти можуть бачити, що з подібними переживаннями стикаються й інші, що саме по собі знижує відчуття ізоляції та власної «ненормальності».

Важливим організаційним аспектом є інтеграція описаних напрямів у системну роботу психологічної служби закладу вищої освіти. Доцільно вибудовувати багаторівневу модель підтримки: первинна профілактика у форматі масових психоедукаційних заходів (лекції, вебінари, інформаційні матеріали про когнітивні викривлення та способи їх подолання); вторинна профілактика у форматі групових тренінгів для студентів із підвищеним рівнем ірраціональних переконань або зовнішнього локусу контролю, виявлених за результатами скринінгу; та індивідуальна психологічна допомога для тих, хто демонструє виражені тривожні чи депресивні прояви. Окрему увагу варто приділити підготовці кураторів академічних груп та викладачів, які щодня контактують зі студентами і можуть або підтримувати їхнє відчуття контролю та цінності, або — за відсутності відповідної підготовки — мимоволі підкріплювати ірраціональні установки через надмірно критичний чи знецінювальний стиль спілкування.

Отже, запропоновані рекомендації безпосередньо спираються на результати регресійного аналізу й орієнтовані насамперед на зміну тих чинників, які емпірично виявилися найважливішими у формуванні ірраціональних переконань у студентів. Їх впровадження у практику роботи психологів закладів вищої освіти дозволяє очікувати зниження рівня ірраціонального мислення, посилення відчуття суб'єктивного контролю, зміцнення базових переконань про

власну цінність і доброзичливість світу, а також підвищення психологічної стійкості студентської молоді загалом.

У межах оптимізації діяльності психологічної служби закладу вищої освіти розроблено цільову комплексну програму когнітивно-поведінкової інтервенції, яка розрахована на регламентований, структурований цикл із десяти інтерактивних занять, що проводяться у формі групових психологічних тренінгів та семінарів-практикумів. Впровадження цієї інтервенційної програми передбачає послідовне проходження трьох взаємопов'язаних етапів, кожен з яких виконує чітко визначену функцію в процесі трансформації свідомості студентів.

Першим етапом є реалізація первинного діагностичного зрізу із застосуванням стандартизованого, валідизованого психодіагностичного інструментарію. Цей етап спрямований на верифікацію вихідних показників когнітивно-емоційної сфери студентів і передбачає використання шкали локусу контролю Дж. Роттера для визначення рівня екстернальності-інтернальності, опитувальника ірраціональних установок А. Елліса для експлікації ступеня жорсткості мислення, а також шкали базових переконань Р. Янов-Бульман для фіксації рівня деструкції уявлень про власну цінність та безпеку світу. Отримані під час скринінгу емпіричні дані дозволяють не лише диференціювати вибірку та сформувати репрезентативні групи ризику, а й адаптувати змістове наповнення подальших занять під специфічні нозологічні прояви когнітивних дисторсій конкретного колективу.

Другий етап становить ядро інтервенції й полягає у безпосередньому розгортанні процесу групової когнітивної реструктуризації. Програма десяти занять ієрархічно вибудувана від роботи з когнітивними макроструктурами до відпрацювання мікротехнік. Початкові сесії фокусуються на зміні екстернального локусу контролю в бік більшої інтернальності через інтерактивні вправи «Коло мого впливу» та деконструкцію песимістичних атрибутивних стилів за М. Селігманом. Наступний тематичний блок занять орієнтований на регенерацію базових переконань щодо самоцінності та доброзичливості середовища, де ключовими інструментами виступають практики самоспівчуття

К. Нефф та групові peer-to-peer формати взаємопідтримки. Лише після стабілізації цих глибинних установок здійснюється перехід до безпосереднього подолання чотирьох категорій ірраціональних переконань за А. Еллісом (катастрофізації, повинності, низької фрустраційної толерантності) за допомогою класичних CBT-протоколів, техніки декатастрофізації та цілеспрямованих поведінкових експериментів. Заключні групові сесії присвячені розвитку навичок емоційної саморегуляції, депресоризації академічного стресу в умовах воєнного стану, опануванню технік заземлення, діафрагмального дихання та усвідомленості (mindfulness), що суттєво мінімізує негативний вплив тривожних та дистимних акцентуацій характеру на когнітивну стійкість індивіда.

Третім етапом виступає підсумковий моніторинг динаміки змін, що реалізується шляхом повторного ретестування за допомогою аналогічного психодіагностичного інструментарію, порівняльного математико-статистичного аналізу одержаних зрушень та оцінки довготривалості відстроченого ефекту психокорекційного втручання.

Важливе місце в структурі загального методичного забезпечення розробленої програми посідає проектування та впровадження спеціалізованих когнітивних карт для індивідуальної самостійної роботи студентів, що функціонують як автономні інструменти селф-хелп менеджменту у міжсесійний та післятренінговий періоди. Ці карти являють собою упорядковані робочі бланки самоаналізу та щоденники самоспостереження за схемою «Ситуація — Автоматична думка — Емоційне/Поведінкове реагування — Когнітивне викривлення — Раціональна альтернатива». Систематичне заповнення таких щоденників спонукає студента до щоденної інтроспекції, допомагає самостійно ідентифікувати прояви деструктивного перфекціонізму та блокувати імпульсивні ірраціональні реакції до моменту їхньої хроніфікації. Концептуально такі картки можуть бути інтегровані в цифрове середовище університету у вигляді мобільних додатків чи інтерактивних чат-ботів

психологічної служби, забезпечуючи безперервний експрес-моніторинг ментального стану здобувачів вищої освіти.

Окремим стратегічним вектором розширення практичних рекомендацій та підвищення екологічності освітнього середовища виступає створення розгалуженої системи семінарів-практикумів, круглих столів та інформаційних вебінарів для професорсько-викладацького складу, а також для кураторів академічних груп. Проведення таких масових та мікрогрупових заходів обґрунтоване тим, що викладачі здійснюють щоденний безпосередній вплив на психоемоційний стан студентства і за відсутності належної психологічної компетентності можуть виступати каталізаторами закріплення ірраціональних настанов молоді. Метою цих інтерактивних занять є глобальна трансформація дидактичної комунікації, деконструкція імперативних, знецінювальних та стигматизуючих мовних паттернів, які часто виявляються у формулюваннях жорсткої повинності й провокують тривогу та фрустрацію. Натомість викладачі навчаються алгоритмам надання конструктивного критеріального зворотного зв'язку за принципом підтримки особистісного потенціалу, використанню емпатичного слухання та партнерської взаємодії. Результатом такої комплексної реорганізації педагогічного дискурсу є формування інклюзивного, безпечного та стимулювального освітнього простору, який нівелює передумови для проявів тривожної акцентуації, запобігає ризикам академічного вигорання та послідовно стимулює інтернальний локус контролю студентської молоді, закладаючи міцний фундамент для їхньої успішної професіоналізації та особистісної зрілості.

Узагальнюючи, можна зазначити, що запропоновані методичні рекомендації мають комплексний характер і спрямовані на гармонізацію когнітивної сфери особистості. Їх впровадження сприятиме зменшенню проявів ірраціональних переконань, зміцненню емоційної стійкості, розвитку адаптивних мисленнєвих стратегій і підвищенню загального рівня психологічного благополуччя студентів. Такі заходи мають важливе значення як у межах індивідуальної психологічної допомоги, так і в освітньому середовищі,

де вони можуть слугувати ефективним інструментом профілактики психологічних труднощів, академічної дезадаптації та емоційного вигорання. Зрештою, робота з ірраціональними переконаннями та локусом контролю — це не лише корекція окремих когнітивних викривлень, а й створення умов для розкриття особистісного потенціалу студентської молоді, формування зрілого, відповідального та психологічно стійкого покоління, здатного адаптивно реагувати на виклики сучасного суспільства.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було представлено організацію, методичне забезпечення та результати емпіричного дослідження психологічних предикторів ірраціональних переконань студентів. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 55 осіб віком від 17 до 24 років із використанням методики діагностики ірраціональних установок А. Елліса, методики дослідження локусу контролю Дж. Роттера, Шкали базових переконань про світ (WAS) та методики діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда. Для обробки результатів застосовано описову статистику, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена та множинний регресійний аналіз.

У результаті аналізу встановлено, що ірраціональні переконання досить виражені у значної частини студентської молоді. Найбільш поширеними виявилися установки повинності щодо інших, глобальної оцінки, повинності щодо себе та катастрофізації, що свідчить про помітну присутність жорстких когнітивних схем у досліджуваній вибірці.

Психодіагностичне обстеження вибірки, що складалася з п'ятдесяти п'яти респондентів віком від сімнадцяти до двадцяти чотирьох років, виявило специфічну конфігурацію особистісних властивостей сучасної студентської молоді та високу поширеність деструктивних когнітивних паттернів у їхньому середовищі. Провідне місце в ієрархії ірраціональності посідають установки повинності щодо себе та повинності щодо інших, які безпосередньо

супроводжуються вираженою тенденцією до катастрофізації та тотального оцінювання особистості.

Одержані дані свідчать про те, що значна частина студентів висуває до себе завищені вимоги та оцінює власну цінність лише через призму навчальних чи соціальних досягнень, редукуючи особистісну значущість до партикулярних успіхів, що викликає постійний стрес. Оцінка локалізації контролю за методикою Джуліана Роттера показала, що інтернальний локус контролю виявлено у 52,7% опитаних, що становить двадцять дев'ять осіб, тоді як значна частина вибірки демонструє дефіцитарність суб'єктивної агентності: змішаний локус контролю зафіксовано у 23,6% респондентів (тринадцять осіб), а чітко виражений екстернальний (зовнішній) тип — також у 23,6% студентів (тринадцять осіб), що вказує на тенденцію делегувати відповідальність за результати свого життя зовнішнім обставинам і випадковостям. Вивчення типів характеру за допомогою опитувальника Карла Леонгарда підтвердило неоднорідність розподілу акцентуацій, де високий рівень застрягання притаманний 29,1% респондентів (шістнадцять осіб), помірне поширення мають гіпертимні тенденції, проте особливу питому вагу мають тривожна акцентуація, виявлена у 21,8% опитаних (дванадцять осіб), та дистимна акцентуація, зафіксована у 18,2% студентів (десять осіб), які спільно маркують підвищену афективну вразливість, схильність до тривалої фіксації на негативних стимулах та депресивних реакцій у складних ситуаціях.

Застосування методів математичної статистики, а саме кореляційного аналізу та процедури множинного регресійного моделювання, дозволило емпірично підтвердити гіпотезу дослідження та побудувати надійну регресійну модель детермінації ірраціональності. Побудована модель характеризується помірно високим множинним коефіцієнтом кореляції та коефіцієнтом детермінації , що математично доводить здатність включених психологічних предикторів спільно пояснювати 41,2% варіації рівня ірраціональних переконань студентів при належному рівні статистичної значущості. Найпотужнішим прямим позитивним предиктором зростання ірраціональності виявився

зовнішній (екстернальний) локус контролю, який спостерігається у 23,6% вибірки (тринадцять осіб) і має коефіцієнт регресії, що підтверджує провідну роль втрати відчуття контролю над життям у розвитку мисленнєвих викривлень.

Статистично значущий самостійний внесок у підвищення жорсткості мислення роблять особистісні акцентуації характеру, а саме тривожність, притаманна 21,8% студентів та дистимність, властива 18,2% опитаних що доводить важливість індивідуально-типологічних рис як каталізаторів когнітивних упереджень та емоційного зациклення на негативі. Натомість базові переконання особистості за концепцією Ронні Янов-Бульман мають зворотну каузальну спрямованість і виконують роль потужного внутрішнього захисного буфера (негативні предиктори), де впевненість у цінності власного Я, доброзичливості світу суттєво зменшують рівень ірраціональності, демонструючи, що стабільна внутрішня картина дійсності та позитивна самооцінка захищають психіку від когнітивної ригідності.

Виявлена архітектоніка детермінаційних зв'язків задала чіткий вектор для розробки практичних психопрофілактичних і корекційних заходів у межах діяльності психологічної служби закладу вищої освіти, обумовлюючи побудову багаторівневої моделі підтримки, де первинна ланка охоплює масову психоедукацію, вторинна ланка спрямована на групову тренінгову роботу з групами ризику, до яких увійшли 23,6% студентів із зовнішнім локусом контролю (тринадцять осіб) та особи з вираженими деструктивними установками, а третинна забезпечує індивідуальний супровід осіб із вираженими афективними порушеннями, зокрема тими 21,8% та 18,2% респондентів, які мають тривожну й дистимну акцентуації характеру. У межах практичного розгортання цієї моделі обґрунтовано цільову комплексу програму когнітивно-поведінкової інтервенції, розраховану на структурований цикл із десяти інтерактивних занять, впровадження якої передбачає послідовне проходження трьох взаємопов'язаних етапів. Перший етап полягає у проведенні первинного діагностичного зрізу стандартизованим інструментарієм для формування

репрезентативних груп та адаптації змісту сесій під специфічні прояви когнітивних дисторсій колективу.

Другий етап становить ядро інтервенції й полягає у розгортанні процесу групової когнітивної реструктуризації, де початкові сесії фокусуються на зміні екстернального локусу контролю в бік інтернальності через вправи на диференціацію зон контролю та деконструкцію песимістичних атрибутивних стилів за Мартіном Селігманом. Наступний тематичний блок програми орієнтований на регенерацію базових переконань щодо самоцінності та доброзичливості середовища через практики самоспівчуття Крістін Нефф та групові peer-to-peer формати взаємопідтримки, і лише після стабілізації глибинних установок здійснюється перехід до долання чотирьох категорій ірраціональних переконань за Альбертом Еллісом за допомогою класичних когнітивно-поведінкових протоколів, технік декатастрофізації та поведінкових експериментів. Заключні групові сесії присвячені розвитку навичок емоційної саморегуляції в умовах воєнного стану через опанування технік заземлення, діафрагмального дихання та усвідомленості (mindfulness), а третій етап завершує програму підсумковим моніторингом динаміки змін шляхом повторного ретестування та порівняльного математичного аналізу одержаних зрушень.

Важливе місце в структурі загального методичного забезпечення розробленої програми посідає впровадження спеціалізованих когнітивних карт для індивідуальної самостійної роботи студентів, що функціонують як автономні інструменти селф-хелп менеджменту у міжсесійний та післятренінговий періоди, являючи собою упорядковані робочі бланки самоаналізу та щоденники самоспостереження за схемою фіксації ситуації, автоматичної думки, емоційного або поведінкового реагування, когнітивного викривлення та раціональної альтернативи. Систематичне заповнення таких щоденників спонукає студента до регулярної інтроспекції, допомагає самостійно ідентифікувати прояви деструктивного перфекціонізму та блокувати імпульсивні ірраціональні реакції до моменту їхньої хроніфікації, причем концептуально такі картки можуть бути інтегровані в цифрове сереще

університету у вигляді мобільних додатків чи інтерактивних чат-ботів психологічної служби. Окремим стратегічним вектором розширення практичних рекомендацій та підвищення екологічності освітнього середовища виступає створення розгалуженої системи семінарів-практикумів для професорсько-викладацького складу та кураторів академічних груп, оскільки викладачі здійснюють щоденний безпосередній вплив на психоемоційний стан студентства і за відсутності належної психологічної компетентності можуть виступати каталізаторами закріплення ірраціональних настанов молоді.

Метою цих інтерактивних заходів є глобальна трансформація дидактичної комунікації, деконструкція імперативних, знецінювальних та стигматизуючих мовних паттернів, які часто виявляються у формулюваннях жорсткої повинності й провокують тривогу, та навчання педагогів алгоритмам надання конструктивного критеріального зворотного зв'язку за принципом підтримки особистісного потенціалу. Результатом такої комплексної реорганізації педагогічного дискурсу є формування інклюзивного, безпечного та стимулювального освітнього простору, який нівелює передумови для проявів тривожної акцентуації, запобігає ризикам академічного вигорання та послідовно стимулює інтернальний локус контролю студентської молоді, закладаючи міцний фундамент для їхньої успішної професіоналізації та особистісної зрілості. Отримана система взаємозв'язків та запропоновані заходи мають важливе значення як у межах індивідуальної психологічної допомоги, так і в освітньому середовищі загалом, забезпечуючи розкриття особистісного потенціалу студентської молоді, формування зрілого, відповідального та психолично стійкого покоління, здатного адаптивно реагувати на виклики сучасного суспільства.

ВИСНОВКИ

У межах виконаної бакалаврської роботи здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз та прикладне емпіричне дослідження психологічних предикторів ірраціональних переконань у студентської молоді. На основі узагальнення положень когнітивно-поведінкової психології, зокрема раціонально-емотивної поведінкової терапії Альберта Елліса та когнітивної концепції Аарона Бека, ірраціональні переконання обґрунтовано як ригідну систему стійких, логічно необґрунтованих дисфункціональних установок, серед яких провідними постають катастрофізація, жорстка повинність, низька толерантність до фрустрації та оціночна установка. Зазначені інтрапсихічні структури визначено як первинні детермінанти психоемоційної дезадаптації, оскільки вони викривляють перцепцію дійсності, провокують хронічний стрес, знижують рівень суб'єктивного благополуччя та блокують адаптивні когнітивні схеми в умовах життєвих криз. Уточнено зміст поняття психологічних предикторів як інтегральної сукупності внутрішньоособистісних, когнітивних та індивідуально-типологічних чинників, які з високою ймовірністю обумовлюють генезис і хроніфікацію дисфункціонального мислення, причому специфіка їхньої актуалізації суттєво посилюється під впливом високого рівня пролонгованого стресу, невизначеності й макросоціальних трансформацій в умовах воєнного стану.

Психодіагностичне обстеження вибірки, що складалася з п'ятдесяти п'яти респондентів віком від сімнадцяти до двадцяти чотирьох років, виявило специфічну конфігурацію особистісних властивостей сучасної студентської молоді. Зокрема, аналіз локалізації контролю за методикою Джуліана Роттера показав, що попри відносне переважання інтернального типу у більше ніж половини опитаних, значна частина вибірки виявляє дефіцитарність суб'єктивної агентності, демонструючи змішаний або чітко виражений екстернальний локус контролю, що вказує на тенденцію делегувати відповідальність за результати своєї життєдіяльності зовнішнім обставинам і випадковостям. Вивчення

індивідуально-типологічних властивостей за допомогою опитувальника Карла Леонгарда засвідчило неоднорідність розподілу акцентуацій характеру, де поряд із помірним поширенням гіпертимних тенденцій та високим рівнем застрягання помітну питому вагу мають тривожна та дистимна акцентуації, які маркують підвищену афективну фіксацію на негативних стимулах та схильність до депресивних реакцій в умовах життєвих труднощів.

Емпірично доведено високу поширеність деструктивних когнітивних паттернів у студентському середовищі, де провідне місце в ієрархії ірраціональності посідають установки повинності щодо себе та повинності щодо інших, які безпосередньо супроводжуються вираженою тенденцією до катастрофізації та тотального оцінювання особистості. Одержані дані свідчать, що значна частина студентів функціонує в полі гіперболізованих перфекціоністських вимог, редукуючи власну інтегральну цінність до партикулярних дескрипторів успішності, що виступає стійким тригером психоемоційного напруження при зіткненні з фруструючими обставинами чи академічними невдачами.

Застосування методів математичної статистики, зокрема кореляційного та мноминого регресійного аналізу, дозволило емпірично підтвердити висунуту гіпотезу дослідження та побудувати надійну регресійну модель детермінації ірраціональності з високим множинним коефіцієнтом кореляції та коефіцієнтом детермінації, що спільно пояснює більше половини варіації досліджуваного явища. Найпотужнішим прямим позитивним предиктором зростання ірраціональності виявився зовнішній локус контролю, що підтверджує першорядну роль втрати суб'єктивного відчуття контролю над життям у посиленні когнітивних викривлень. Статистично значущий самостійний внесок у підвищення жорсткості мислення роблять особистісні акцентуації характеру, а саме тривожність та дистимність, які виступають каталізаторами афективної фіксації на дисфункціональних думках. Натомість базові переконання особисті за концепцією Ронні Янов-Бульман мають зворотну каузальну спрямованість і виконують роль потужного психологічного буфера, де цінність власного Я,

доброзичливість та осмисленість світу виступають негативними предикторами ірраціональності, доводячи, що стабільна внутрішня базова картина світу та висока самооцінка мінімізують прояви когнітивної ригідності.

Виявлена архітектоніка детермінаційних зв'язків задала чіткий вектор для розробки практичних психопрофілактичних і корекційних заходів у межах діяльності психологічної служби закладу вищої освіти. Обґрунтовано багаторівневу систему методичних рекомендацій, спрямовану на деконструкцію ірраціональності через послідовну роботу з її глибинними предикторами, де перший блок орієнтований на інтерналізацію локусу контролю через вправи на диференціацію зон контролю та трансформацію песимістичного атрибутивного стилю за Мартіном Селігманом. Другий вектор рекомендацій спрямований на зміцнення базових переконань, регенерацію довіри до світу й стабілізацію цінності власного Я через техніки позитивної психології та практики самоспівчуття за Крістін Нефф задля нівелювання руйнівної самокритики. Заключний блок передбачає безпосередню деконструкцію поверхневих автоматичних думок інструментами когнітивно-поведінкового протоколювання, аналіз доказів і контрдоказів, техніку декатастрофізації та поведінкові експерименти для зниження когнітивної ригідності в умовах воєнного стану.

Впровадження розробленого комплексу, що поєднує групові тренінгові формати, селф-хелп інструменти самостійної роботи студентів та оптимізацію викладацького дискурсу, дозволить мінімізувати ризики академічної дезадаптації, знизити психоемоційну напругу та підвищити загальну резильєнтність студентської молоді перед викликами сучасного соціуму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, В. П., & Горлач, М. І. (2009). Філософія. Вікар.

2. Бичко, І. В., Бойченко, І. В., & Табачковський, В. Г. (2001). Філософія: Підручник. Либідь.

3. Грінбергер, Д., & Падескі, К. А. (2017). Розум керує настроєм: Як покращити своє самопочуття, змінивши спосіб мислення. Видавничий дім «#книголав».

4. Грішина, Е., Єгорова, К., Односталко, О., П’янківська, І., & Якимець, В. (2022). Резильєнтність студентської молоді в умовах війни. Габітус, 38, 88–94.

5. Гуменюк, У. І. (2011). Особливості ірраціональних вірувань акмеперіоду людини залежно від домінуючої психологічної функції. Психологія і суспільство, 4, 105–112.

6. Доценко, І. Ю. (2025). Психологічні чинники прокрастинації студентської молоді в умовах війни [Бакалаврська робота, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини].

7. Дубчак, Г. М. (2016). Емпіричне вивчення ірраціональних установок в контексті стресостійкості студентської молоді. Науковий вісник Чернівецького університету, 766, 38–43.

8. Зуєв, І. О., & Мошенська, К. О. (2018). Раціональні та ірраціональні життєві установки студентів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки, 151(2), 38–42.

9. Кокун, О. М. (2012). Психологія професійного становлення сучасного

фахівця. ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

10. Кремень, В. Г. (Ред.). (2010). Філософський енциклопедичний словник. Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України.

11. Курбатова, А. О. (2025). Зв'язок між академічною прокрастинацією та рівнем тривожності у студентів [Бакалаврська робота, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка].

12. Максименко, С. Д. (2014). Психологія особистості. КММ.

13. Мінін, М. О. (2025). Психологічні предиктори резильєнтності студентської молоді. Габітус, 70, 128–134.

14. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2019). Соціальна психологія (4-те вид.). ЛНУ імені Івана Франка.

15. Панок, В. Г. (2016). Практична психологія: Теоретичні засади та прикладні аспекти. Ніка-Центр.

16. Петрушенко, В. Л. (2014). Філософія. Новий Світ–2000.

17. Психологічні предиктори соціального розвитку: Збірник тез наукових праць. (2024). Київ.

18. Савчин, М. В. (2017). Духовний потенціал особистості: Психологічні основи. Місто НВ.

19. Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. (2011). Вікова психологія. Академвидав.

20. Сергєєнкова, О. П. (2012). Вікова психологія. Центр учбової

літератури.

21. Титаренко, Т. М. (2018). Психологія життєвого шляху особистості. Каравела.

22. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2004). Філософський енциклопедичний словник. Абрис.

23. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

24. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. International Universities Press.

25. Beck, J. S. (2020). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (3rd ed.). Guilford Press.

26. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist, 59(1), 20–28.

27. Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. Psychological Bulletin, 145(4), 410–429.

28. David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (Eds.). (2010). Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice. Oxford University Press.

29. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

30. Ellis, A. (1990). Rational and irrational beliefs in counseling psychology.

Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 8(4), 221–233.

31. Ellis, A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbances (Rev. ed.). Lyle Stuart.

32. Furman, O. (2023). Uspishnist, uspikh i Ya-kontseptsiia osobystosti. Psykholohiia i suspilstvo, 1, 191–198.

33. Horney, K. (1950). Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. W. W. Norton.

34. Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. Free Press.

35. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

36. Murphy, S., Elklit, A., Dokkedahl, S., & Shevlin, M. (2016). Testing the validity of the proposed ICD-11 PTSD and complex PTSD diagnoses using a sample from northern Uganda. European Journal of Psychotraumatology, 7(1), 32678.

37. Padesky, C. A., & Greenberger, D. (2016). Mind over mood: Change how you feel by changing the way you think (2nd ed.). Guilford Press.

38. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of a science (Vol. 3, pp. 184–256). McGraw-Hill.

39. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, 80(1),

1–28.

40. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology, 24(2), 335–344.

41. Seligman, M. E. P. (1991). Learned optimism. Knopf.

42. Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner’s guide. Guilford Press.

43. Варій, М. Й. (2009). Загальна психологія. Центр учбової літератури.

44. Москалець, В. П. (2013). Психологія особистості. Центр учбової літератури.

45. Титаренко, Т. М. (2021). Життєстійкість особистості у сучасному соціальному просторі. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

46. Бех, І. Д. (2015). Особистість у просторі духовного розвитку. Академвидав.

47. Носенко, Е. Л., & Аршава, І. Ф. (2010). Емоційний інтелект: Концептуалізація феномену, основні функції. Вища школа.

48. Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol’s too long: Consider the Brief COPE. International Journal of Behavioral Medicine, 4(1), 92–100.

49. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and

Anxiety, 18(2), 76–82.

50. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

51. Frankl, V. E. (1963). Man’s search for meaning. Beacon Press.

52. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44(3), 513–524.

53. Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. Harper & Row.

54. Meichenbaum, D. (1977). Cognitive-behavior modification: An integrative approach. Plenum Press.

55. Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2(2), 85–101.

56. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user’s portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35–37). NFER-NELSON.

57. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13(4), 249–275.

58. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133(1), 65–94.

59. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth:

Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry, 15(1), 1–18.

60. Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. Cornell University Press.

61. Yalom, I. D. (1980). Existential psychotherapy. Basic Books.

62. Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Springer.

63. Ellis, A., & Dryden, W. (1997). The practice of rational emotive behavior therapy (2nd ed.). Springer.

64. Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. Basic Books.

65. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change (2nd ed.). Guilford Press.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики ірраціональних установок А. Елліса

Методика містить 50 питань, які відповідають 6 шкалам, з них 4 шкали – основні та відповідають 4 групам ірраціональних установок мислення, виділеним Еллісом. До них відносяться:

– «Катастрофізація» пов'язана з тим, як людина сприймає несприятливі ситуації.

– «Повинність щодо інших» — наявність високих вимог до інших.

– «Повинність щодо себе» — наявність високих вимог до себе.

– «Оціночна установка» — відбиває схильність оцінювати свою особистість та особистості інших у цілому.

Додаткові дві шкали спрямовані на оцінку переносимості фрустрації (шкала «оцінка фрустраційної толерантності особистості») і оцінку загальної раціональності мислення та самооцінку.

Інструкція: оцініть кожне із тверджень на відповідність Вашому ставленню до цих тверджень та оберіть один із трьох варіантів відповіді.

1. Мати справу з деякими людьми може бути неприємно, але це ніколи не буває жахливо.

2. Коли я в чомусь помиляюся, то часто говорю собі: «Мені не слід було цього робити».

3. Люди, безперечно, повинні жити за законами.

4. Немає нічого такого, чого я не зможу перетерпіти.

5. Якщо мене ігнорують або я почуваюся ніяково на вечірці, то в мене знижується відчуття власної цінності.

6. Деякі ситуації у житті справді абсолютно жахливі.

7. У деяких питаннях я, безумовно, повинен бути більш компетентним.

8. Моїм батькам слід бути більш стриманими у вимогах до мене.

9. Існують речі, які я не можу витримати.

10. Моє почуття «власної цінності» не підвищується, навіть якщо у мене є справді великі успіхи у навчанні чи роботі.

11. Деякі діти поводяться справді жахливо.

12. Я не повинен був робити кілька очевидних помилок у моєму житті.

13. Якщо мої друзі пообіцяли зробити для мене щось важливе, вони не зобов'язані виконувати свої обіцянки.

14. Я не можу мати справу з моїми друзями чи моїми дітьми, якщо вони поводяться безглуздо, дико чи неправильно в тій чи іншій ситуації.

15. Якщо оцінювати людей за тим, що вони роблять, їх можна розділити на «хороших» і «поганих».

16. Бувають такі періоди у житті, коли трапляються справді жахливі речі.

17. У житті немає нічого такого, що я дійсно зобов’язаний робити.

18. Діти повинні зрештою навчитися виконувати свої обов'язки.

19. Іноді я просто не в змозі винести мої низькі досягнення у навчанні та на роботі.

20. Навіть коли я роблю серйозні помилки і чиню біль оточуючим, моя самоповага не змінюється.

21. Було б жахливо, якби я не зміг досягти прихильності людей, яких я люблю.

22. Мені б хотілося краще вчитися або працювати, проте немає жодних підстав вважати, що я повинен домагатися цього.

23. Я переконаний, що люди, безумовно, не повинні погано поводитися в громадських місцях.

24. Я просто не витримую сильного тиску на мене чи стресу.

25. Схвалення чи несхвалення моїх друзів чи членів моєї родини не впливає на те, як я оцінюю себе.

26. Було б шкода, але не жахливо, якби хтось із членів моєї родини мав би серйозні проблеми зі здоров'ям.

27. Якщо я вирішив зробити щось, я обов'язково маю зробити це дуже добре.

28. Загалом, я нормально ставлюся до того, що підлітки поводяться інакше, ніж дорослі, наприклад, пізно прокидаються вранці або розкидають книжки чи одяг на підлозі у своїй кімнаті.

29. Я не переношу деяких речей, які роблять мої друзі чи члени моєї родини.

30. Той, хто постійно грішить або приносить зло оточуючим,— погана людина.

31. Було б жахливо, якби хтось із тих, кого я люблю, захворів на психічне захворювання і опинився б у психіатричній лікарні.

32. Я маю бути абсолютно впевненим, що все йде добре в найважливіших сферах мого життя.

33. Якщо для мене це важливо, мої друзі повинні прагнути зробити все, про що я попрошу їх.

34. Я легко переношу неприємні ситуації, в які потрапляю, як і неприємне спілкування зі знайомими.

35. Від того, як мене оцінюють оточуючі (друзі, начальники, вчителі, викладачі), залежить, як я оцінюю самого себе.

36. Це жахливо, коли мої друзі поводяться погано та неправильно у громадських місцях.

37. Я точно не маю робити деякі помилки, які я продовжую робити.

38. Я не вважаю, що члени моєї сім'ї повинні діяти саме так, як мені заманеться.

39. Зовсім нестерпно, коли все йде не так, як мені хочеться.

40. Я часто оцінюю себе за своїми успіхами на роботі та у навчанні або за своїми соціальними досягненнями.

41. Буде жахливо, якщо я зазнаю повного краху в роботі чи навчанні.

42. Я як людина не повинен бути кращим, ніж я є насправді.

43. Безперечно існують деякі речі, які оточуючі люди не повинні робити.

44. Іноді (на роботі або у навчанні) люди роблять вчинки, яких я зовсім не терплю.

45. Якщо у мене виникають серйозні емоційні проблеми або я порушую закони, моє почуття власної цінності знижується.

46. Навіть дуже погані, огидні ситуації, в яких людина зазнає невдачі, втрачає гроші або роботу, не є жахливими.

47. Існує кілька суттєвих причин, чому я не повинен робити помилок у школі чи на роботі.

48. Безсумнівно, що члени моєї сім'ї повинні краще піклуватися про мене, ніж вони це іноді роблять.

49. Навіть якщо мої друзі поводяться інакше, ніж я від них очікую, я продовжую ставитися до них з розумінням та прийняттям.

50. Важливо навчати дітей тому, щоб вони були «хорошими хлопчиками» та «хорошими дівчатками»: старанно навчалися у школі та заробляли схвалення своїх батьків.

Ключ

Повністю згоден — 1 бал, окрім тверджень 1, 4, 13, 17, 20, 22, 25, 26, 28, 34, 38, 42, 46, 49 — для них 3 бали.

Не впевнений — 2 бали.

Повністю не згоден — 3 бали, окрім тверджень 1, 4, 13, 17, 20, 22, 25, 26, 28, 34, 38, 42, 46, 49 — для них 1 бал.

Обробка результатів

Далі підсумовуємо відповіді за кожною шкалою:

Катастрофізація 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46

Повинність щодо себе 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47

Повинність щодо інших 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48

Самооцінка та раціональність мислення 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50

Фрустраційна толерантність 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49

Розшифровка отриманих результатів

Менше 15 балів — яскраво виражена та чітка наявність ірраціональних установок, що ведуть до стресів.

Від 15 до 22 — наявність ірраціональної установки. Середня ймовірність виникнення та розвитку стресу.

Більше 22 — Ірраціональні установки відсутні..

Додаток Б

Опитувальник базових переконань (Р. Янов-Бульман)

Інструкція: Оцініть, наскільки ви згодні з кожним твердженням за шкалою від 1 до 6, де:

1 — Категорично не згоден

2 — Не згоден

3 — Скоріше не згоден

4 — Скоріше згоден

5 — Згоден

6 — Повністю згоден

Твердження опитувальника:

1. У цілому люди добрі та чуйні.

2. Те, що трапляється з людьми в житті — це багато в чому питання везіння.

3. Світ — це прекрасне місце.

4. Люди за своєю природою схильні допомагати іншим.

5. У житті зазвичай більше хорошого, ніж поганого.

6. Взагалі-то світ — це гарне місце.

7. Якщо хтось поводиться доброзичливо з іншими, то й до нього зазвичай ставляться так само.

8. Люди в основному егоїстичні та думають тільки про себе.

9. Переважна більшість людей — люди чесні.

10. Люди, як правило, отримують у житті те, на що заслуговують.

11. Через обережність можна уникнути багатьох нещасть.

12. Погані речі трапляються з людьми лише тому, що вони опинилися не в той час і не в тому місці.

13. Світ — це місце, де випадковість відіграє головну роль.

14. Якщо людина робить добрі вчинки, то в майбутньому їй обов’язково пощастить.

15. Доля справедлива до людей: кожен отримує те, що заслужив.

16. У світі немає ніякої справедливості щодо того, кому щастить, а кому — ні.

17. Ті, хто дотримується правил «праведного» життя, зазвичай захищені від бід.

18. Навіть найобережніша людина не може вберегтися від ударів долі.

19. Я дуже щаслива людина.

20. Мені часто здається, що мої вчинки не мають сенсу.

21. Я ціную себе як особистість.

22. Я часто відчуваю себе невдахою.

23. Мені пощастило в житті більше, ніж багатьом моїм знайомим.

24. Я дуже задоволений тим, яка я людина.

25. Я маю мало приводів для гордості за самого себе.

26. Я вважаю себе людиною, здатною впоратися з будь-якими труднощами.

27. Мені здається, що я гірший за інших.

28. Я можу сказати, що я цілком успішна людина.

29. У порівнянні з іншими людьми мені частіше не щастить.

30. У мене багато хороших якостей.

31. Більшість людей у глибині душі заслуговують на довіру.

32. Зазвичай зі мною трапляються лише приємні речі.

Додаток В

Методика дослідження локусу контролю (Дж. Роттер)

Інструкція: Вам буде запропоновано низку тверджень, що стосуються різних життєвих ситуацій. Кожне твердження складається з двох варіантів (а та б). Прочитайте твердження уважно та оберіть варіант, який найбільше відповідає вашій думці. Поставте позначку («+» або «а»/«б») у бланку відповідей.

1.

а) Діти потрапляють у біду тому, що батьки дуже часто їх карають.

b) В наш час неприЄмності трапляються з дітьми найчастіше тому, що батьки надто м'яко ставляться до них.

2.

а) Багато невдач походять від невезіння.

b) Невдачі людей є результатом їхніх помилок.

3.

а) Одна з головних причин, чому здійснюються аморальні вчинки, полягає в тому, що оточуючі миряться з ними.

b) Аморальні вчинки відбуватимуться завжди, незалежно від того, наскільки старанно оточуючі намагаються їх запобігти.

4.

а) Зрештою до людей приходить заслужене визнання.

b) На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними.

5.

а) Думка, що викладачі несправедливі до учнів, невірна.

b) Багато учнів не розуміють, що їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин.

6.

а) Успіх керівника багато в чому залежить від успішного збігу обставин.

b) Здібні люди, які не стали керівниками, самі не використали своїх можливостей.

7.

a) Як би ви не намагалися, деякі люди все одно не симпатизуватимуть вам.

b) Той, хто не зумів завоювати симпатії оточуючих, просто не вміє ладити з іншими.

8.

a) Спадковість відіграє головну роль у формуванні характеру та поведінки людини.

b) Тільки життєвий досвід визначає характер та поведінку.

9.

a) Я часто помічав справедливість приказки: "Чому бути - того не оминути".

b) На мою думку, краще прийняти рішення і діяти, ніж сподіватися на долю.

10.

a) Для хорошого фахівця навіть упереджена перевірка не становить труднощів.

b) Навіть добре підготовлений фахівець зазвичай не витримує перевірки,якщо вона необ'єктивна.

11.

a) Успіх є результатом старанної роботи і мало залежить від везіння.

b) Щоб досягти успіху, потрібно не прогаяти зручний випадок.

12.

a) Кожен громадянин може впливати на важливі державні рішення.

b) Суспільством керують люди, які висунуті на громадські пости, а пересічна людина мало що може зробити.

13.

a) Коли я будую плани, то переконаний, що зможу здійснити їх.

b) Не завжди розумно планувати далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.

14.

a) Є люди, про яких можна сміливо сказати; що вони погані.

b) У кожній людині є щось гарне.

15.

a) Здійснення моїх бажань не пов'язане з везінням.

b) Коли не знають, як бути, підкидають монету. На мою думку, в житті можна часто вдаватися до цього.

16.

a) Керівником нерідко стають завдяки щасливому збігу обставин.

b) Щоб стати керівником, потрібно вміти керувати людьми. Везіння тут ні до чого.

17.

a) Більшість з нас не можуть впливати серйозно на світові події.

b) Беручи активну участь у громадському житті, люди можуть керувати подіями у світі.

18.

a) Більшість людей не розуміють, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин.

b) Насправді така річ, як везіння, не існує.

19.

a) Завжди потрібно вміти визнавати свої помилки.

b) Як правило, краще не підкреслювати своїх помилок.

20.

a) Важко дізнатися, чи дійсно ви подобаєтесь людині чи ні.

b) Кількість ваших друзів залежить від того, наскільки добре ви вмієте позитивно налаштовувати до себе інших.

21.

a) Зрештою, неприємності, які трапляються з нами, врівноважуються приємними подіями.

b) Більшість невдач є результатом відсутності здібностей, незнання, лінощів або всіх трьох причин разом узятих.

22.

a) Якщо докласти достатньо зусиль, то формалізм і бездушність можна викорінити.

b) Є речі, з якими важко боротися, тому формалізм та бездушність не викоренити.

23.

a) Іноді важко зрозуміти, на чому ґрунтують свої рішення керівники, коли висувають людину на заохочення.

b) Заохочення залежать від того, наскільки старанно людина працює.

24.

a) Хороший керівник очікує від підлеглих, щоб вони самі вирішували, що мають робити.

b) Хороший керівник ясно дає зрозуміти, у чому полягає робота кожного підлеглого.

25.

a) Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

b) Не вірю, що випадок чи доля можуть відігравати важливу роль у моєму житті.

26.

a) Люди самотні через те, що не виявляють дружелюбності до оточуючих.

b) Марно занадто намагатися привернути до себе людей: якщо ти їм подобаєшся, то подобаєшся.

27.

a) Характер людини залежить головним чином від її сили волі.

b) Характер людини формується переважно у колективі.

28.

a) Те, що зі мною трапляється - це справа моїх власних рук.

b) Іноді я відчуваю, що моє життя розвивається у напрямі, який не залежить від моєї сили волі.

29.

a) Я часто не можу зрозуміти, чому керівники роблять саме так, а не інакше.

b) Зрештою, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які у ній працюють.

Додаток Г

Методика дослідження акцентуації характеру (Х. Шмішек)

Інструкція

Запропоновані запитання стосуються різних сфер Вашого життя. На кожне запитання потрібно відповідати «так» або «ні». Кожна відповідь має віддзеркалювати Вашу думку про себе. Це не дослідження розуму чи здібностей, тому тут немає ні поганих, ні гарних відповідей. Не затримуйтесь довго на одному питанні. Фіксуйте першу відповідь, яка спала Вам на думку.

Тестові завдання:

1. Ви зазвичай спокійний, веселий?
2. Чи легко Ви ображаєтеся, засмучуєтеся?
3. Чи легко Ви можете розплакатися?
4. Чи багато разів Ви перевіряли наявність можливих помилок у Вашій роботі?
5. Чи були Ви в дитинстві таким самим відважним, як і Ваші ровесники?
6. Чи легко Ви переходите від радості до смутку і навпаки?
7. Чи любите Ви головувати у грі?
8. Чи бувають дні, коли Ви безпричинно на все злитеся?
9. Чи серйозна Ви людина?
10. Чи завжди Ви прагнете ретельно виконувати завдання викладачів?
11. Чи підприємливий Ви?
12. Чи скоро Ви забуваєте, якщо когось образили?
13. Чи вважаєте Ви себе м’якосердечним, чи вмієте співчувати?
14. Кинувши листа до поштової скриньки, перевіряєте Ви рукою, чи не затримався він у прорізі?
15. Чи прагнете Ви бути найкращим у навчанні, в гуртку, у спортивній секції?
16. Коли Ви були маленьким, чи боялися грози, собак?
17. Чи вважають Вас занадто старанним і акуратним?
18. Чи залежить Ваш настрій від домашніх і навчальних справ?
19. Чи можна сказати, що більшість Ваших знайомих Вас люблять?
20. Чи буває у Вас неспокійно на душі?

21. Вам зазвичай трошки сумно?

22. Чи доводилося Вам, переживаючи горе, ридати?

23. Вам важко затримуватися на одному місці?

24. Чи боретеся Ви за свої права, коли з Вами чинять несправедливо?

25. Чи доводилося Вам коли-небудь стріляти з рогатки в котів?

26. Чи дратує Вас, коли фіранка або скатертина висить (лежить) нерівно?

27. Коли Ви були маленьким, чи боялися залишитися один вдома?

28. Чи буває так, що Вам весело або сумно без причин?

29. Ви – один із найкращих студентів у групі?

30. Чи часто Ви веселитеся?

31. Чи легко Ви можете розізлитися?

32. Чи почуваєте Ви себе деколи дуже щасливим?

33. Чи вмієте Ви розвеселяти друзів?

34. Чи можете Ви просто сказати комусь усе, що про нього думаєте?

35. Чи боїтеся Ви вигляду крові?

36. Чи охоче Ви виконуєте громадські доручення?

37. Чи заступаєтеся Ви за тих, із ким вчинили несправедливо?

38. Вам моторошно увійти в порожню темну кімнату?

39. Вам більше до душі повільна і точна робота, ніж швидка і не така точна?

40. Чи легко Ви знайомитеся з людьми?

41. Чи охоче Ви виступаєте на урочистих зібраннях, вечірках?

42. Ви коли-небудь утікали з дому?

43. Ви коли-небудь засмучувався через суперечку з однокурсниками, викладачами настільки, що йти потім до університету не хотілося?

44. Чи здається Вам життя складним?

45. Чи можете Ви навіть у разі невдачі кепкувати з себе?

46. Чи прагнете Ви помиритися, якщо суперечка сталася не з Вашої вини?

47. Чи любите Ви тварин?

48. Ідучи з дому, чи доводилося Вам повертатися, щоб перевірити, чи не сталося чогось?

49. Чи здається Вам часом, що з Вами або Вашими рідними має статися щось лихе?

50. Чи залежить Ваш настрій від погоди?

51. Чи важко Вам відповідати на заняттях, навіть коли Ви знаєте відповідь?

52. Чи можете Ви, якщо Вас образять, почати битися?

53. Чи подобається Вам бути в компанії?

54. Якщо Вам не таланить, чи можете Ви впасти у розпач?

55. Чи можете Ви організувати гру, роботу?

56. Чи вперто Ви прагнете до мети, навіть якщо на шляху трапляються перешкоди?

57. Чи плакали Ви коли-небудь під час перегляду кінофільму, читання сумної книги?

58. Чи буває Вам важко заснути через якісь проблеми?

59. Чи підказуєте Ви, чи даєте списати?

60. Чи побоялися б Ви пройти ввечері сам через кладовище?

61. Чи слідкуєте Ви за тим, щоб кожна річ лежала на своєму місці?

62. Чи буває так, що Ви лягаєте спати з одним настроєм, а прокидаєшся з іншим?

63. Чи легко Ви звикаєте до нових ситуацій?

64. Чи турбує Вас головний біль?

65. Чи часто Ви смієтеся?

66. Якщо Ви не поважаєте людину, то чи можете поводитися з нею так, щоб вона цього не помітила?

67. Чи можете Ви зробити багато різних справ за один день?

68. Чи часто до вас ставляться несправедливо?

69. Чи любите Ви природу?

70. Виходячи з дому або лягаючи спати, перевіряєте, чи зачинені двері, чи вимкнене світло?

71. На Вашу думку, Ви боягуз?

72. Чи змінюється Ваш настрій за святковим столом?

73. Чи берете Ви участь у драматичному гуртку, чи любите читати вірші зі сцени?

74. Чи буває в Вас без особливої причини похмурий настрій, коли ні з ким немає бажання розмовляти?

75. Чи трапляється, що Ви думаєте про майбутнє зі смутком?

76. Чи бувають у Вас несподівані переходи від радості до печалі?

77. Чи вмієте Ви розважати гостей?

78. Чи довго Ви ображаєтеся?

79. Чи сильно Ви переживаєте, якщо горе сталося у Ваших друзів?

80. Чи часто Ви, коли були школярем, через помилку, виправлення переписували на аркуші в зошиті?

81. Чи вважаєш Ви себе недовірливим?

82. Чи часто Вам сняться сни жахів?

83. Чи виникало в Вас бажання вистрибнути у вікно або кинутися під машину?

84. Чи стає Вам веселіше, якщо всі довкола веселяться?

85. Якщо в Вас неприємності, то чи можете Ви тимчасово забути про них, не думати про них постійно?

86. Чи здійснюєте Ви під впливом алкоголю раптові, імпульсивні вчинки?

87. Зазвичай Ви небагатослівний, мовчазний?

88. Чи могли б Ви, беручи участь у театральному видовищі, настільки увійти в роль, що забули би, хто Ви є насправді?

Аналіз результатів

Із використанням ключів підраховується сума «сирих» балів за кожною шкалою (знак «–» перед ключем означає негативну відповідь). Збіг «+», а в деяких випадках «–» відповідей на певній шкалі з ключем оцінюється 1 балом.

Добуток «сирого» балу (суми «збігів» відповідей з ключем) на коефіцієнт дає показник типу акцентуації. Максимальний показник кожного типу акцентуації дорівнює 24 балам. Ознакою акцентуації, тобто високої вираженості даної властивості, вважається показник, що перевищує 12 балів.

Якщо жодна властивість не виходить за межі 12 балів, то можна підрахувати середній показник за всіма 10 шкалами та звернути увагу на ті якості, значення яких перевищує цей середній показник. Поєднання акцентуйованих рис вимагає також спеціального аналізу на основі теорії К. Леонгарда.