

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

Факультет Економіки та менеджменту
(повна назва факультету)
Кафедра Психології
(повна назва кафедри)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня






Бакалавр

(назва освітнього ступеня)

на тему: Психологічні особливості переживання кризи самореалізації
в юнацькому віці

Виконав: студент 4 курсу, групи БПс-41
спеціальності 053 Психологія

(шифр і назва спеціальності)

	 (підпис)	<u>Кушнір К.А.</u> (прізвище та ініціали)
Керівник	 (підпис)	<u>Вишньовський В.В.</u> (прізвище та ініціали)
Нормоконтроль	 (підпис)	<u>Періг І. М.</u> (прізвище та ініціали)
В. О. Зав. кафедри	 (підпис)	<u>Чорна І. М.</u> (прізвище та ініціали)
Рецензент	 (підпис)	<u>Рудакевич М. І.</u> (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	9
1.1 Поняття та сутність кризи в психологічній праці.....	9
1.2 Психологічна характеристика юнацького віку як етапу становлення особистості.....	13
1.3 Особливості переживання кризи самореалізації в юнацькому віці.....	16
Висновок до розділу I.....	21
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	23
2.1. Етапи проведення дослідження.....	23
2.2 Опис використаних методик	25
2.3 Аналіз результатів дослідження	31
Висновок до розділу II	49
РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ КРИЗИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЮНАКІВ	52
3.1. Техніки саморегуляції студентів	52
3.2. Організаційно-методичні основи проведення тренінгу	54
Висновок до розділу III	56
РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ	58
4.1 Психологічна безпека та профілактика емоційного вигорання	58
4.2 Психологічна безпека особистості в період адаптації до умов професійної діяльності	61
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65
ДОДАТКИ	68

ВСТУП

Актуальність теми: зумовлена глибокими трансформаційними процесами, що охопили всі сфери сучасного суспільства та докорінно змінили умови соціалізації і професійного становлення молоді. В епоху «плинної сучасності», яка характеризується високим рівнем невизначеності майбутнього та стрімким технологічним прогресом, питання самореалізації особистості набуває особливої гостроти. Юнацький вік традиційно розглядається як найбільш відповідальний та сенситивний період життєвого шляху, оскільки саме на цьому етапі відбувається складна інтеграція особистісного досвіду, свідомий вибір професійної траєкторії та закладання фундаментальних основ для подальших життєвих досягнень.

Водночас сучасні соціокультурні умови створюють специфічні виклики для юнацтва, серед яких особливе місце посідає феномен «зтяжної юності». Розмивання часових меж дорослішання призводить до парадоксальної ситуації: маючи практично безмежний доступ до інформації та безліч альтернатив для вибору, молода людина часто відчуває глибоку дезорієнтацію та екзистенційний страх перед прийняттям остаточних рішень. Внутрішня напруга, зумовлена гострою суперечністю між жорсткими соціальними вимогами щодо обов'язкової «успішності» та власною внутрішньою непевністю, стає ключовим детермінантом розгортання кризи самореалізації.

Окремої уваги потребує потужний вплив цифрового середовища та соціальних медіа на формування Я-концепції в юнацькому віці. Безперервна трансляція ідеалізованих образів швидкого та легкого успіху формує у молоді нереалістичні життєві стандарти. Усвідомлення невідповідності між власним, об'єктивним темпом професійного й особистісного зростання та віртуальною «картинкою» успіху спричиняє глибоку фрустрацію, зниження самооцінки та руйнування сенсожиттєвих орієнтацій. У психологічній площині це знаходить

свій вияв через емоційну лабільність, зростання рівня тривожності, професійну апатію та розмитість життєвих перспектив.

З погляду фахової підготовки, криза самореалізації нерозривно пов'язана з дефіцитом мотиваційної готовності та несформованістю професійної ідентичності. Спираючись на дослідження О. Довгань, В. М. Поліщука, М. Л. Шевель та Т. Титаренко, можна констатувати, що криза юнацького віку є передусім кризою ідентичності, яка постає у вигляді внутрішнього бар'єра, і в умовах соціальної нестабільності вона значно загострюється. Якщо здобувач освіти не ідентифікує себе з обраним фахом, будь-які нормативні труднощі навчального процесу сприймаються ним як беззаперечний доказ власної неспроможності. Це не лише критично знижує якість академічної успішності, а й становить пряму загрозу психологічному здоров'ю, провокуючи передчасне емоційне вигорання ще на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Незважаючи на наявність ґрунтовної теоретичної бази, закладеної у класичних працях з вікової та педагогічної психології (Е. Еріксон, Л. С. Виготський, С. Д. Максименко та ін.). Емпіричне вивчення взаємозв'язку внутрішніх чинників, таких як професійна ідентичність і мотиваційна готовність, із зовнішніми проявами кризи в умовах сучасної України – на тлі війни, соціально-економічної турбулентності та тотальної цифровізації – залишається недостатньо розкритим. Відтак, нагальна потреба у розробці комплексного науково обґрунтованого підходу до психологічного супроводу молоді, спрямованого на забезпечення її психологічної безпеки, корекцію очікувань та зміцнення резильєнтності, беззаперечно підтверджує актуальність і своєчасність обраної теми дослідження.

Мета дослідження: виявити та проаналізувати психологічні особливості переживання кризи самореалізації в юнацькому віці.

Завдання:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз наукової літератури щодо психологічних особливостей самореалізації особистості в юнацькому віці.

2. Розкрити зміст та психологічну природу кризових явищ в юності, приділивши особливу увагу суперечності між ідеалізованими образами успіху та реальною самооцінкою.

3. Обґрунтувати та підібрати комплекс діагностичного інструментарію для емпіричного дослідження показників кризи самореалізації, нереалістичних очікувань та емоційного стану молоді.

4. Виявити та проаналізувати основні чинники, що зумовлюють виникнення кризи самореалізації у сучасних юнаків.

5. Розробити практичні рекомендації щодо подолання негативних проявів кризи, корекції життєвих очікувань та підвищення загального рівня задоволеності життям особистості.

Об'єкт дослідження: процес особистісного розвитку осіб юнацького віку.

Предмет дослідження: емоційні, когнітивні, мотиваційні та поведінкові особливості переживання кризи самореалізації в юнацькому віці та їх вплив на життєві перспективи особистості.

Методи та методики: для вирішення поставлених завдань було використано наступні методики: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О.Леонтєєва (дод. Б), Дослідження рівня суб'єктивного контролю (за Дж. Роттером) (дод. А), Опитувальник професійної ідентичності учня ПТНЗ (дод. В), Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (дод. Д)

Експериментальна база: дослідження проводилось на студентах Тернопільського національного технічного університету ім. Івана Пулюя. Обсяг вибірки становить 38 осіб, віком від 17 до 23 років, з них 23 особи чоловічої статі та 15 осіб жіночої статі.

Теоретичне значення: полягає у розширенні уявлень про психологічну природу кризи самореалізації в юності. Уточнено вплив ідеалізованих медіа-образів та соціального тиску на формування внутрішніх суперечностей особистості. Обґрунтовано роль професійної ідентичності та мотиваційної готовності як ключових чинників подолання кризових явищ.

Практичне значення дослідження: полягає у розробці та апробації діагностичного комплексу для виявлення ознак кризи самореалізації у студентів. Сформульовані психолого-педагогічні рекомендації та заходи з профілактики емоційного вигорання можуть бути впроваджені в роботу психологічних служб ЗВО для підтримки професійного становлення та корекції життєвих очікувань молоді.

Структура роботи: бакалаврська робота складається з вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що складається з 36 джерел та 5 додатків. Основна частина займає 59 сторінок

Розділ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

1.1 Поняття та сутність кризи в психологічній праці

У сучасній науці кризи розглядається як фундаментальний механізм особистісного розвитку, що забезпечує закономірний перехід людини до якісно нових форм психічного функціонування та детермінує зміну способів її взаємодії із соціальним середовищем.

Поняття «криза» походить від давньогрецького слова *krisis*, поняття якого охоплює широкий спектр значень: «рішення», «переломний момент», «вибір» або «поворотний пункт». Вже на рівні походження терміна простежується виражений дуалізм цього явища, оскільки воно невід'ємно пов'язується з можливістю трансформації особистості та її переходу на вищий щабель онтогенетичного поступу [27].

В академічній психології криза не трактується як виключно патологічний чи деструктивний стан, що потребує лише зовнішнього втручання. Навпаки, вона постає як компонент динаміки індивіда, що виникає в моменти порушення попередньої внутрішньої рівноваги та актуалізує необхідність адаптації до нових життєвих обставин, кардинальних змін у системі ціннісно-сенсових орієнтацій або трансформації стратегічних життєвих цілей [28].

Наукове осмислення феномену кризи формувалося в межах різних підходів, кожен з яких акцентував увагу на специфічних аспектах цього процесу. Фундаментальний внесок у розробку цієї проблематики здійснив Лев Виготський, який доводив, що психічний розвиток має нелінійний, стрибкоподібний характер і здійснюється через діалектичне чергування стабільних та критичних періодів. Вчений наголошував, що у процесі дорослішання виникають моменти, коли попередня «соціальна ситуація

розвитку» – тобто специфічна система відносин між особистістю та середовищем – перестає відповідати новим потребам та зростаючим можливостям індивіда. У результаті формується гостра суперечність між наявними психічними структурами та новими вимогами соціальної дійсності, що й стає підґрунтям для розгортання кризового стану.

Розглядаючи кризу, доцільно також звернутися до його методологічних положень, викладених у праці «Історичний зміст психологічної кризи». Дослідник підкреслював, що саме у критичні періоди внутрішні закономірності психічного розвитку проявляються у найбільш вираженій та концентрованій формі. Із цієї позиції криза постає не як випадкове порушення психічної рівноваги чи патологічне відхилення, а як закономірний «поворотний пункт» розвитку особистості. Вчений наголошував, що накопичення кількісних змін у структурі психіки поступово приводить до якісного стрибка, який супроводжується перебудовою попередніх механізмів функціонування. Психологічна сутність кризи полягає у виявленні та загостренні прихованих внутрішніх суперечностей, подолання яких стає необхідною умовою подальшого особистісного розвитку та переходу до нового рівня психічної організації [4].

Відповідно до концепції Еріксона, головним внутрішнім конфліктом юності виступає протистояння між ідентичністю та рольовою плутаниною, яке визначає характер подальшого життєвого шляху людини. Автор наголошував, що криза цього періоду постає нормативним моментом вибору між конструктивним особистісним розвитком та психологічною регресією [8].

Успішне подолання кризи ідентичності забезпечує формування его-ідентичності – відчуття внутрішньої цілісності, послідовності та усвідомленню власного «Я» у часовій перспективі. Людина починає усвідомлювати зв'язок між своїм минулим досвідом, теперішнім становищем і майбутніми життєвими перспективами, що створює підґрунтя для професійного та особистісного самовизначення. Натомість невирішеність цього конфлікту

призводить до дифузії ролей, втрати відчуття власної визначеності та появи внутрішньої невпевненості щодо майбутнього. Такий стан супроводжується підвищеною тривожністю, нестійкістю життєвих орієнтирів, труднощами професійного вибору та переживанням власної неповноцінності.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасного суспільства, для якого характерні швидкі соціальні трансформації, нестабільність професійних орієнтирів та підвищені вимоги до особистісної гнучкості молодій людині. Специфіка сучасної юнацької кризи полягає у виникненні «внутрішнього бар'єру», що суттєво ускладнює процес життєздійснення. У такій ситуації криза ідентичності набуває тісного зв'язку з кризою самореалізації, оскільки невизначеність у питаннях власного «Я» безпосередньо впливає на здатність людини вибудувувати життєві цілі, визначати професійні перспективи та реалізовувати свій потенціал [7;2]. Якщо юнак або дівчина не здатні сформувати цілісне уявлення про себе, власні цінності та життєві пріоритети, процес професійного та особистісного становлення стає набагато важчим. Це може призводити до втрати сенсу, апатії, внутрішньої розгубленості та втрати мотивації до активної самореалізації [16].

У межах діяльнісного підходу сутність кризи тлумачиться через призму зміни провідної діяльності та радикальної перебудови мотиваційно-потребової сфери особистості. Кризовий період розглядається як етап ревізії життєвих орієнтирів, коли попередні мотиви втрачають свою силу, а нові сенсові структури ще перебувають у процесі формування. Особистість стикається із ситуацією «ціннісного вакууму», коли старі способи реалізації вже не приносять задоволення, а нові механізми ще не вироблені. Такий стан неминуче супроводжується внутрішньоособистісним конфліктом, підвищеною емоційною нестабільністю та фрустрацією, проте саме подолання цих суперечностей створює необхідні умови для розвитку рефлексивних спроможностей та переходу до більш зрілих рівнів саморегуляції поведінки [22].

Спираючись на концепцію Костянтина Платонова, викладену у працях С. Д. Максименка, особистість можна розглядати як багаторівневу систему, що включає чотири взаємопов'язані підструктури: спрямованість особистості, індивідуальний досвід, особливості психічних процесів та біологічно зумовлені властивості. У контексті дослідження кризи самореалізації цей підхід є особливо цінним, оскільки дає змогу аналізувати кризові явища як багатовимірну деформацію особистісної структури. Зокрема, криза самореалізації у студентської молоді може проявлятися через порушення системи життєвих цілей, втрату професійних орієнтирів, зниження мотивації до навчальної діяльності та ослаблення віри у власні можливості. Кризові переживання зачіпають як емоційно-когнітивний рівень функціонування особистості, так і її ціннісно-мотиваційну сферу, що безпосередньо впливає на процес професійного становлення молоді людини [16].

Сучасна психологічна наука також активно залучає екзистенційні підходи до аналізу кризи, пов'язуючи її з процесами самоактуалізації та пошуку сенсу буття. У цьому контексті криза постає як глибоке внутрішнє переживання, спричинене усвідомленням невідповідності між об'єктивним станом життя індивіда та його іманентними прагненнями чи ідеальними уявленнями про власне призначення. Втрата життєвих орієнтирів часто призводить до виникнення специфічного стану беззмістовності, що особливо гостро маніфестує в юнацькому віці під час активного проєктування майбутнього. Психологічний зміст кризового переживання, таким чином, полягає в інтенсифікації внутрішньої роботи особистості, спрямованої на переосмислення життєвих стратегій та утвердження власної суб'єктності [11].

Попри суб'єктивну складність, кризові переживання мають значний розвивальний потенціал. Вони сприяють активізації процесів самопізнання, формуванню здатності до рефлексії та розвитку психологічної готовності до прийняття життєво важливих рішень. За умови конструктивного проходження криза стає підґрунтям для особистісного зростання, підвищення рівня

психологічної стійкості та формування зрілої життєвої позиції. Саме тому важливо розглядати кризу не лише як проблему дезадаптації, а і як закономірний етап становлення особистості, що відкриває можливості для подальшого професійного, соціального та духовного розвитку.

1.2 Психологічна характеристика юнацького віку як етапу становлення особистості

У сучасному психологічному дискурсі юність розглядається як надзвичайно динамічний і внутрішньо суперечливий етап розвитку, у межах якого відбувається одночасне когнітивне дозрівання, емоційна перебудова та зміна соціального статусу особистості. Саме в цей період молода людина переходить від позиції залежного суб'єкта соціалізації до ролі активного учасника суспільного життя, що супроводжується необхідністю професійного, морального та особистісного самовизначення. Така багатовимірність юнацького віку зумовлює необхідність звернення до фундаментальних психологічних концепцій, які розкривають різні аспекти становлення особистості.

Особливе значення для розуміння інтелектуального розвитку юнацтва має когнітивна теорія Жана Піаже. Він доводив, що саме в юнацькому віці інтелектуальна діяльність набуває якісно нового характеру, оскільки людина починає оперувати не лише конкретними об'єктами чи життєвими ситуаціями, але й абстрактними поняттями, складними логічними схемами та гіпотетичними конструкціями. Для юнацтва стає характерною схильність до теоретизування, побудови власних філософських уявлень. Молоді люди активно замислюються над питаннями сенсу життя, справедливості, соціального устрою, власного призначення та майбутнього [31].

У цьому контексті важливе значення мають психоаналітичні підходи. Засновник психоаналізу Зигмунд Фройд не створив окремої систематизованої

теорії юнацького віку, однак його концепція психосексуального розвитку дозволяє зрозуміти внутрішню динаміку цього періоду.

Юнацький вік характеризується високою емоційною напруженістю, оскільки особистість змушена інтегрувати власні бажання, моральні заборони та суспільні очікування у відносно цілісну систему. Якщо цей процес відбувається конструктивно, формується психологічна зрілість та здатність до стабільних соціальних взаємин. У разі ж невдалої інтеграції внутрішніх конфліктів виникають передумови для розвитку тривожності, невпевненості, внутрішньої дезорганізації та інших кризових переживань. Таким чином, психоаналітичний підхід дозволяє розглядати юність як період інтенсивної внутрішньої боротьби, що значною мірою визначає подальший характер особистісного розвитку [30].

Важливим є підхід Олени Довгань, вона розмежовує поняття «ідентифікація» та «ідентичність». На думку дослідниці, ідентифікація виступає процесом уподібнення значущим людям, соціальним групам чи ціннісним орієнтирам, тоді як ідентичність є результатом цього процесу – відносно цілісним станом внутрішньої визначеності особистості. У межах юнацького віку молода людина активно експериментує із соціальними ролями, прагне знайти значущі орієнтири та інтегрувати суперечливі аспекти власного досвіду у єдину систему самосприйняття [7].

Проблема самовизначення також тісно пов'язана з процесом професійного становлення. Навчально-професійна діяльність у юнацькому віці поступово набуває характеру провідної діяльності, оскільки саме через неї молода людина починає реалізовувати власні здібності, формувати життєві перспективи та оцінювати власну компетентність. Навчання у закладі вищої освіти перестає бути лише процесом здобуття знань і перетворюється на важливий механізм особистісного та професійного розвитку. Це вимагає від студента високого рівня самоорганізації, вольової регуляції, відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень [21].

Важливим аспектом сучасного розвитку молоді є її підвищена вразливість у кризові періоди суспільного розвитку. Дослідники зазначають, що через недостатню сформованість світоглядної системи, нестійкість ціннісних орієнтацій та ще не завершений процес соціального становлення молодь є особливо чутливою до зовнішніх соціальних впливів. У ситуаціях суспільної нестабільності або різких соціокультурних змін це може проявлятися у внутрішній дезорієнтації, труднощах самоідентифікації та схильності до девіантних форм поведінки як способу компенсації психологічного дискомфорту [17].

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасної техногенної цивілізації. Стрімкий розвиток цифрового середовища та поширення новітніх субкультур, пов'язаних із блогерською діяльністю, геймерськими спільнотами та соціальними мережами, суттєво змінюють процес соціалізації молоді. Перенасичення життя юнацтва технічними засобами та постійна залученість до віртуальної комунікації нерідко призводять до поступового відчуження від безпосереднього соціального спілкування. Внаслідок цього формується специфічний тип «цифрової самореалізації», у межах якого віртуальний образ особистості починає домінувати над реальним життєвим досвідом.

Подібна форма самоствердження часто супроводжується суперечністю між бажаним образом «успішного Я» та реальними можливостями його досягнення, що поглиблює внутрішні конфлікти та кризові переживання юнацького віку. Молода людина може втрачати відчуття автентичності власного життєвого шляху, що негативно впливає на процес формування ідентичності та ускладнює становлення зрілої особистості [18].

Поряд із внутрішніми віковими суперечностями, вагомим чинником посилення кризових переживань виступає процес радикальної індивідуалізації сучасного суспільства. Як зазначає К. Ерчеї, специфіка сучасної соціокультурної ситуації полягає у перекладанні відповідальності за життєвий успіх виключно

на саму особистість. У поєднанні з активним впливом споживчої культури та медіапростору це формує у молоді завищені або ілюзорні уявлення про успішність, самореалізацію та соціальне визнання. Особливої значущості в цьому контексті набуває феномен «screenagers», у межах якого цифрове середовище стає основним джерелом соціальних орієнтирів та моделей самопрезентації. Унаслідок цього виникає глибокий дисонанс між нав'язаними медіастандартами та реальним життєвим досвідом особистості, що може провокувати переживання власної нереалізованості, психологічної дезадаптації та внутрішньої фрустрації [9].

Для студентської молоді несприятливий психологічний клімат може виступати додатковим чинником емоційного виснаження та посилення кризи самореалізації. Конфлікти у навчальному середовищі, труднощі адаптації до нових соціальних умов та відсутність підтримки з боку значущого оточення виснажують адаптаційні ресурси особистості та знижують рівень психологічної стійкості. У результаті молода людина починає сумніватися у власній компетентності, професійній придатності та можливості досягнення успіху [16].

Наталія Острова зазначає, що головним завданням цього періоду є досягнення індивідуально-психологічної та соціальної зрілості. На думку дослідниці, критеріями соціальної зрілості виступають наявність реалістичних професійних планів, здатність до ефективної адаптації та вміння будувати продуктивні міжособистісні взаємини [21]. Водночас індивідуально-психологічна зрілість проявляється через сформованість навичок самообілізації, здатність до оцінної рефлексії та емоційно адекватного реагування на складні життєві обставини.

1.3 Особливості переживання кризи самореалізації в юнацькому віці

У сучасній психологічній науці професійне самовизначення розглядається як складний, тривалий та багаторівневий процес формування особистісного ставлення до власного професійного майбутнього. Особливе значення мають положення концепції О. Кокуна.

Важливу роль відіграє феномен «професійної мрії», що формується ще до безпосереднього входження особистості у професійну діяльність. Професійна мрія являє собою ідеалізований образ майбутнього життя, який інтегрує у собі певний спосіб життя, систему цінностей, соціальний статус та очікуваний рівень особистісного задоволення. Для юнаків така мрія виконує важливу мотиваційну функцію, саме вона визначає спрямованість активності молоді людини, стимулює її до навчально-професійної діяльності та підтримує віру у можливість реалізації власного потенціалу [11].

Процес професійного самовизначення не завжди має гармонійний характер. У багатьох випадках вибір професійної траєкторії відбувається під впливом зовнішніх соціальних чинників, що значною мірою деформує процес формування автентичної професійної мотивації. Бувають ситуації, коли вирішальне значення мають очікування батьків, престижність спеціальності, економічна доцільність. За таких умов професійний вибір не спирається на справжні потреби та здібності особистості, а стає наслідком зовнішнього соціального тиску. У результаті «професійна мрія» втрачає свою внутрішню автентичність та перетворюється на інтродюкований образ успіху, що не відповідає реальним прагненням молоді людини [12].

Особливо гостро наслідки такої деформації проявляються вже у процесі навчання. Саме на цьому етапі студент стикається реальними вимогами, труднощами та обмеженнями. Як зазначають сучасні дослідники, професійна діяльність відіграє не лише функцію створення благ, вона стає інструментом реалізації та відчуття власної ефективності. Водночас мінливість сучасного ринку праці та потреба в опануванні *hard skills*, та *soft skills*, а також надмірна інтенсивність праці стають серйозним викликом для особистості [5]. Якщо

професійний вибір був здійснений без достатнього усвідомлення власних інтересів та цінностей, виникає внутрішній конфлікт між необхідністю продовжувати обрану траєкторію та відсутністю глибокої особистісної залученості у діяльність. Суперечність поступово трансформується у переживання професійної та особистісної нереалізованості. Студент починає відчувати втрату сенсу навчання, сумніватися у правильності власного вибору та переживати стан емоційного виснаження 4.

Еріксон наголошував, що лише за умови успішного формування его-ідентичності молода людина здатна конструктивно реалізувати власний потенціал та вибудувати стійку життєву перспективу. Особливе значення у цьому процесі має формування такої психологічної якості, як «вірність», яку дослідник розглядав як здатність залишатися відданим власним цінностям, життєвим переконанням та професійному вибору навіть за умов зовнішньої нестабільності та внутрішніх сумнівів [8].

Натомість невирішеність кризи ідентичності призводить до формування стану рольової плутанини, за якого особистість втрачає чітке уявлення про власні життєві орієнтири та не може знайти сферу конструктивного застосування своїх здібностей. У такій ситуації будь-яка діяльність починає сприйматися як зовнішньо нав'язана, позбавлена внутрішнього сенсу та особистісної значущості. Це створює підґрунтя для розвитку апатії, емоційного виснаження, зниження мотивації та формування стійкого переживання особистісної нереалізованості. У цьому контексті криза самореалізації виступає як важливий етап особистісного розвитку, що дозволяє виявити глибинні механізми формування життєвої спрямованості людини. Виявлення кризових проявів дозволяє простежити закономірності становлення особистості. Саме вивчення психічного явища у момент його найвищого напруження, тобто кризи, створює можливість виокремити основні психологічні механізми, що визначають розвиток особистості протягом життєвого шляху [3].

Самореалізація у цьому контексті постає як процес опредметнення внутрішніх потенцій особистості у конкретних формах діяльності. Криза виникає тоді, коли внутрішня активність студента не знаходить адекватних способів реалізації або коли навчально-професійна діяльність перестає задовольняти потреби у творчості, самоствердженні та особистісному зростанні [16]. Внаслідок цього виникає відчуття внутрішнього застою, що супроводжується емоційною напругою та пошуком нових життєвих сенсів. Цю думку вдало доповнює концепція особистісно-зорієнтованого розвитку І. Д. Беха. Дослідник наголошує, що подолання кризи самореалізації вимагає від юнака переходу на вищий рівень самосвідомості, де головним ресурсом стає формування внутрішньої відповідальності та ціннісного ставлення до власного майбутнього [1].

Особливе місце у структурі чинників, що впливають на перебіг кризи самореалізації, посідає мотиваційна сфера особистості. У сучасній психології мотивація розглядається як цілісна система сенсів, що визначає спрямованість діяльності та характер життєвих цілей. Успішна професійна адаптація можлива лише за умови переходу від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньо детермінованого прагнення до професійного розвитку та самореалізації. Проте значна частина молоді демонструє недостатню готовність до автономного та відповідального професійного вибору. У таких випадках професійне самовизначення залишається поверховим і не інтегрується у структуру особистості як справжній життєвий пріоритет [33].

Це призводить до формування так званої ціннісної децентрації, коли між «Я-теперішнім» та «Я-професійним» відсутній глибокий смисловий зв'язок. У результаті студент починає сприймати навчальну діяльність як примусову або позбавлену особистісного сенсу, що поступово формує відчуття внутрішньої спустошеності та марності власних зусиль. Саме тому розвиток суб'єктності, здатності до самостійного вибору та усвідомленого формування життєвих цілей є важливою умовою профілактики кризових переживань у юнацькому віці [11].

Дослідники також зазначають, що ціннісна сфера сучасної молоді перебуває у стані своєрідного «культурного розпуття», в межах якого поєднуються орієнтація на індивідуальний успіх, автономність та самореалізацію з одночасним збереженням значущості колективістських цінностей, зокрема сімейної безпеки, поваги до батьків та соціального схвалення. Внаслідок цього формується внутрішній конфлікт між прагненням до творчого самовираження та необхідністю досягнення матеріальної стабільності, що виступає одним із ключових психологічних маркерів переживання кризи в умовах транзитивного суспільства [25].

Також необхідно приділити специфіці переживання кризи самореалізації у молоді з високим рівнем здібностей та вираженим інтелектуальним потенціалом. Як зазначає Наталія Колаженко, обдарована молодь часто перебуває у ситуації підвищеного соціального та особистісного тиску. Високі очікування з боку батьків, викладачів та соціального оточення формують завищені стандарти успішності, що може провокувати глибокий внутрішній конфлікт між реальними можливостями та необхідністю постійно відповідати образу «успішної людини». За відсутності достатньої психологічної підтримки це може призводити до розвитку дезадаптивних форм поведінки, емоційного виснаження, хронічної тривожності або соціальної ізоляції [12].

Суттєвого значення проблема кризи самореалізації набуває в умовах сучасних соціальних трансформацій, пов'язаних із воєнним станом в Україні. Дослідження останніх років свідчать, що повномасштабна війна радикально змінила процес формування ідентичності української молоді, оскільки зруйнувала відчуття стабільності, прогнозованості та безпеки майбутнього. У таких умовах самореалізація перестає бути виключно інструментом професійного розвитку та дедалі більше набуває екзистенційного змісту, пов'язаного зі збереженням внутрішньої цілісності особистості.

Якщо в умовах мирного життя молода людина орієнтувалася переважно на професійне зростання та соціальний успіх, то в умовах війни самореалізація

дедалі більше пов'язується з пошуком нових сенсів існування, відновленням внутрішньої рівноваги та здатністю адаптуватися до постійної невизначеності. Усвідомлення втрати попереднього способу життя нерідко супроводжується переживанням «втраченого Я», емоційним спустошенням та виснаженням психологічних ресурсів. За таких умов криза самореалізації може поєднуватися із симптомами емоційного вигорання, що проявляються у втраті мотивації до навчання, емоційній апатії та зниженні віри у можливість досягнення власних життєвих цілей [27].

У цьому контексті надзвичайної актуальності набуває необхідність своєчасних психологічних інтервенцій. В умовах постійного стресу та травматичних подій кризове втручання та спеціалізована підтримка стають ключовими інструментами відновлення душевного балансу. Як наголошують науковці, методи психоедукації, когнітивно-поведінкової терапії та дебрифінгу допомагають молоді виробити нові стратегії адаптації, навчитися управляти власними емоціями та знайти нові шляхи для усвідомленої самореалізації попри зовнішню нестабільність [23].

Висновки до розділу I

Розгляд особистісної структури як багаторівневої системи доводить, що кризові переживання не обмежуються поодинокими афективними реакціями, а спричиняють цілісну деформацію, яка зачіпає спрямованість, індивідуальний досвід, особливості перебігу психічних процесів та ціннісно-мотиваційну сферу людини, вимагаючи мобілізації її внутрішніх ресурсів для відновлення порушеної психологічної рівноваги.

Специфіка прояву цих загальних психологічних закономірностей безпосередньо зумовлена особливостями юнацького віку як перехідного, динамічного та надзвичайно сенситивного етапу становлення особистості. Цей

період, знаменуючи собою поріг самостійного дорослого життя, вимагає від молоді людини досягнення індивідуально-психологічної та соціальної зрілості, що виражається у здатності до глибокої рефлексії, вольової самообілізації, емоційної саморегуляції та побудові реалістичних життєвих планів. Інтелектуальне дозрівання на стадії формальних операцій відкриває перед юнацтвом здатність до теоретизування та побудови складних світоглядних моделей, проте водночас провокує появу інтелектуального егоцентризму та схильності до абсолютизації власних поглядів. Особливістю сучасного етапу розвитку техногенної цивілізації є те, що процеси соціалізації молоді дедалі більше зміщуються у віртуальний простір. Феномен цифрової самореалізації та постійна залученість до екранної культури формують специфічні орієнтири, де штучно створений медійний образ успішного «Я» часто входить у гостру суперечність із реальним життєвим досвідом особистісного поступу, посилюючи емоційну напругу, відчуження та ризики міжособистісної дезадаптації у студентських колективах, де бракує емоційної співзвучності та синтонності.

Криза самореалізації в юності набуває розгортається як наслідок розриву між ідеалізованою професійною мрією та прагненням до самоактуалізації з одного боку, і реальними вимогами професійного середовища та наявними можливостями індивіда – з іншого. У випадках, коли вибір життєвої траєкторії здійснюється під впливом зовнішнього соціокультурного тиску, батьківських очікувань або інтродюкованих стандартів успіху. Це призводить до втрати особистісного сенсу навчально-професійної діяльності, формування стійкого відчуття внутрішньої спустошеності, апатії, марності власних зусиль та емоційного виснаження. Особливу групу ризику у цьому контексті становить інтелектуально обдарована молодь, яка переживає кризу самореалізації через надмірний соціальний тиск та перфекціоністську необхідність постійно відповідати образу успішної людини.

Додатковим і найбільш критичним чинником, що посилює перебіг кризи сучасної української молоді, виступають екстремальні трансформації, спричинені умовами воєнного стану. Руйнація безпекової та прогностичної складових життєдіяльності призводить до того, що прагнення до соціального успіху заступається глибинною потребою в самозбереженні особистості, відновленні втраченої ідентичності та пошуку нових сенсів у ситуації тотальної життєвої невизначеності. Таким чином, теоретичний огляд доводить, що криза самореалізації в юності є багатофакторним, динамічним процесом, який виступає як необхідний і закономірний етап внутрішньої перебудови. Конструктивне подолання цієї кризи вимагає актуалізації суб'єктності, зміцнення еґо-ідентичності та розвитку здатності зберігати вірність власним цінностям.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

2.1. Етапи проведення дослідження

Емпіричне дослідження психологічних особливостей переживання кризи самореалізації в юнацькому віці проводилося у період з 25 березня по 30 квітня 2026 року на базі студентів Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя. Збір первинного емпіричного матеріалу було організовано в дистанційному форматі із застосуванням платформи Google Forms, що дозволо забезпечити оперативність опитування, зручність для респондентів та безпомилковість фіксації їхніх відповідей. Для забезпечення об'єктивності результатів аналізу було сформовано вибірку досліджуваних, студенти першого–четвертого курсів. Формування емпіричної групи здійснювалося за принципами доступності, зацікавленості та повної добровільності участі у психодіагностичному тестуванні.

Загальна кількість респондентів становить 38 осіб. У гендерному розрізі емпірична група розподілилася таким чином: хлопці (23 особи) та дівчата (15 осіб). Віковий діапазон учасників дослідження охоплює період від 17 до 23 років. Середній вік респондентів становить 20,4 роки.

На початковому, етапі дослідження головну увагу було зосереджено на теоретико-методологічному проектуванні майбутнього емпіричного розділу. На цьому ж етапі було встановлено критерії формування вибірки досліджуваних, яка обмежилася особами юнацького віку, та укладено цілісний психодіагностичний комплекс. До складу методик увійшли методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (додаток А), тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (додаток Б), опитувальник професійної ідентичності учня ПТНЗ (додаток В) та методика діагностики

особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (додаток Г). Завершенням цього етапу стало остаточне узгодження та формування батареї психодіагностичного інструментарію дослідження.

Наступний, емпірично-діагностичний етап дослідження полягав у зборі первинного матеріалу за допомогою платформи Google Forms. Перед початком тестування в описовій частині для учасників було розміщено обов'язковий первинний інструктаж, під час якого наголошувалося на дотриманні принципів добровільності, повної анонімності та конфіденційності використання отриманих відповідей виключно в наукових цілях. Отримані через онлайн-платформу відповіді пройшли первинний контроль на якість та повноту заповнення, внаслідок чого відповіді респондентів були перевірені та підготовлені до подальшої математичної обробки.

Перехід до математико-статистичного етапу передбачав кількісну та якісну обробку накопичених емпіричних даних. Отримані через онлайн-платформу первинні відповіді респондентів були автоматично експортовані в цифрову базу, після чого бали досліджуваних були закодовані відповідно до ключів кожної з чотирьох використаних методик. Статистична обробка результатів здійснювалася за допомогою Microsoft Excel. На цьому етапі було застосовано методи описової статистики для обчислення середніх значень, стандартного відхилення та частотного розподілу. Для перевірки висунутих гіпотез та встановлення внутрішніх закономірностей було проведено кореляційний аналіз, який дав змогу виявити статистично значущі взаємозв'язки між досліджуваними психічними феноменами.

Завершальним кроком дослідної роботи став аналітичний етап. У його межах було детально проаналізовано характер виявлених кореляційних зв'язків та проведено якісне порівняння особливостей смисложиттєвих орієнтацій, мотиваційної та локус-контрольної сфер у студентів із різними рівнями сформованості професійної ідентичності. На основі узагальнення накопичених емпіричних фактів було остаточно підтверджено або спростовано початкові

робочі гіпотези дослідження. Підсумком цього кроку стало формулювання розгорнутих наукових висновків другого розділу роботи та розробка практичних рекомендацій, спрямованих на психологічний супровід студентської молоді й допомогу у подоланні ними кризи самореалізації в умовах сучасного освітнього простору. Послідовна реалізація всіх зазначених етапів дозволила забезпечити внутрішню логіку дослідження та перейти до детального опису характеристик вибірки й психодіагностичних методик у наступних підрозділах.

2.2 Опис використаних методик

1. Методика «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» (за Дж. Роттером) (Додаток А), розроблена на основі концепції локусу контролю, була застосована у межах нашого емпіричного дослідження [32]. Даний інструментарій дозволяє порівняно швидко й ефективно визначити рівень сформованості суб'єктивного контролю особистості над різноманітними життєвими ситуаціями. В основі методики лежить концепція розділення людей на два умовні типи залежно від того, де саме вони локалізують контроль за значущими подіями свого життя. Особи з екстернальним локусом контролю схильні пов'язувати власні успіхи та невдачі із зовнішніми обставинами, випадковістю, везінням або діями інших людей. Натомість особи з інтернальним локусом контролю переконані, що більшість подій їхнього життя є прямим результатом їхніх власних зусиль, дій, здібностей та цілеспрямованої активності.

Конструктивно аналізований опитувальник містить 44 твердження, що відображають різні аспекти життєдіяльності та міжособистісної взаємодії індивіда. Під час процедури тестування респондентам пропонується висловити власне ставлення до кожного пункту, використовуючи варіанти відповіді «погоджуюсь» або «не погоджуюсь».

До структури опитувальника входять шкала загальної інтернальності, а також шість шкал, які вимірюють рівень суб'єктивного контролю у сфері досягнень, у сфері невдач, у виробничих та навчальних відносинах, у сімейних стосунках, у сфері міжособистісного спілкування, а також у сфері здоров'я та хвороб.

Інтерпретація результатів за методикою Дж. Роттера здійснюється шляхом підрахунку балів, набраних респондентами за кожною зі шкал відповідно до встановленого ключа, з їх подальшим переведенням у стандартизовані оцінки. Високі показники свідчать про сформованість інтернального локусу контролю, що характеризує студента як активного, відповідального суб'єкта власного життя, здатного свідомо керувати процесом свого професійного та особистісного становлення. Низькі бали вказують на переважання екстернальності, що в контексті дослідження кризи самореалізації може свідчити про почуття безпорадності, пасивність, залежність від зовнішніх оцінок та схильність звинувачувати обставини у власних труднощах [13].

2. Методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) у модифікації Д. О. Леонтьєва [15] (Додаток Б) була використана для вивчення ціннісно-сміслової сфери студентів. Дана методика є адаптованою версією відомого тесту «Мета в житті» (Purpose in Life Test) Джеймса Крамбо та Леонарда Махоліка. Вибір цього інструментарію зумовлений тим, що криза самореалізації в юнацькому віці пов'язана із пошуком життєвих сенсів, структуруванням майбутнього та оцінкою власних досягнень. Методика СЖО дозволяє кількісно виміряти та якісно охарактеризувати специфіку життєвих орієнтирів молоді, рівень усвідомленості ними свого життєвого шляху, а також ступінь задоволеності поточним етапом особистісного та професійного розвитку.

Тест складається з 20 пар протилежних тверджень, які відображають різні варіанти ставлення людини до свого життя, його минулого, теперішнього та майбутнього. В методиці респондентам пропонується оцінити ступінь своєї

згоди з кожним твердженням за допомогою семибальної шкали, що розташована між полярними висловлюваннями. Обробка відповідей передбачає підрахунок загального показника осмисленості життя, який виступає інтегральним індикатором психологічного благополуччя особистості, а також диференціацію результатів за п'ятьма автономними субшкалами, що відображають різні смислові компоненти.

Структура методики включає три важливі змістові блоки, які класифікуються як смисложиттєві орієнтації, та два блоки, пов'язані з особливостями світосприйняття. Перша субшкала, що має назву «Цілі в житті», визначає наявність у майбутньому респондента чітких планів, намірів та життєвих перспектив, які надають його життю цілеспрямованості й часової перспективи. Друга шкала під назвою «Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя» характеризує сприйняття студентом сьогодення, вказуючи на те, наскільки цікавим, наповненим та емоційно привабливим є для нього теперішній процес життєдіяльності. Третя субшкала, яка позначається як «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією», вона вимірює оцінку пройденого життєвого відрізка та ступінь задоволеності тим, чого вже вдалося досягти, відображаючи відчуття продуктивності власного життя.

Дві фінальні шкали тесту СЖО характеризують специфіку внутрішнього контролю респондентів крізь призму їхньої життєтворчості. Субшкала «Локус контролю-Я» (Я – господар життя) фіксує уявлення людини про саму себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору та спроможністю будувати життя у повній відповідності до власних цілей та уявлень про сенс. Субшкала «Локус контролю-Життя, або керованість життя» відображає переконання досліджуваного в тому, що людині загалом під силу свідомо контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у практику.

Якісний аналіз результатів за даною методикою дозволяє виявити зони деструкції у ціннісно-смисловій сфері студентів. Низькі бали за загальним

показником та парціальними шкалами розглядаються як діагностичні ознаки екзистенційної дезорієнтації, відсутності чіткого життєвого вектора та незадоволеності поточною життєвою ситуацією, що безпосередньо вказує на наявність та гостроту переживання кризи самореалізації. Натомість високі показники свідчать про сформовану систему життєвих смислів, психологічну зрілість та високу готовність особистості до подолання вікових та професійних криз.

3. Методика «Опитувальник професійної ідентичності учня ПТНЗ» (Додаток В) була інтегрована до діагностичного комплексу з метою дослідження особливостей професійного самовизначення студентської молоді [14]. Стан сформованості професійної ідентичності прямо корелює із глибиною та специфікою протікання кризи самореалізації. Цей опитувальник дозволяє глибоко проаналізувати погляди, установки та суб'єктивне ставлення респондентів до обраної професійної діяльності, яку вони наразі опановують. Конструктивно інструментарій містить 48 запитань, збалансований алгоритм обробки отриманих первинних даних та спеціалізований бланк для фіксації відповідей досліджуваних, що спрощує процедуру тестування та мінімізує суб'єктивні помилки під час розрахунків.

Діагностичний потенціал опитувальника реалізується через систему семи автономних шкал, які дозволяють здійснити багатовимірний аналіз структури професійної свідомості індивіда. Перші п'ять шкал безпосередньо відображають базові компоненти професійної ідентичності особистості. Когнітивно-рефлексивний компонент спрямований на визначення рівня усвідомлення студентом змісту своєї професії, знань про неї та здатності до самоаналізу власних професійних якостей. Мотиваційно-ціннісний компонент фіксує систему внутрішніх спонукань, інтересів та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють вибір даного фаху та прагнення розвиватися в ньому. Проектно-поведінковий компонент вимірює здатність до планування майбутньої кар'єри, постановки професійних цілей та вибору стратегій їх

досягнення. Діяльнісно-практичний компонент відображає ступінь залученості студента до реального процесу опанування навичками та його активність під час навчання. Емоційно-вольовий компонент дозволяє оцінити емоційне ставлення до обраного фаху, почуття гордості за нього, а також здатність мобілізувати зусилля для подолання професійних труднощів.

Окрім базової структури, методика містить ще дві специфічні шкали, які розширюють розуміння адаптаційного потенціалу молоді в кризовий період. Шоста шкала – особистісної професійної активності – діагностує прагнення студента виходити за межі стандартної навчальної програми, його ініціативність, самостійність та готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Сьома шкала – альтернативної професійної ідентичності – вона фіксує наявність у респондента думок про зміну професійного вектора, незадоволеність поточним вибором або паралельний пошук себе в інших, не пов'язаних із навчанням сферах діяльності.

Кількісний та якісний аналіз результатів за цим опитувальником дозволяє чітко диференціювати студентів за рівнями сформованості професійної ідентичності. Низькі показники за основними компонентами у поєднанні з високими балами за шкалою альтернативної професійної ідентичності розглядаються як чіткі індикатори дифузного або кризового стану професійного «Я», що супроводжується внутрішніми конфліктами та дезорієнтацією. Натомість гармонійне поєднання високих балів за першими шістьма шкалами свідчить про сформовану, зрілу професійну ідентичність, яка виступає потужним стабілізуючим чинником та ресурсом для успішного подолання загальної кризи самореалізації.

4. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [29] (Додаток Д) була включена до психодіагностичного комплексу для дослідження динамічного та спонукального компонентів особистості студентів. Оскільки переживання кризи самореалізації безпосередньо пов'язане із блокуванням або переосмисленням життєвих досягнень, рівень прагнення до

успіху виступає важливим внутрішнім регулятором поведінки молоді. Цей інструментарій дозволяє оцінити, наскільки студент націлений на продуктивну діяльність, завоювання конструктивних позицій у соціумі та професії, а також чи володіє він необхідним мотиваційним потенціалом для подолання життєвих труднощів.

Конструктивно опитувальник складається з 41 твердження, які описують різноманітні життєві та професійні ситуації, особливості поведінки в умовах конкуренції, а також ставлення людини до ризику, планування та оцінки власних можливостей.

Під час проведення тестування респондентам пропонується висловити власну згоду або незгоду з кожним пунктом, використовуючи бінарні відповіді «так» або «ні». Опрацювання відповідей відбувається шляхом нарахування балів за збіги з ключем методики, де кожна відповідь, що свідчить на користь прагнення до досягнень, приносить один бал, формуючи в результаті загальний індекс мотивації до успіху.

Аналіз та інтерпретація отриманих результатів за методикою Т. Елерса передбачає диференціацію досліджуваних за чотирма основними рівнями вираженості мотиваційної тенденції. Низький рівень мотивації до успіху характеризує студентів, які виявляють пасивність, відмовляються від прояву ініціативи та часто демонструють зневіру у власних силах, що може поглиблювати стан безпорадності. Середній рівень свідчить про наявність збалансованого прагнення до досягнень, яке активізується за сприятливих зовнішніх умов. Помірно високий рівень вважається найбільш адаптивним, оскільки він відображає стійку націленість на результат, готовність долати перешкоди та здорову впевненість у своїх силах. Натомість занадто високий рівень мотивації до успіху може вказувати на надмірну вимогливість до себе, перфекціонізм або страх перед невдачею, що іноді паралізує активність юнаків через острах не виправдати власні очікування.

Використання цієї методики дозволяє встановити, чи є мотивація досягнення рушійною силою, здатною вивести студента з кризового стану. Співвідношення рівнів за Елерсом із показниками смисложиттєвих орієнтацій та професійної ідентичності дає змогу виявити психологічні закономірності: чи допомагає сильне прагнення до успіху зберегти осмисленість життя під час кризи, чи, навпаки, деструктивні переживання самореалізації знижують мотиваційний потенціал студентської молоді, блокуючи їхній подальший особистісний розвиток.

2.3 Аналіз результатів дослідження

Аналіз емпіричного матеріалу розпочався з обробки та інтерпретації результатів, отриманих за методикою дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (Додаток А). Вона спрямована на визначення локусу контролю особистості, що дозволяє з'ясувати схильність особи приписувати відповідальність за результати своєї діяльності та події власного життя або внутрішнім чинникам (власним зусиллям, здібностям), або зовнішнім обставинам (випадковості, везінню, іншим людям).

Таблиця 2.1

Дослідження рівня суб'єктивного контролю (за Дж. Роттером)

Тип локусу контролю	Хлопці		Дівчата		Загальна вибірка	
	А.К.	У%	А.К.	У%	А.К.	У%
Інтернальний локус контролю	15	65,2%	10	66,7%	25	65,8%

Екстернальний локус контролю	8	34,8%	5	33,3%	13	34,2%
Разом	23	100%	15	100%	38	100%

Як у групі хлопців, так і в групі дівчат спостерігається чітке і майже ідентичне переважання інтернального локусу контролю. Серед респондентів чоловічої статі цей показник становить 65,2% (15 осіб), а серед представниць жіночої статі – 66,7% (10 осіб). Отримані дані свідчать про те, що незалежно від статі більшість опитаних студентів виявляють готовність брати на себе відповідальність за формування власного життєвого шляху, проектування професійної кар'єри та наслідки своїх рішень у період навчання у закладі вищої освіти.

Показники екстернального локусу контролю також розподілилися рівномірно між гендерними групами і зафіксовані у 34,8% хлопців (8 осіб) та 33,3% дівчат (5 осіб). У контексті нашого дослідження це вказує на те, що приблизно третина студентів (як чоловічої, так і жіночої статі) схильна пов'язувати свої життєві події, успіхи чи невдачі із зовнішніми обставинами, випадковістю або діями інших людей. Оскільки виражених відмінностей між групами не виявлено, можна зробити висновок, що сформованість локусу контролю у студентів є спільною віковою характеристикою юнацького періоду і не має специфічної залежності від гендерного чинника.

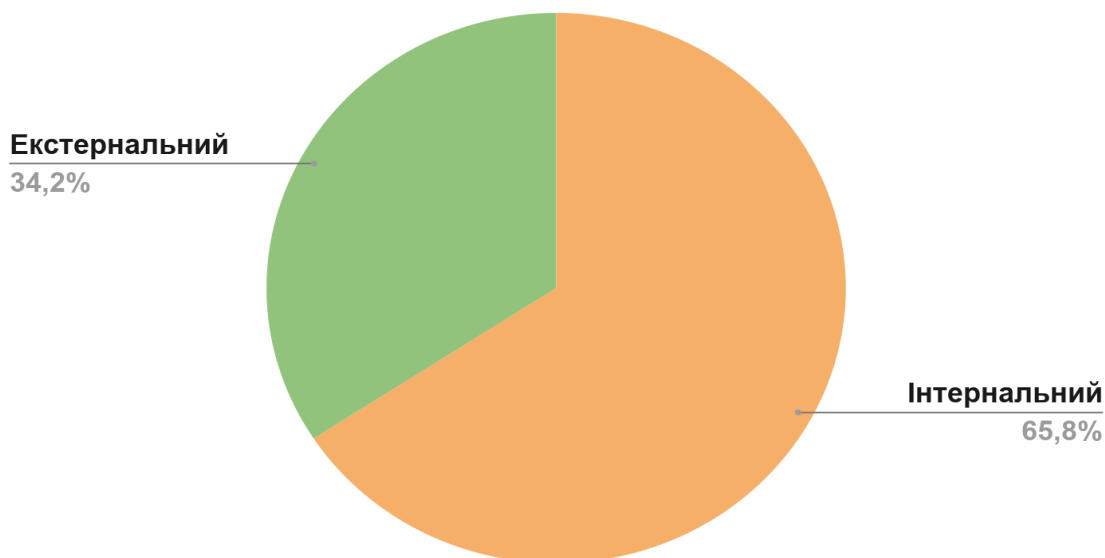


Рис. 2.1 Локус суб'єктивного контролю

Для деталізації результатів методики респондентів було розподілено за рівнями вираженості загальної інтернальності. Це дозволяє визначити ступінь стійкості їхнього суб'єктивного контролю.

Таблиця 2.2

Рівень інтернальності

Рівень інтернальності	Хлопці		Дівчата		Загальна вибірка	
	А.К.	У%	А.К.	У%	А.К.	У%
Низький	3	13,0%	2	13,3%	5	13,2%
Середній	16	69,6%	11	73,4%	27	71,1%
Високий	4	17,4%	2	13,3%	6	15,7%
Разом	23	100%	15	100%	38	100%

Переважає більшість студентів виявляє середній рівень інтернальності – 71,1%. Це свідчить про гнучкість їхнього суб'єктивного контролю: почуття

відповідальності цих респондентів залежить від конкретних умов, а оцінка ситуацій змінюється відповідно до їхньої складності чи приємності.

Високий рівень інтернальності зафіксовано у 15,7% вибірки. Ця група характеризується стійким контролем над значущими подіями, емоційною стабільністю, самостійністю та низькою схильністю до зовнішнього тиску. Вони сприймають результати свого життя як наслідок власних зусиль.

Низький рівень виявлено лише у 13,2% опитаних. Такі студенти майже не пов'язують свої дії з життєвими подіями, вважаючи їх результатом випадку або вчинків інших людей. Для них більш властива конформна поведінка та слабкий самоконтроль.

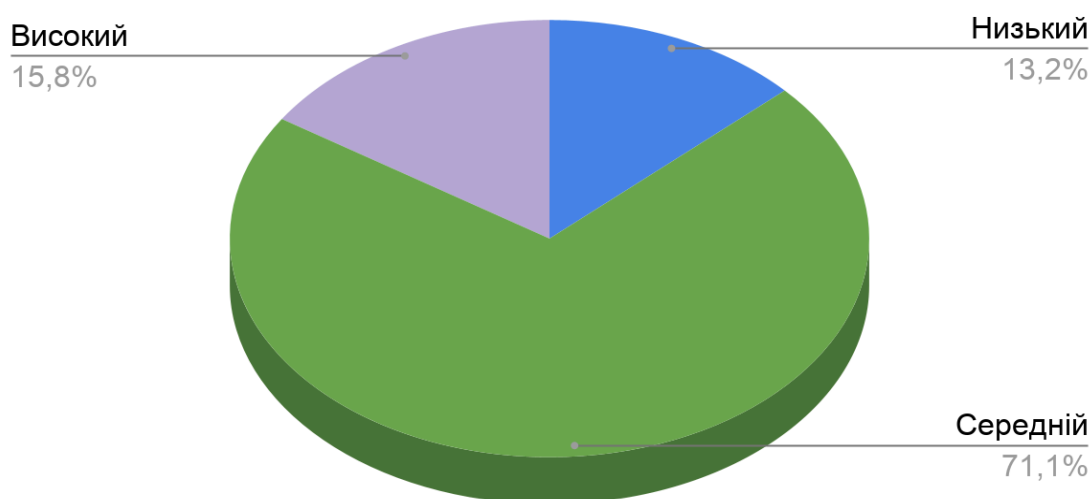


Рис. 2.2 Загальний рівень інтернальності

Наступним етапом нашого емпіричного дослідження стало вивчення особливостей ціннісно-сислової сфери досліджуваних. Для розв'язання цього завдання було використано «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва. Цей інструментарій дозволяє оцінити рівень осмисленості життя особистості через аналіз цільових, процесуальних та результативних аспектів буття, а також через вимірювання внутрішнього контролю особистості (локусу контролю).

Таблиця 2.3

Сенсожиттєві орієнтації

Шкала	Низький рівень		Високий рівень	
	А.К.	У%	А.К.	У%
Цілі в житті	13	34,2%	8	21,1%
Процес та емоційна насиченість життя	15	39,5%	7	18,4%
Результативність життя	14	36,8%	8	21,1%
Локус контролю – Я	16	42,1%	6	15,8%
Локус контролю – життя	12	31,6%	9	23,7%

Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить про наявність виражених тенденцій до дезінтеграції смисложиттєвої сфери у значної частини респондентів, що є маркером прояву кризи самореалізації.

Результати за шкалою «Цілі в житті», низький рівень виявлено у 34,2% опитаних. Цей показник ілюструє брак чіткого бачення майбутнього, відсутність сформованих життєвих планів та цільових орієнтирів. Для цієї групи респондентів характерне проживання життя сьогоднішнім днем, без усвідомлення довгострокової перспективи, що безпосередньо блокує процес успішної самореалізації. Проте наявність 21,1% учнів із високим рівнем за цією шкалою вказує на те, що частина вибірки вже сформувала стійкий вектор розвитку і сприймає свої теперішні дії як свідомий крок до реалізації життєвих намірів.

Найбільш критичне зміщення в бік низьких значень зафіксовано за шкалою «Локус контролю – Я» (42,1%). Це вказує на те, що майже половина опитаних підлітків не сприймають себе як сильних особистостей, які володіють достатньою свободою вибору і здатністю будувати життя відповідно до власних цілей та уявлень. Низька оцінка власного «Я-компетентного» суттєво ускладнює подолання кризи, оскільки блокує особистісну ініціативу.

Показники шкал «Процес та емоційна насиченість життя» (39,5% низького рівня) та «Результативність життя» (36,8%) додатково підтверджують,

що значна частина досліджуваних сприймає своє теперішнє існування як монотонне, незадоволене та позбавлене яскравих емоцій, а пройдений відрізок життєвого шляху – як такий, що не приніс відчутних досягнень.

Водночас оптимістичним маркером є випереджальний розвиток показників високого рівня за шкалою «Локус контролю – життя» (23,7%). Тобто, попри тимчасовий брак віри у власні сили («Локус – Я»), підлітки схильні загалом довіряти майбутньому та вірити в те, що життя піддається свідомому контролю та керуванню.

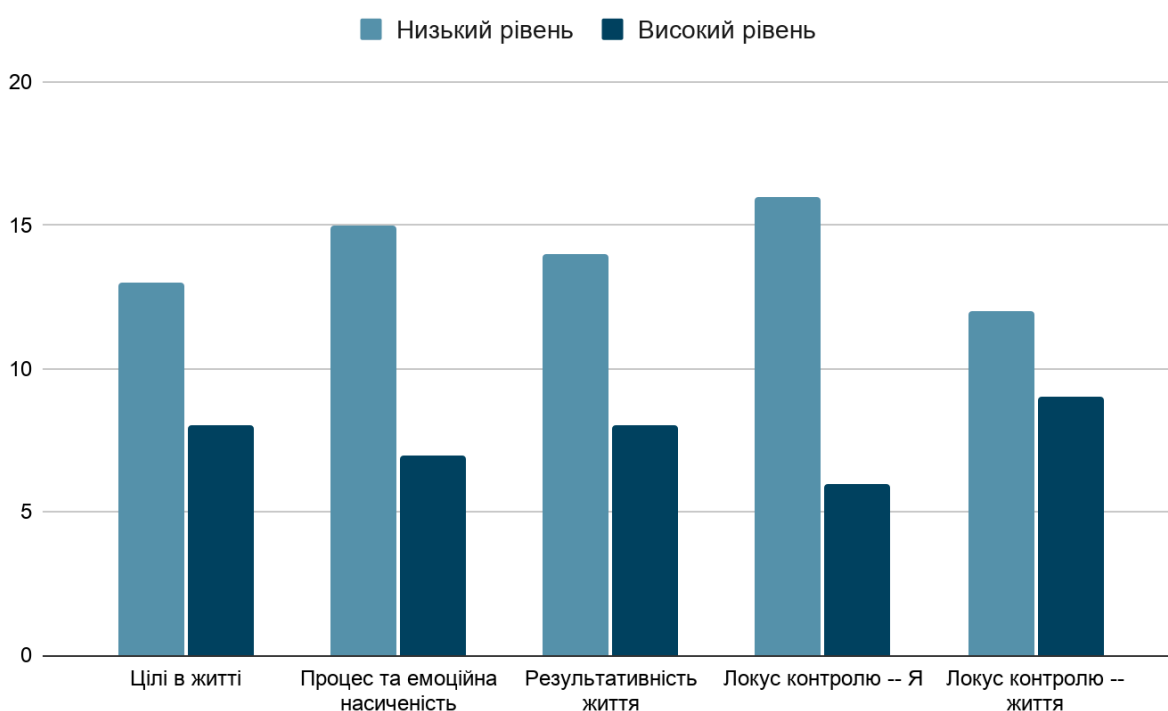


Рис. 2.3 Загальні орієнтації в житті

Наступним етапом дослідження стало виявлення рівня сформованості професійної ідентичності за методикою ПТНЗ як ключового чинника успішної адаптації та самореалізації молоді в обраній професійній сфері. Психологічний статус кожного учня визначався на основі співвідношення когнітивного, емоційно-ціннісного, проєктно-поведінкового та діяльнісно-практичного компонентів професійного «Я-образу».

Вибірка досліджуваних продемонструвала неоднорідність у рівні професійного самовизначення, це відображає динаміку проходження юнацькою особистістю кризи самореалізації. Узагальнені результати зазначені нижче.

Аналіз емпіричних даних вказує на те, що майже половина загальної вибірки (47,37%) перебуває у стані професійного мораторію. Це свідчить про те, що для більшості учнів вибір професії не є остаточно завершеним актом, а процес професійного становлення супроводжується внутрішніми сумнівами та пошуком сенсів. При цьому показники серед хлопців 47,83% та дівчат 46,67% є практично ідентичними, що підкреслює універсальність цього стану для учнів на даному етапі навчання.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості професійної ідентичності студентів

Психологічний статус	Хлопці		Дівчата		УСЬОГО	
	А.К.	У%	А.К.	У%	А.К.	У%
Сформована професійна ідентичність	5	21,74%	3	20,00%	8	21,05%
Професійний мораторій	11	47,83%	7	46,67%	18	47,37%
Дифузна (неусвідомлена) ідентичність	7	30,43%	5	3,33%	12	31,58%
Усього	23	100%	15	100%	38	100%

Група респондентів із дифузною професійною ідентичністю 31,58%. Високий відсоток цієї категорії 30,43% серед хлопців та 33,33% серед дівчат

вказує на суттєву частку учнів, які демонструють несформований «Я-образ» фахівця, схильні до формального навчання та уникають активної участі у професійній діяльності. Така дифузія виступає прямим наслідком кризи самореалізації, коли особистість втрачає орієнтири та не бачить цінності у своїй діяльності.

Водночас 21,05% респондентів характеризуються сформованою професійною ідентичністю. Ці учні є психологічно найстійкішими, оскільки вони вже інтегрували професійні цінності у структуру власної особистості, що забезпечує їм високий рівень внутрішньої мотивації та готовність до професійної самореалізації.

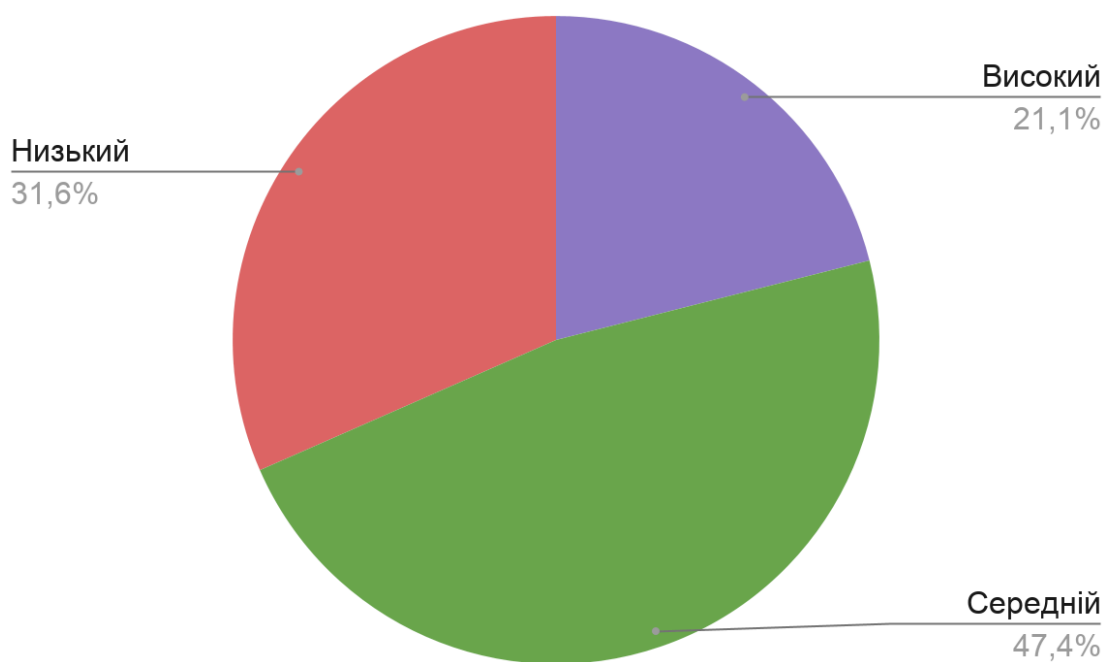


Рис. 2.4 Загальний рівень професійної сформованості

Для детальної діагностики було виокремлено сім ключових компонентів професійної ідентичності: когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, проєктно-поведінковий, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний, рівень особистісної професійної активності та показник альтернативної ідентичності. Аналіз цих компонентів дозволяє побачити того, як учень сприймає навчання: чи усвідомлює він сенс обраної професії, чи відчуває емоційне задоволення від

діяльності та чи готовий він діяти активно, а не пасивно спостерігати за навчальним процесом.

Таблиця 2.5

Рівень розвитку компонентів професійної ідентичності

Шкала	Рівень ідентичності	Хлопці	Дівчата
Мотиваційно-ціннісний	Високий	4	3
	Середній	11	8
	Низький	8	4
Проектно-поведінковий	Високий	5	2
	Середній	10	7
	Низький	8	6
Емоційно-вольовий	Високий	6	3
	Середній	9	7
	Низький	8	5
Діяльнісно-практичний	Високий	4	3
	Середній	11	6
	Низький	8	6
Особистісна професійна активність	Високий	5	3
	Середній	10	7
	Низький	8	5
Альтернативна ідентичність	Високий	5	3
	Середній	11	6
	Низький	7	6

Когнітивно-рефлексивний	Високий	5	3
	Середній	10	7
	Низький	8	5
Мотиваційно-ціннісний	Високий	4	3
	Середній	11	8

	Низький	8	4
--	---------	---	---

Продовження таблиці 2.5

Проектно-поведінковий	Високий	5	2
	Середній	10	7
	Низький	8	6
Емоційно-вольовий	Високий	6	3
	Середній	9	7
	Низький	8	5
Діяльнісно-практичний	Високий	4	3
	Середній	11	6
	Низький	8	6
Особистісна професійна активність	Високий	5	3
	Середній	10	7
	Низький	8	5
Альтернативна ідентичність	Високий	5	3
	Середній	11	6
	Низький	7	6

Результати діагностики свідчать про нерівномірність розвитку компонентів професійної ідентичності учнів. Попри те, що когнітивно-рефлексивний та мотиваційно-ціннісний компоненти знаходяться переважно на середньому рівні, що вказує на розуміння учнями теоретичних засад професії, спостерігається суттєвий дефіцит діяльнісно-практичного та проектно-поведінкового складників. Нижче буде проаналізовано кожну зі шкал.

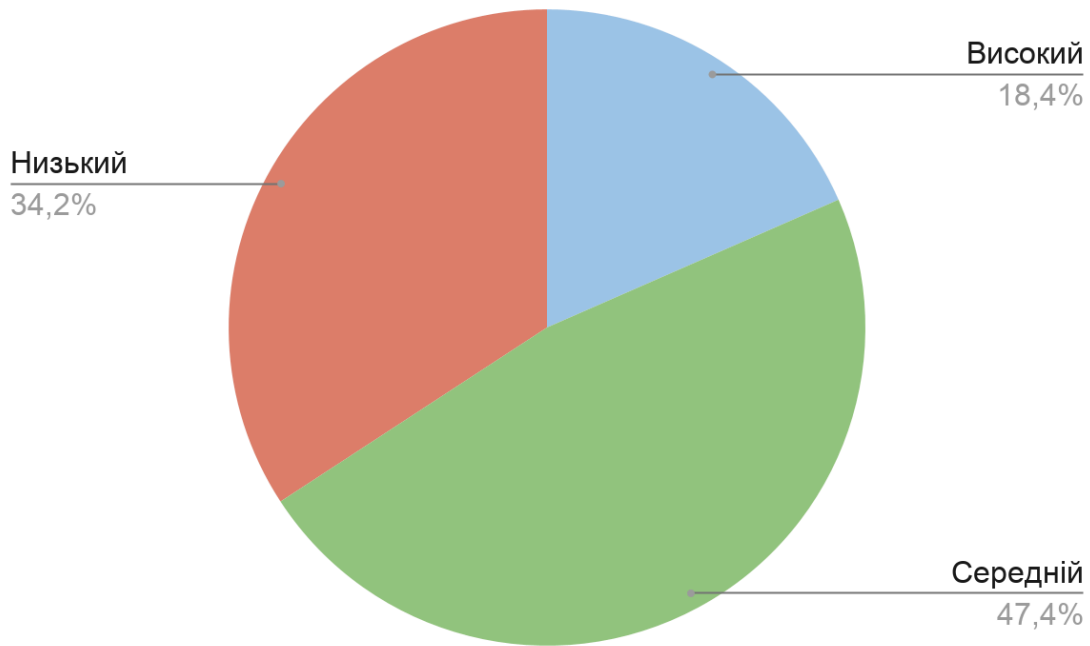


Рис. 2.5 Когнітивно-рефлексивний розвиток

Результати аналізу когнітивно-рефлексивного компонента свідчать про неоднорідність інтелектуального та рефлексивного підходу учнів до власного професійного майбутнього:

1. Середній рівень (47,4%): Майже половина респондентів володіє базовою здатністю до аналізу власної діяльності. Вони розуміють основні вимоги професії, проте їхня рефлексія має переважно епізодичний характер і не завжди трансформується у глибоке розуміння професійного «Я». Учні здатні оцінити свої успіхи та помилки, але їм часто бракує системного підходу до саморозвитку.

2. Виражена зона ризику (34,2%): Значна частка учнів демонструє низький рівень розвитку цього компонента. Це свідчить про слабку вираженість інтересу до власної професійної сутності. Такі учні частіше орієнтуються на зовнішні оцінки (думку викладачів, однокласників), ніж на власну внутрішню рефлексію. Несформованість когнітивного компонента суттєво ускладнює подолання кризи самореалізації, оскільки учень не може чітко артикулювати власні професійні цілі чи проблеми.

3. Обмежений рефлексивний ресурс (18,4%): Лише п'ята частина вибірки має високий рівень когнітивно-рефлексивного розвитку. Ці особи здатні до усвідомленого планування своєї професійної траєкторії, критичного аналізу власних здібностей та активного пошуку шляхів для самовдосконалення.

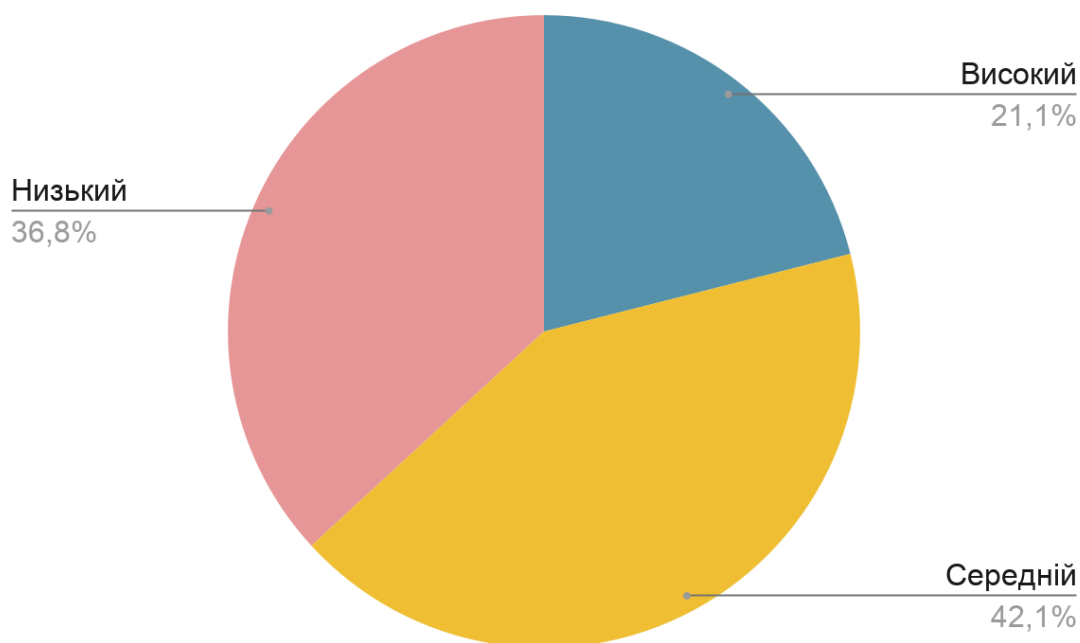


Рис. 2.6 Мотиваційно-ціннісний

Аналіз мотиваційно-ціннісної сфери дозволяє виокремити такі тенденції у процесі професійного становлення респондентів:

1. Домінування ситуативної мотивації (42,1%): Середній рівень за цією шкалою свідчить про те, що для більшості учнів професійна діяльність не є провідною цінністю. Мотивація має переважно прагматичний або ситуативний характер: навчання сприймається як необхідність, а не як шлях до самореалізації. Ці учні потребують зовнішніх стимулів для підтримання інтересу до навчального процесу.

2. Критичний дефіцит внутрішніх смислів (36,8%): Високий відсоток низьких показників вказує на відсутність сформованої системи професійних цінностей у понад третини вибірки. У таких випадках професійний вибір є

випадковим, що суттєво ускладнює перебіг кризи самореалізації, адже учень не бачить смислового зв'язку між власною особистістю та обраною професією.

3. Потенціал професійного залучення (21,1%): Лише п'ята частина опитаних демонструє високий рівень мотиваційно-ціннісного розвитку. Для них професія є важливою частиною життя, вони орієнтовані на професійний розвиток і бачать у своїй спеціальності можливість для реалізації власного потенціалу.

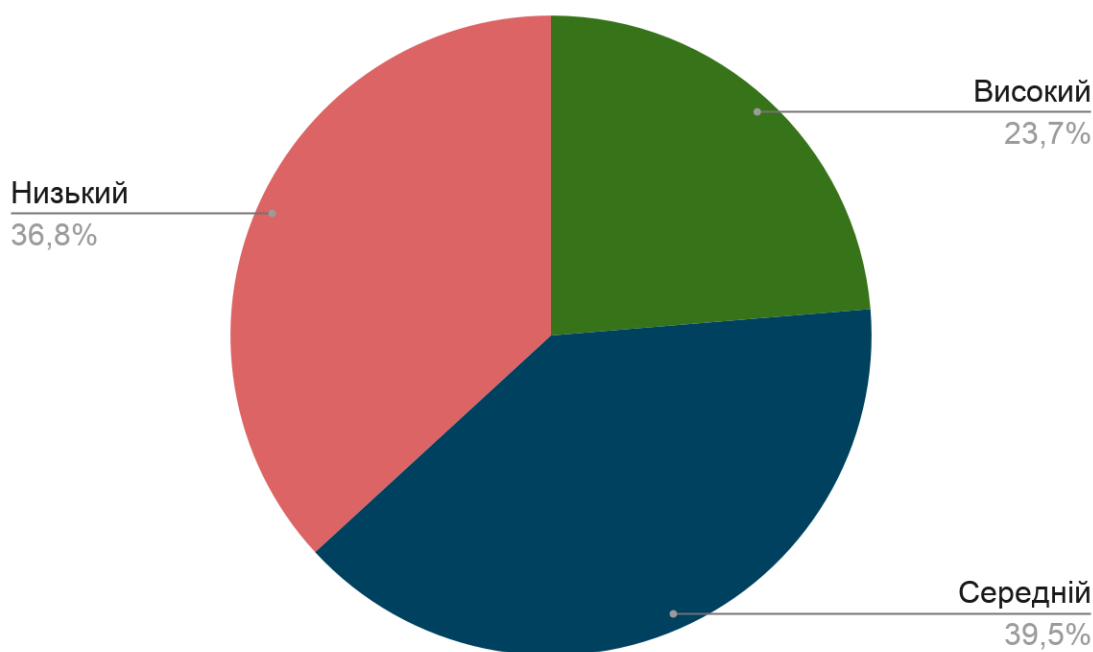


Рис. 2.7 Проектно-поведінковий

Аналіз результатів за цією шкалою вказує на суттєві труднощі в реалізації професійних намірів у частини вибірки:

1. Баланс між очікуваннями та діями (39,5%): Середній рівень розвитку свідчить про те, що учні схильні до планування професійного майбутнього, проте їхні плани часто залишаються декларативними. Вони знають, що потрібно робити, проте мають труднощі з переходом до систематичних дій, відкладаючи активну професійну поведінку «на потім».

2. Виражена проектна пасивність (36,8%): Високий відсоток низьких показників підтверджує наявність кризи самореалізації, оскільки учні не

вбачають зв'язку між своєю сьогодишньою поведінкою та майбутнім успіхом. Низький рівень проєктності вказує на відсутність внутрішньої «дорожньої карти», що змушує молодь покладатися на зовнішні обставини, а не на власну стратегічну активність.

3. Активні суб'єкти професійного становлення (23,7%): Лише менше чверті респондентів демонструють високу проєктно-поведінкову готовність. Ці учні є найбільш адаптивними: вони вміють ставити цілі, розбивати їх на завдання та демонструють конструктивну активність, що мінімізує негативний вплив кризових явищ на їхню професійну долю.

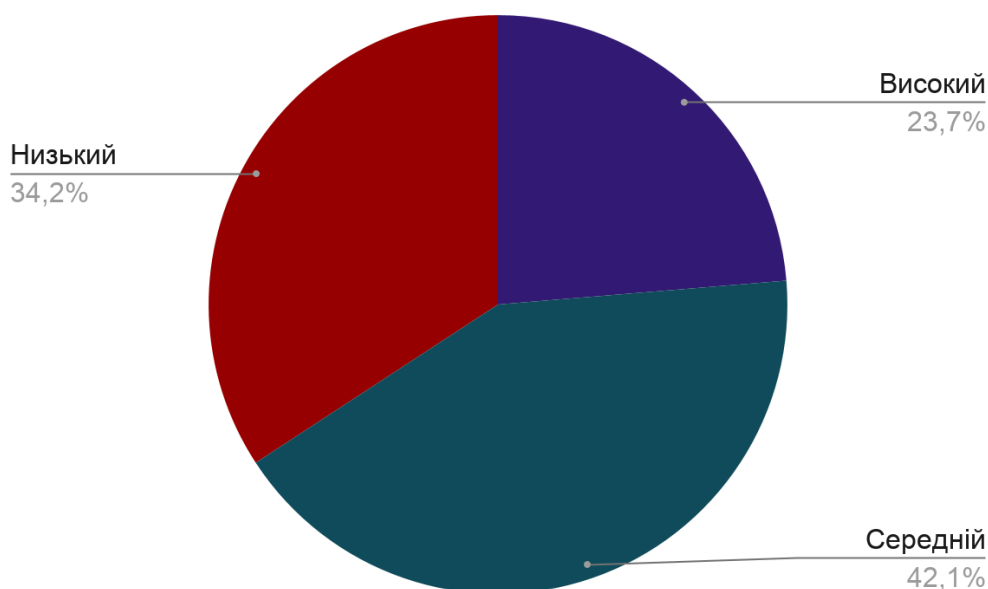


Рис. 2.8 Емоційно-вольовий

Аналіз емоційно-вольової сфери вказує на суттєву неоднорідність психологічних ресурсів учнів:

1. Емоційна стабільність як адаптивний ресурс (42,1%): Середній рівень свідчить про те, що значна частина респондентів здатна зберігати рівновагу в умовах навчального процесу. Вони не демонструють вираженої дезадаптації, проте їхня вольова регуляція залежить від ситуативних обставин: при наявності підтримки вони діють конструктивно, за відсутності – можуть втрачати мотивацію.

2. Вразливість та емоційне виснаження (34,2%): Високий відсоток низьких показників є тривожним сигналом. Це означає, що понад третина учнів відчувають труднощі з подоланням перешкод. Криза самореалізації у них часто супроводжується «емоційним затишшям» або роздратуванням, що призводить до відмови від зусиль при перших же невдачах у навчанні.

3. Вольовий потенціал вибірки (23,7%): Учні з високим рівнем цього компонента володіють найкращими інструментами для виходу з кризи. Вони здатні до саморегуляції, цілеспрямовано долають труднощі та зберігають емоційну залученість у професію, навіть якщо стикаються з розчаруваннями.

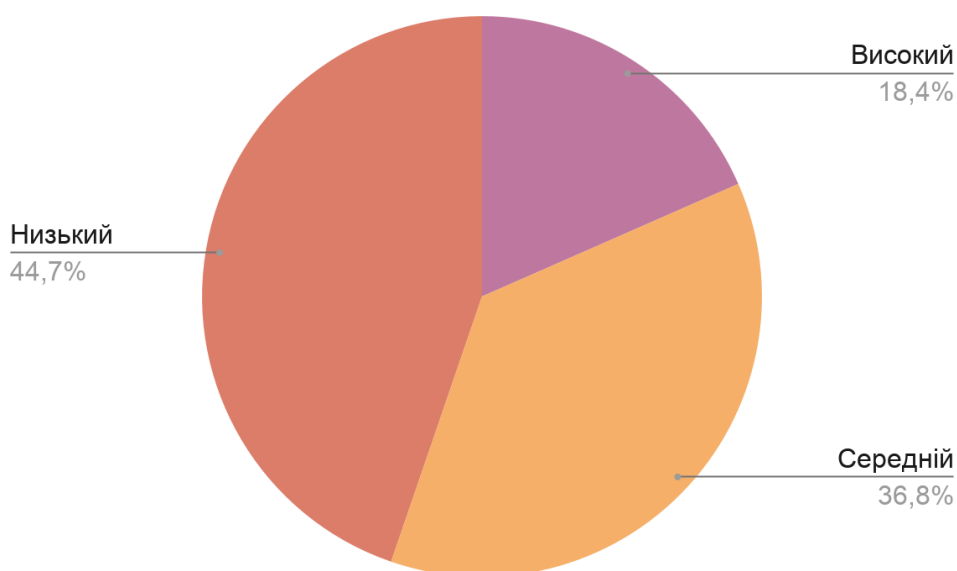


Рис. 2.9 Діяльнісно-практичний

Аналіз результатів за цією шкалою свідчить про наявність суттєвих труднощів у практичній реалізації професійного потенціалу учнів:

1. Домінування дефіциту практичного досвіду (44,8%): Найбільша частка респондентів опинилася в зоні низького рівня. Це вказує на відсутність сформованих професійних навичок або нехтування діяльнісним аспектом навчання. Для цих учнів професія залишається «абстракцією», що є прямим наслідком кризи самореалізації – відсутність впевненості у власному виборі блокує бажання практикуватися та опановувати фахові інструменти.

2. Ситуативна готовність до практики (36,8%): Учні середнього рівня володіють мінімально необхідним набором навичок, та не демонструють ініціативи у їх вдосконаленні. Їхня професійна активність є реактивною: вони виконують завдання лише під зовнішнім контролем, не проявляючи інтересу до професійної творчості чи самостійної діяльності.

3. Ефективна професійна позиція (18,4%): Лише п'ята частина опитаних демонструє високий рівень, що означає їхню повну залученість у професійну діяльність. Ці учні вже зараз готові до виконання реальних робочих завдань, оскільки бачать у практиці засіб свого особистісного та професійного зростання.

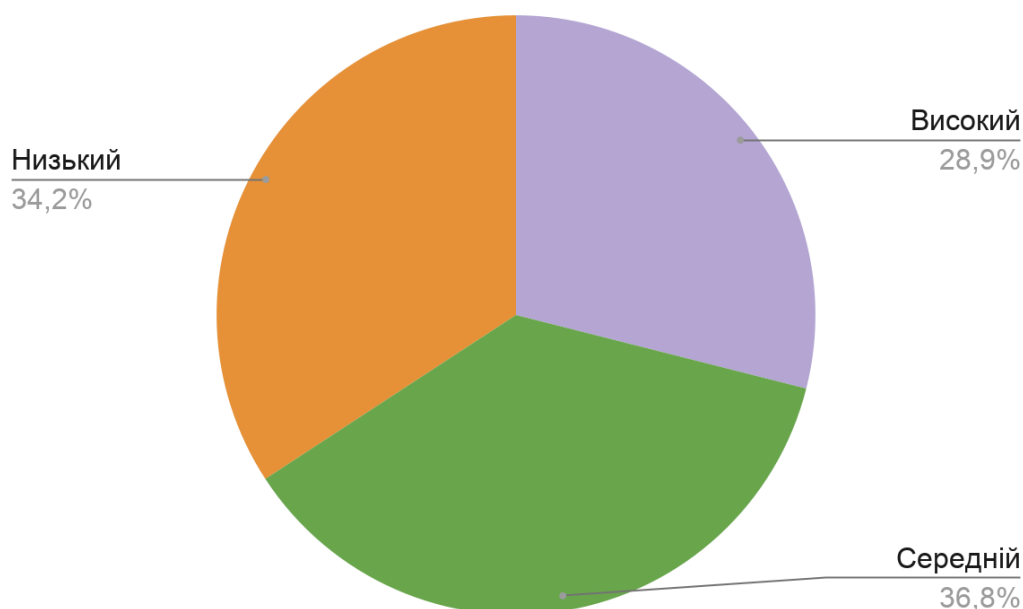


Рис. 2.10 Особистісна професійна активність

Аналіз свідчить про наявність значного розшарування всередині вибірки:

1. Баланс між ініціативністю та пасивністю: Показники розподілені майже рівномірно. Найбільша група (36,8%) демонструє середній рівень активності – такі учні проявляють ініціативу лише тоді, коли це передбачено навчальним планом або контролюється викладачами. Вони не уникають роботи, але й не виявляють прагнення виходити за межі стандартних вимог.

2. Проблема професійної апатії (34,3%): Низький рівень активності у третини респондентів вказує на кризовий стан, за якого учень дистанціюється від професійного розвитку. Відсутність особистісної ініціативи часто є механізмом захисту від невдач або ж наслідком того, що обрана професія не є для учня привабливою.

3. Потенціал лідерства (28,9%): Майже третина учнів мають високий рівень активності. Це група «професійних оптимістів», які здатні самостійно шукати додаткову інформацію, цікавляться інноваціями у своїй сфері та прагнуть стати фахівцями високого рівня. Саме цей прошарок учнів є рушійною силою академічної групи.

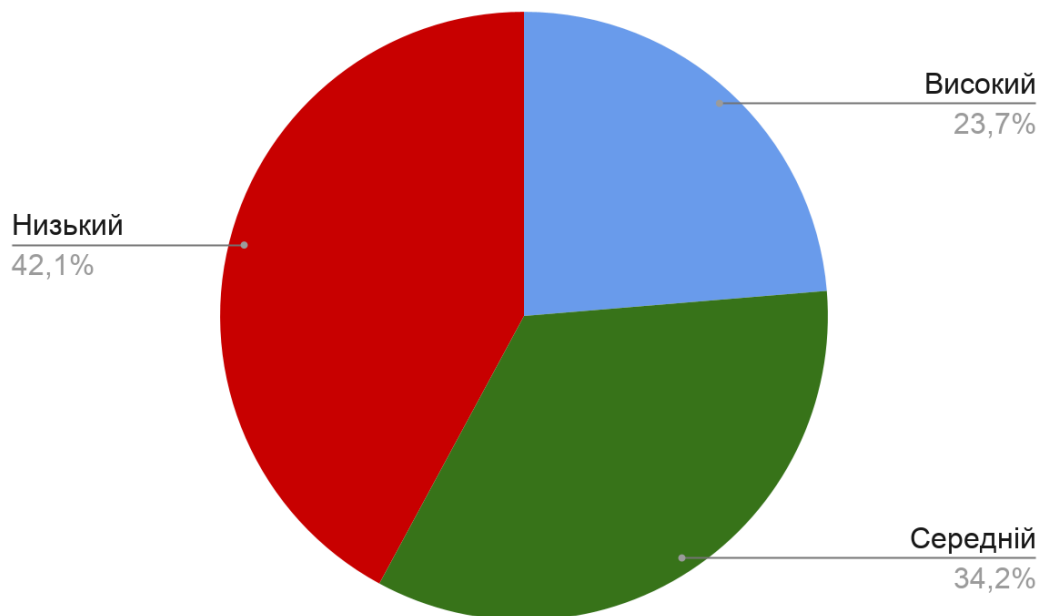


Рис. 2.11 Альтернативна ідентичність

Аналіз результатів за цією шкалою вказує на переважання стабілізаційних тенденцій у вибірці:

1. Професійна фіксація (42,1%): Найбільша група респондентів має низькі показники за цією шкалою. Це свідчить про те, що ці учні або повністю зосереджені на обраній професії (мають сформовану ідентичність), або, що

більш ймовірно в контексті кризи, студенти можуть не бачити для себе інших варіантів реалізації, навіть якщо навчання не приносить задоволення.

2. Зона професійного пошуку (34,2%): Учні середнього рівня демонструють готовність до розширення свого професійного світогляду. Вони допускають можливість реалізації в суміжних сферах, що є конструктивним підходом: у разі професійного розчарування вони легше адаптуються до нових умов.

3. Пошукова активність (23,7%): Високий рівень альтернативної ідентичності вказує на респондентів, які перебувають у стані активного вибору. Вони часто змінюють вектори інтересів, шукають «своє» місце в житті. Хоча це може заважати фокусуванню на навчанні, така стратегія є природним етапом виходу з кризи самореалізації через спроби та помилки.

Таблиця 2.6

Рівень мотивації до успіху

Рівень професійної ідентичності	Хлопці		Дівчата		Всього	
	А.К.	У%	А.К.	У%	А.К.	У%
Високий рівень	4	17.4%	3	20.0%	7	18.4%
Середній рівень	11	47.8%	7	46.7%	18	47.4%
Низький рівень	8	34.8%	5	33.3%	13	34.2%
УСЬОГО	23	100.0%	15	100.0%	38	100.0%

Результати дослідження за методикою Т. Елерса свідчать про виражену неоднорідність мотиваційної сфери студентів, що безпосередньо визначає характер і гостроту перебігу кризи їхньої самореалізації.

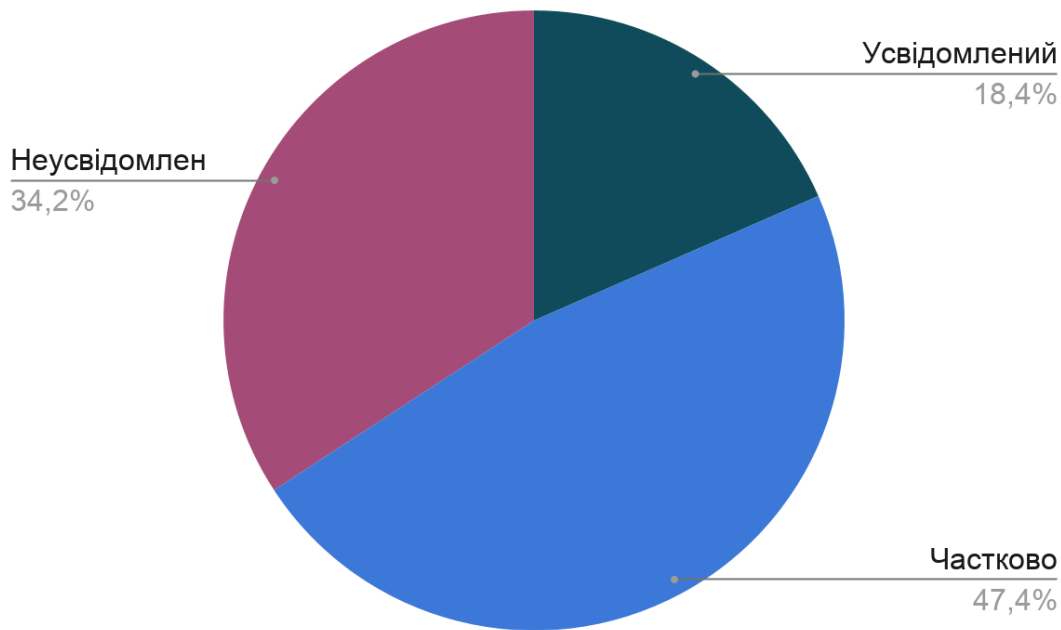


Рис. 2.12 Рівень мотивації до успіху

1. Домінування середнього рівня мотивації (47,4%): Майже половина респондентів демонструє помірний рівень мотивації до успіху. Це свідчить про те, що учні орієнтовані на досягнення, проте їхнє прагнення до успіху часто залежить від зовнішньої ситуації та оцінки значущих інших. Такі респонденти схильні уникати надмірного ризику, обираючи завдання середньої складності, що є типовим для стану професійної невизначеності, де активність ще не стала повністю автономною.

2. Зона ризику: низька мотивація (34,2%): Значна частка опитаних (34,8% хлопців та 33,3% дівчат) має низький рівень мотивації до успіху. Це вказує на переважання мотивації уникнення невдач над мотивацією досягнення. В умовах кризи самореалізації ці учні схильні до пасивності, оскільки страх помилитися або виявитися некомпетентним паралізує їхню професійну активність. Це пояснює високі показники низького рівня ідентичності, зафіксовані нами раніше.

3. Мотиваційний ресурс вибірки (18,4%): Лише менше п'ятої частини вибірки володіє високим рівнем мотивації до успіху. Ці учні є найбільш психологічно захищеними від деструктивного впливу кризи. Їхнє прагнення до

самоствердження виступає потужним внутрішнім драйвером, який дозволяє конструктивно вирішувати професійні суперечності та вибудовувати власну стратегію самореалізації.

Висновок до розділу II

У цьому розділі представлено методологічне обґрунтування, етапи та результати емпіричного дослідження:

1. Особливості суб'єктивного контролю (за Дж. Роттером): Емпірично зафіксовано переважання інтернального локусу контролю у більшості студентів (65,8% загальної вибірки), при цьому показники хлопців (65,2%) та дівчат (66,7%) є майже ідентичними. Переважна більшість респондентів (71,1%) демонструє середній рівень інтернальності, що вказує на гнучкість їхнього самоконтролю, який часто залежить від зовнішніх обставин. Проте 13,2% студентів із низьким рівнем суб'єктивного контролю становлять зону ризику, оскільки схильні звинувачувати випадковість у власних навчальних чи життєвих невдачах, що посилює прояви кризових станів.

2. Дезінтеграція ціннісно-сислової сфери (за Д. О. Леонтьєвим): Результати тесту СЖО виявили чіткі маркери переживання кризи самореалізації через дефіцит життєвих смислів. Найбільш критичним виявилось зниження показників за шкалою «Локус контролю – Я» (42,1% низького рівня), що свідчить про невіру майже половини опитаних у власну здатність керувати життям. Крім того, високі показники низького рівня за шкалами «Процес життя» (39,5%) та «Результативність життя» (36,8%) підтверджують, що значна частина студентів сприймає теперішнє існування як монотонне, а пройдений шлях – як малопродуктивний. Попри це, віра у загальну керованість майбутнього («Локус контролю – життя» – 23,7% високого рівня) залишається важливим антикризовим ресурсом.

3. Специфіка професійної невизначеності та нерівномірність компонентів ідентичності за опитувальником ПТНЗ: показало, що майже половина студентів (47,37%) перебуває у стані професійних вагань та невизначеності, а 31,58% мають дифузну (неусвідомлену) ідентичність, що є прямим наслідком кризи самореалізації. Покомпонентний аналіз виявив значний розрив між теоретичним розумінням професії та готовністю діяти: на тлі відносно стабільних когнітивно-рефлексивного та мотиваційного складників спостерігається гострий дефіцит діяльнісно-практичного компонента (44,8% низького рівня) та низька особистісна професійна активність (34,3%). Показники «альтернативної ідентичності» (23,7% високого рівня) підтверджують, що чверть студентів перебуває в активному паралельному пошуку інших варіантів життєвого шляху.

4. Мотиваційні детермінанти подолання кризи (за Т. Елерсом): Діагностика мотивації до успіху підтвердила її тісний зв'язок із процесом професійного становлення. Лише 18,4% респондентів мають високий рівень мотивації, який виступає внутрішнім драйвером виходу з кризи. Натомість домінування середнього (47,4%) та низького (34,2%) рівнів свідчить про те, що у третини студентів страх зазнати невдачі переважає над прагненням досягти успіху. Це паралізує їхню ініціативу та блокує перехід від стану професійних вагань до сформованого, зрілого образу «Я-фахівця».

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що переживання кризи самореалізації сучасною студентською молоддю має системний характер і проявляється у розриві між теоретичними намірами та практичними діями, зниженні віри у власну суб'єктність та домінуванні мотивації уникнення невдач. Виявлені тенденції актуалізують гостру потребу в розробці та впровадженні цілеспрямованої програми психологічного супроводу, яка б допомагала студентам долати професійні сумніви через активізацію їхньої діяльнісної практики та розвиток інтернальності.

РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ КРИЗИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЮНАКІВ

3.1. Техніки саморегуляції студентів

У практиці психологічної допомоги студентам, які переживають кризу самореалізації, застосовується комплексний і визначений інструментарій методик саморегуляції (**додаток**). Ці інструменти спрямовані на три ключові рівні особистості: емоційний, когнітивний та поведінковий. Для швидкої стабілізації психоемоційного стану та зниження рівня ситуативної тривожності базовою є **методика прогресивної м'язової релаксації Едмунда Джейкобсона** [26]. Її терапевтичний ефект базується на нейрофізіологічному зв'язку між м'язовим напруженням та стресом: розслабляючи тіло, людина сигналізує нервовій системі про безпеку. Студенти вчаться послідовно напружувати та розслабляти основні групи м'язів, що дозволяє швидко зняти фізичні прояви тривоги, такі як тремор, прискорене серцебиття чи м'язові затиски. У поєднанні з цією методикою активно застосовується техніка **діафрагмального дихання та модифікований метод «дихання за квадратом»**. Ці вправи базуються на свідомому керуванні тривалістю вдиху, затримки дихання та видиху у рівних пропорціях – зазвичай на чотири рахунки. Такий підхід активізує парасимпатичну нервову систему, завдяки чому вдається оперативно купірувати панічні стани під час високих академічних навантажень та швидко повертати здатність до самоконтролю.

На когнітивному рівні головна задача полягає у подоланні «тунельного мислення» та руйнуванні деструктивних установок щодо власного майбутнього. Основним інструментом виступає раціонально-емотивна поведінкова терапія **Альберта Елліса**, зокрема її класична п'ятикрокова **схема аналізу переконань «ABCDE»** [20]. Цей алгоритм допомагає студенту детально розібрати

внутрішній конфлікт: спочатку фіксується активуюча подія (А), яка стала тригером тривоги, після чого аналізуються наявні переконання (В) стосовно цієї ситуації з чітким розмежуванням раціональних думок та помилкових ірраціональних установок. Далі студент відстежує емоційні та поведінкові наслідки (С) цих думок, що дозволяє наочно побачити шкоду від деструктивного сприйняття. Ключовим етапом є оскарження (D), де помилкові переконання на кшталт «я нічого не досягну у професії» піддаються критичному сумніву через перевірку їх на логічність, корисність та відповідність реальності. Фінальним етапом стає формування нових результатів (Е) – адаптивних суджень, які приносять емоційне полегшення та змінюють поведінку. Як додатковий когнітивний метод застосовується техніка експресивного письма Джеймса Пеннебейкера. Вона передбачає регулярне щоденникове занотовування своїх найглибших переживань і страхів, що забезпечує емоційний катарсис, допомагає структурувати внутрішній хаос, перевести неусвідомлені тривоги у чіткий текст та суттєво знизити рівень фрустрації.

Для відновлення відчуття самоефективності, подолання апатії та виходу з життєвого глухого кута використовуються прикладні поведінкові методики тайм-менеджменту та цілепокладання. Провідне місце серед них посідає **матриця Ейзенхауера** [19], яка вчить студентів сортувати поточні завдання за критеріями терміновості та важливості, захищаючи від емоційного вигорання через хаотичну діяльність. Разом з цим застосовується **методика декомпозиції цілей за критеріями S.M.A.R.T.** [24], яка вимагає, щоб будь-яка мета була конкретною, вимірюваною, досяжною, реалістичною та чітко обмеженою в часі. Спільне використання цих методів дозволяє розбити масштабні й лякаючі життєві плани на систему дрібних, легкодосяжних кроків. Це нівелює ефект прокрастинації та повертає молодій людині суб'єктивне відчуття контролю над власним часом. З метою глибокої корекції ціннісно-сміслової сфери, що є ядром юнацької кризи, використовується адаптована **методика «Колесо**

життєвого балансу» у поєднанні з технікою «Картування цінностей». Ці інструменти дозволяють наочно оцінити задоволеність різними сферами свого буття, виявити сфери дисбалансу, чітко сформулювати власні внутрішні пріоритети й відокремити їх від чужих очікувань, нав'язаних соціумом чи батьками, і на основі цього свідомо скоригувати траєкторію своєї особистісної та професійної самореалізації.

3.2. Організаційно-методичні основи проведення тренінгу

З ціллю усвідомлення власної ідентичності мною була розроблена тренінгова програма, під назвою «Вектор самореалізації». (Додаток Г)

Нашими основними кроками під час тренінгової програми буде:

1. Усвідомлення власної ідентичності та актуалізація кризових переживань
2. Емоційна саморегуляція та подолання деструктивних установок
3. Актуалізація ціннісних орієнтирів та стратегії цілепокладання
4. Актуалізація життєстійкості та інтеграція особистісного досвіду

План тренінгу:

Заняття 1.

Мета: первинне самодослідження структури особистості, виявлення неусвідомлених внутрішніх суперечностей та визначення індивідуальних проблемних зон у процесі самовизначення.

Зміст заняття:

- Встановлення групових норм, правил взаємодії та психологічних кордонів.
- Актуалізація структури еґо-ідентичності за допомогою методики «Хто я є» (класифікація соціальних ролей, професійних прагнень та особистісних характеристик).

- Аналіз розбіжностей між компонентами «Я-реальне» та «Я-ідеальне» у структурі самосвідомості.
- Виявлення та вербалізація первинних страхів, пов'язаних із професійним майбутнім та життєвим вибором.

Заняття 2.

Мета: опанування інструментів зниження психоемоційного напруження, купіювання тривожних станів та трансформація ірраціонального мислення.

Зміст заняття:

- Діагностика поточного емоційного фону учасників та ідентифікація тригерів кризових станів.
- Корекція когнітивної сфери за допомогою раціонально-емотивної поведінкової терапії Альберта Елліса: послідовний розбір за схемою «ABCDE» (Активуюча подія – Переконавання – Наслідки – Оскарження – Результат)[20].
- Трансформація деструктивної установки «я нічого не досягну у професії» на адаптивне раціональне судження.
- Опанування тілесних методів саморегуляції: прогресивна м'язова релаксація Едмунда Джейкобсона, техніка діафрагмального дихання та «дихання за квадратом» [26].

Заняття 3.

Мета: структурування життєвих пріоритетів, подолання стану апатії та прокрастинації через формування конкретних цілей.

Зміст заняття:

- Аналіз поточного стану життєдіяльності та виявлення сфер дисбалансу за допомогою методики «Колесо життєвого балансу».
- Диференціація власних автентичних потреб від нав'язаних соціумом чи батьками очікувань за допомогою техніки «Картування цінностей».

- Трансформація абстрактних життєвих цілей у конкретні завдання за критеріями S.M.A.R.T. (конкретність, вимірюваність, досяжність, реалістичність, обмеженість у часі) [24].
- Пріоритезація поточних та довгострокових завдань на основі матриці Ейзенхауера для відновлення відчуття суб'єктивного контролю над часом [19].

Заняття 4.

Мета: закріплення набутих навичок саморегуляції, формування стійкої часової перспективи та екологічне завершення групової роботи.

Зміст заняття:

- Розвиток міжособистісної підтримки та підвищення самооцінки учасників.
- Структурування внутрішнього хаосу та інтеграція кризового досвіду за допомогою методики експресивного письма Джеймса Пеннебейкера.
- Формування індивідуального плану дій та стратегій подолання майбутніх життєвих труднощів на основі концепції життєстійкості.
- Підсумкова рефлексія особистісних змін, оцінка самоефективності учасників та фінальне обговорення свого стану та результатів.

Висновок до III розділу

У цьому розділі було обґрунтовано прикладний інструментарій психологічної допомоги студентській молоді, яка перебуває на етапі нормативної життєвої кризи. Визначено, що ефективне вирішення кризи самореалізації в юнацькому віці потребує комплексного впливу на емоційний, когнітивний та поведінковий рівні особистості через систему індивідуальних технік саморегуляції. Фізіологічна стабілізація та купірування гострих панічних

або тривожних станів успішно досягається завдяки поєднанню прогресивної м'язової релаксації Едмунда Джейкобсона з методами контрольованого діафрагмального та квадратного дихання [26]. Корекція глибинних деструктивних настанов щодо власного професійного майбутнього забезпечується за допомогою п'ятикрокового алгоритму «ABCDE» Альберта Елліса та експресивного письма Джеймса Пеннебейкера, які допомагають подолати «тунельне мислення» та знизити рівень фрустрації. З метою відновлення почуття самоефективності та подолання поведінкової апатії обґрунтовано доцільність інтеграції методик «Колесо життєвого балансу», картування цінностей, матриці Ейзенхауера [19] та цілепокладання за критеріями S.M.A.R.T. [24], що в комплексі забезпечує зміщення фокусу уваги юнаків із хаотичних переживань на покрокову реалізацію автентичних життєвих планів.

Практичним втіленням запропонованих методичних рекомендацій стала розроблена нами комплексна програма психологічного тренінгу «Вектор самореалізації», спрямована на послідовну трансформацію кризових станів студентів у конструктивний ресурс особистісного зрощання. Логіка побудови тренінгової програми охоплює чотири взаємопов'язані етапи-кроки: від первинного усвідомлення его-ідентичності й актуалізації внутрішніх суперечностей через емоційну саморегуляцію до перебудови ціннісних орієнтирів, стратегічного цілепокладання та фінальної інтеграції досвіду життєстійкості. Запропонована структура занять створює безпечний простір, де завдяки ефекту групової взаємодії нівелюється відчуття ізоляції, актуалізується суб'єктна позиція молодих людей та формується чітка часова перспектива. Таким чином, поєднання індивідуальних прийомів психосаморегуляції та організаційно-методичних основ групового тренінгу виступає надійним та дієвим психологічним засобом подолання кризи самореалізації сучасної студентської молоді.

РОЗДІЛ IV БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ

4.1 Психологічна безпека та профілактика емоційного вигорання

У сучасній архітектоніці охорони праці та безпеки життєдіяльності концептуальний підхід до збереження здоров'я працюючих зазнав суттєвих трансформацій. Забезпечення безпеки життєдіяльності особистості, зокрема в юнацькому віці, вже не обмежується виключно захистом від шкідливих фізичних, хімічних чи біологічних факторів виробничого середовища. Сучасні стандарти охорони праці розглядають психологічну безпеку як базову екологічну умову, що визначає рівень професійної надійності, збереження соматичного здоров'я та тривалої працездатності фахівця. Питання формування безпечного психологічного середовища як невіддільного складника загальної безпеки життєдіяльності та охорони праці набувають особливого значення у період глобальних соціокультурних викликів, коли традиційні виробничі ризики інтегруються з деструктивними ментальними чинниками інформаційного суспільства. Особливої актуальності зазначена проблематика набуває під час аналізу життєдіяльності осіб юнацького віку, які перебувають на етапі професійного самовизначення та первинної адаптації до умов професійно-навчального простору.

Процес професійного становлення в юнацькому віці традиційно супроводжується інтенсивним пошуком сенсожиттєвих орієнтирів та часто детермінує розгортання кризи самореалізації. Невідповідність між ідеалізованими орієнтирами майбутнього та реальними прагматичними вимогами соціуму, висока конкуренція на ринку праці, ситуація невизначеності, а також інформаційне перевантаження виступають потужними стресогенними чинниками. За відсутності сформованої системи психологічної безпеки освітнього чи виробничого середовища хронічний психоемоційний стрес зазнає кумуляції та трансформується у синдром емоційного вигорання. Всесвітня

організація охорони здоров'я дефінує цей феномен як результат хронічного стресу на робочому чи навчальному місці, з яким не вдалося успішно впоратися, що безпосередньо пов'язує його з незадовільним станом системи охорони праці в організації чи установі.

Психологічна безпека у контексті життєдіяльності молодого спеціаліста тлумачиться як динамічний стан захищеності його психи від деструктивних зовнішніх впливів, за якого підтримується оптимальний рівень функціонування суб'єкта та забезпечуються умови для його особистісно-професійного зростання. До основних загроз психологічній безпеці особистості в юнацькому віці слід віднести рольову невизначеність, суб'єктивне відчуття дефіциту часу, інформаційний пресинг, а також несприятливий соціально-психологічний клімат, що може виявлятися у формі мобінгу чи деструктивного стилю керівництва з боку адміністрації або педагогічного складу. На думку дослідників, тривалий вплив цих чинників руйнує когнітивну модель безпечного світу індивіда, виснажує його адаптаційні ресурси та запускає механізми професійної деформації.

Розвиток синдрому емоційного вигорання в юнацькому віці має чітко окреслену специфіку, оскільки він накладається на незавершені процеси формування еґо-ідентичності та локусу контролю. Відповідно до сучасних наукових підходів, вигорання розгортається через послідовні або одночасні вияви емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Емоційне виснаження маніфестує у формі хронічної втоми, що не нівелюється під час регламентованих періодів відпочинку. Деперсоналізація призводить до формування цинічного, відстороненого або негативного ставлення до суб'єктів взаємодії, навчальної або трудової діяльності в цілому. Редукція особистісних досягнень виявляється у прогресуючому почутті власної некомпетентності, нівелюванні попередніх успіхів та втраті віри у можливість успішної самореалізації. У цьому контексті криза самореалізації постає як потужний внутрішній каталізатор вигорання, оскільки блокування екзистенційних та професійних прагнень юнаків породжує стійкий емоційний

дискомфорт, захисним механізмом від якого стає психологічне відсторонення від діяльності.

Профілактика емоційного вигорання як превентивний захід у системі охорони праці вимагає впровадження комплексного підходу, що поєднує макросоціальний (організаційний) та мікросоціальний (індивідуально-психологічний) рівні. Організаційно-технічні та гігієнічні заходи з боку установ та організацій мають бути спрямовані на суворе дотримання законодавчо встановлених норм режиму праці та відпочинку, оптимізацію робочих місць, раціональний розподіл навантаження та мінімізацію інформаційного шуму. Не менш важливим є моніторинг соціально-психологічного клімату в колективі, стимулювання конструктивного зворотного зв'язку та організація психологічного супроводу молодих спеціалістів на етапі їхнього входження в професію, що підтверджується сучасними розробками в галузі психології праці [10].

Індивідуальний рівень профілактики передбачає цілеспрямоване формування у молоді навичок стрес-менеджменту та психологічної саморегуляції. Зазначений вектор роботи включає навчання юнаків методам м'язової релаксації, дихальним технікам зниження гострого стресу, когнітивній переоцінці стресових стимулів та корекції деструктивних когнітивних установок, зокрема перфекціонізму. Важливою умовою збереження психологічного компонента безпеки життєдіяльності є оптимізація балансу між професійно-навчальною сферою та індивідуальним життям особистості, що дозволяє забезпечити своєчасне відновлення енергетичного потенціалу психіки. Комплексна реалізація зазначених заходів дозволяє суттєво знизити ризик виникнення емоційного вигорання, нівелювати деструктивні наслідки кризи самореалізації та забезпечити високий рівень безпеки життєдіяльності особистості на етапі її раннього онтогенезу.

4.2 Психологічна безпека особистості в період адаптації до умов професійної діяльності.

Процес входження молодого спеціаліста у професійне середовище є одним із найбільш критичних етапів його життєдіяльності, оскільки він вимагає кардинальної перебудови динамічного стереотипу особистості та мобілізації її адаптаційних ресурсів. У контексті охорони праці первинна професійна адаптація розглядається як специфічний період підвищеного ризику для ментального здоров'я працюючих. Забезпечення психологічної безпеки в цей період є першочерговим завданням, оскільки невідповідність між рівнем готовності випускника та реальними вимогами робочого місця створює передумови для деструктивного перебігу адаптаційного процесу. Особи юнацького віку, стикаючись із першим самостійним професійним досвідом, виявляють особливу вразливість до психосоціальних стресорів, що може спровокувати глибоку кризу самореалізації у випадку неефективної адаптації [6].

Деструктивний перебіг адаптаційного періоду часто супроводжується внутрішньоособистісним конфліктом, який виникає внаслідок розходження між теоретичною моделлю професії та її практичним втіленням. Психологічна безпека особистості на цьому етапі визначається її здатністю зберігати внутрішню стабільність, цілісність самооцінки та позитивну професійну спрямованість в умовах високої невизначеності. До основних деструктивних чинників виробничого середовища, які загрожують психологічній безпеці адаптанта, належать надмірний рівень відповідальності, дефіцит чітких критеріїв оцінювання результатів праці, труднощі у налагодженні міжособистісної взаємодії з колегами та керівництвом, а також відсутність дієвої системи наставництва. Тривале перебування у стані адаптаційного стресу без належної психологічної підтримки призводить до формування стійкого почуття професійної неадекватності, що є прямим шляхом до нівелювання особистісних досягнень та блокування прагнення до самореалізації [2].

Оцінка та прогнозування успішності професійної адаптації молоді вимагає дослідження індивідуально-психологічних властивостей особистості, серед яких провідне місце посідають емоційний інтелект, життєстійкість та

рівень суб'єктивного контролю. Психологічно безпечне адаптаційне середовище має виступати фасилітатором розвитку цих якостей, мінімізуючи прояви тривожності та фрустрованості у молодих фахівців. Ефективна адаптація передбачає успішне проходження кількох взаємопов'язаних рівнів, зокрема психофізіологічного, професійного та соціально-психологічного. Порушення на будь-якому з цих рівнів сигналізує про дефіцит безпекових компонентів в організації праці та потребує негайного корекційного втручання з метою попередження передчасного професійного вигорання та збереження кадрового потенціалу установи.

Оптимізація умов психологічної безпеки в період адаптації покладається на комплексні програми супроводу, які мають реалізовуватися безпосередньо в організаційних структурах. Організаційний вектор передбачає чітку регламентацію обов'язків на етапі стажування, розробку прозорих процедур введення в посаду та впровадження інституту менторства, де досвідчені колеги виступають гарантами психологічного комфорту та безпеки новачка. Психологічний компонент супроводу має бути спрямований на демпфування адаптаційного синдрому через проведення індивідуальних консультацій, тренінгів професійного спілкування та формування реалістичного образу професійного "Я". Створення таких безпекових умов дозволяє мінімізувати когнітивний дисонанс юнаків, трансформувати адаптаційні труднощі у досвід професійного зростання та створити надійний фундамент для подальшої успішної самореалізації особистості у вибраній сфері діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі дослідження психологічних особливостей переживання кризи самореалізації в юнацькому віці було здійснено комплексне теоретико-емпіричне вивчення цього феномену. Теоретичний аналіз довів, що криза самореалізації є складним багатовимірним процесом особистісного розвитку, у якому поєднуються як внутрішні особистісні фактори — самооцінка, автентичність, життєві орієнтири — так і зовнішні чинники: діджиталізація ринку праці та екстремальні умови воєнного стану. Було встановлено, що вона розгортається як наслідок суперечності між прагненням до самоактуалізації та реальними вимогами середовища, викликаючи дисонанс між ілюзорним «успішним Я» та об'єктивними можливостями.

Емпірична частина роботи, що базувалася на дослідженні суб'єктивного контролю (за Дж. Роттером), смисложиттєвих орієнтацій (тест Д. О. Леонтьєва), професійної ідентичності та мотивації до успіху (за Т. Елерсом), дала змогу виявити низку важливих закономірностей. Зокрема, серед студентів спостерігається виражена дезінтеграція ціннісно-сміслової сфери, що проявляється у зниженні показника «Локус контролю – Я» (42,1% низького рівня) та сприйнятті теперішнього існування як монотонного (39,5%) й малопродуктивного (36,8%). Наслідком цього є глибока професійна невизначеність: 47,37% опитаних перебувають у стані вагань, а 31,58% мають дифузну ідентичність. Покомпонентний аналіз виявив значний розрив між намірами та діями у вигляді гострого дефіциту діяльнісно-практичного складника (44,8% низького рівня) на тлі відносно стабільних теоретичних знань.

Мотиваційна структура та особливості самоконтролю студентів також виявилися неоднорідними: у більшості респондентів (65,8%) переважає інтернальний локус контролю, 13,2% студентів становлять зону ризику через схильність звинувачувати зовнішні обставини у власних невдачах. Водночас

діагностика мотивації засвідчила, що лише 18,4% респондентів мають високий рівень прагнення до успіху, тоді як у 34,2% домінує низький рівень, за якого страх зазнати невдачі переважає над мотивацією досягнення. Таким чином, у вибірці виокремлюється два полюси — внутрішньо мотивована частина учнів зі стійкою суб'єктністю та екстернальна група з домінуванням мотивації уникнення невдач, яка паралізує ініціативу й блокує формування зрілого образу «Я-фахівця».

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що криза самореалізації є процесом, у якому перехрещуються особистісні прагнення, соціальні очікування та екстремальні зовнішні впливи. Здобуті дані підтверджують необхідність створення умов для розвитку в студентів внутрішньої мотивації, самоефективності та навичок подолання сумнівів з вибором професії. Це, у свою чергу, вимагає впровадження цілеспрямованої тренінгової програми «Вектор самореалізації», яка інтегрує методи емоційної релаксації, раціонально-емотивної моделі А. Елліса та S.M.A.R.T.-цілепокладання, забезпечуючи системну підтримку особистісного розвитку на етапі подолання розриву між теоретичними намірами та практичними діями.

Таким чином, дослідження засвідчило важливість формування психологічної готовності до подолання кризи самореалізації сучасною молоддю. Отримані результати підтвердили актуальність порушеної проблеми, та окреслили перспективи подальших наукових розвідок, спрямованих на вдосконалення механізмів психологічного супроводу особистості на етапі вибору професійного шляху та формування зрілої професійної ідентичності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Блінов О. А. Психологічна безпека : навчальний посібник. Київ : Талком, 2020. 314 с.
3. Боришевський М. Й. Психологія цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Київ : Педагогічна думка, 2018. 214 с.
4. Виготський Л. С. Історичне значення психологічної кризи : методологічне дослідження / пер. з англ. та наук. ред. М. Н. Ткача. Київ : Психологічна книга, 2012. 186 с.
5. Вишньовський В. В., Періг І. М. Вплив психологічних інтервенцій на психологічне здоров'я людини в умовах війни. Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія. 2025. № 1. С. 35–40.
6. Грибан В. Г., Фоменко А. Є., Казначеев Д. Г. Безпека життєдіяльності та охорона праці : підручник. Дніпро : ДДУВС, 2022. 388 с.
7. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці. Психологія і суспільство. 2004. № 2. С. 144–150.
8. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза. Київ : Юніверс, 1998. 344 с.
9. Ерчеї К. Феномен «screenagers» та індивідуалізація як чинники кризових переживань сучасної молоді. Нові технології навчання. 2021. Вип. 95. С. 44–51.
10. Карамушка Л. М. Психологія праці та організаційна психологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2022. 247 с.
11. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
12. Колаженко Н. В. Психологічні особливості професійного становлення обдарованої молоді. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2019. Вип. 1. С. 45–50.

- 13.Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Практикум з психодіагностики : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2019. 424 с.
- 14.Кучеренко О. М. Діагностика та формування професійної ідентичності учнівської молоді : методичні рекомендації. Київ : Інститут професійної освіти НАПН України, 2015. 56 с.
- 15.Леонт'єв Д. О. Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) : методичне керівництво. Київ : Психологічний інструментарій, 2008. 28 с.
- 16.Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КМ Академія, 2006. 240 с.
- 17.Максимова Н. Ю. Психологічні аспекти девіантної поведінки у підлітковому та юнацькому віці. Київ : Либідь, 2007. 200 с.
- 18.Мартинюк О. В. Особливості формування ідентичності особистості в умовах віртуалізації соціокультурного простору. Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Т. VII, вип. 45. С. 112–121.
- 19.Матриця Ейзенхауера: як розставляти пріоритети. Happy Monday. URL: <https://happy monday.ua/matrytsya-ejzenhauera> (дата звернення: 31.05.2026).
- 20.Метод ABCDE А. Елліса. Scribd. URL: <https://www.scribd.com/document/682901306/Метод-ABCDE-А-Елліса> (дата звернення: 31.05.2026).
- 21.Острова Н. В. Критерії соціальної та індивідуально-психологічної зрілості студентської молоді. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2020. Вип. 68. С. 34–40.
- 22.Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Condor, 2011. 469 с.
- 23.Періг І. М., Вишньовський В. В. Професійна діяльність: психологічний супровід в умовах сучасних викликів. Габітус. 2025. Т. 2, вип. 69. С. 106–110.

24. Постановка цілей за системою SMART. Worksection. URL:
<https://worksection.com/ua/blog/smart-goals.html> (дата звернення:
31.05.2026).
25. Психологічне благополуччя та самореалізація студентської молоді в умовах макросоціальних криз / О. Є. Блінова та ін. Проблеми сучасної психології. 2022. № 55. С. 34–48.
26. Скринька психологічних технік. Центральноукраїнський національний технічний університет. URL:
<https://kntu.kr.ua/studentu/skrynka-psykholohichnykh-tekhnik> (дата звернення: 31.05.2026).
27. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя в умовах війни. Київ : ІСПП НАПН України, 2023. 240 с.
28. Arnett J. J., Mitra D. Emerging adulthood in the 21st century: A global perspective. New York : Routledge, 2021. 230 p.
29. Ehlers T. Struktur und Diagnostik der Leistungsmotivation. Frankfurt am Main : Fachbuchverlag, 1971. 142 s.
30. Freud S. The Ego and the Id. London : Hogarth Press, 1927. 84 p.
31. Piaget J., Inhelder B. The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. New York : Basic Books, 1958. 356 p.
32. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied. 1966. Vol. 80, No. 1. P. 1–28.
33. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дослідження рівня суб'єктивного контролю (за Дж. Роттером)

Методика дослідження дозволяє порівняно швидко й ефективно визначити рівень сформованості суб'єктивного контролю як однієї, так і кількох осіб. Кожного досліджуваного належить забезпечити індивідуальним текстом опитувальника і бланком для відповідей з нумерацією тверджень, яка відповідає тексту опитувальника.

Опитувальник

1. Просування по службових сходах більше залежить від успішного збігу обставин, ніж від здібностей людини.
2. Більшість розлучень виникає через те, що люди не захотіли пристосовуватися один до одного.
3. Хвороба – справа випадку: якщо маєш захворіти, то вже нічим не зарадиш.
4. Люди стають самотніми тому, що самі не виявляють інтересу і дружнього ставлення до оточуючих.
1. Здійснення моїх бажань часто залежить від удачі.
5. Даремно докладати зусиль для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
6. Зовнішні обставини (батьки, добробут) впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
2. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.
10. Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), а не від моїх власних зусиль.

11. Коли я планую, то, здебільшого, вірю, що зможу втілити свої плани.
12. Те, що багатьом людям здається успіхом чи удачею, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не пасують один одному, то, як би вони не намагалися налагодити сімейне життя, вони все одно не зможуть цього зробити.
15. Те добре, що я роблю, звичайно буває гідно оцінено іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не відіграють великої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюся не планувати наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі залежали переважно від моїх зусиль і від ступеня підготовки.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодним чином не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягнути успіху в своїх справах.
25. Урешті-решт, за погане керівництво відповідають самі люди, які працюють в установі.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в стосунках, які склалися в сім'ї.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе будь-кого.
28. На підростаюче покоління впливає так багато всіляких обставин, ще зусилля батьків у вихованні часто виявляються нерезультативними.

29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, швидше за все, не доклала достатньо зусиль для цього.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, чого я захочу.
33. У неприємностях і невдачах, які траплялися в моєму житті, більше були винні інші люди, ніж я.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею доглядати і правильно її одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще зачекати, доки проблема розв'яжеться сама по собі.
36. Успіх – це результат наполегливої праці, і він мало залежить від випадку чи від удачі.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
39. Я завжди надаю перевагу прийняттю рішень і самостійним діям, а не сподіваюся на допомогу інших людей чи на долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються не визнаними, незважаючи на всі її намагання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо змінити навіть за найбільшого бажання.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.
43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач у моєму житті були від невміння, від незнання або від лінощів і мало залежали від удачі чи від невдачі.

Опрацювання результатів

Ключ	
Відповідь	Номери запитань
+ (згоден)	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44
- (не згоден)	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

Отриманий у процесі оброблення результатів показник локусу контролю (*Io*) розшифровується так:

Величина <i>Io</i>	Локус контролю
0 – 21	Екстернальний
22 – 44	Інтернальний

Для певного рівня локусу контролю користуються такими межами шкали інтернальності:

Показник інтернальності (<i>To</i>)	Рівень локусу контролю
0 – 11	Низький рівень інтернальності
12 – 32	Середній рівень інтернальності
33 – 44	Високий рівень інтернальності

«Тест смисложиттєвих орієнтацій» д.О.Леонтєва

Цей тест необхідний для того, щоб оцінити, наскільки людина усвідомлює сенс свого життя та чи має вона чіткі цілі. Він допомагає зрозуміти, як людина сприймає своє минуле, теперішнє і майбутнє. Крім того, методика визначає рівень внутрішнього контролю – чи відчуває людина себе господарем власної долі, чи вважає, що її життям керують зовнішні обставини.

Зазвичай мені дуже нудно	3	2	1	0	1	2	3	Зазвичай я повний енергії
Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим	3	2	1	0	1	2	3	Життя здається мені абсолютно спокійним і рутинним
У житті я не маю визначених цілей і намірів	3	2	1	0	1	2	3	В житті я маю дуже ясні цілі і наміри
Моє життя видається мені вкрай безглуздим і безцільним	3	2	1	0	1	2	3	Моє життя видається мені цілком осмисленим і цілеспрямованим
Кожен день здається мені завжди новим і несхожим на інші	3	2	1	0	1	2	3	Кожен день здається мені абсолютно схожим на всі інші
Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв зайнятися	3	2	1	0	1	2	3	Коли я піду на пенсію, я постараюся не обтяжувати себе жодними турботами

Моє життя склалося саме так, як я мріяв	3	2	1	0	1	2	3	Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв
Я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів	3	2	1	0	1	2	3	Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановано в житті
Моє життя порожнє і нецікаве	3	2	1	0	1	2	3	Моє життя наповнене цікавими справами
Якби мені довелося сьогодні підводити підсумок мого життя, то я б сказав (ла), що воно було цілком осмисленим	3	2	1	0	1	2	3	Якби мені довелося сьогодні підводити підсумок мого життя, то я б сказав (ла), що воно не мало сенс
Якби я міг вибирати, то я б побудував своє життя цілком інакше	3	2	1	0	1	2	3	Якби я міг вибирати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз
Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене в розгубленість і занепокоєння	3	2	1	0	1	2	3	Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості
Я людина дуже обов'язкова	3	2	1	0	1	2	3	Я людина зовсім не обов'язкова
Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір так, як вона цього бажає	3	2	1	0	1	2	3	Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибирати через вплив природніх здібностей і обставин

Я безумовно можу назвати себе цілеспрямованою людиною	3	2	1	0	1	2	3	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною
У житті я ще не знайшов свого покликання і ясних цілей	3	2	1	0	1	2	3	В житті я знайшов своє покликання і ціль
Мої життєві погляди ще не визначилися	3	2	1	0	1	2	3	Мої життєві погляди цілком визначилися
Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті	3	2	1	0	1	2	3	Я навряд чи здатен (на) знайти покликання і цікаві цілі в житті
Моє життя в моїх руках і я сам керую ним	3	2	1	0	1	2	3	Моє життя не підвладне мені і воно управляється зовнішніми подіями
Мої повсякденні справи приносять мені задоволення і задоволеність	3	2	1	0	1	2	3	Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності і переживання

Шкала	Оцінки	№ питання
висхідна шкала	1 2 3 4 5 6 7	1 3 4 8 9 11 12 16 17
низхідна шкала	7 6 5 4 3 2 1	5 6 7 10 13 14 15 18 19 20

Опитувальник професійної ідентичності учня ПТНЗ

Текст опитувальника Даний опитувальник дозволить краще зрозуміти Ваші погляди, ставлення щодо професії, яку Ви зараз отримуєте в училищі.

Інструкція: «Опитувальник містить ряд тверджень, які стосуються тих чи інших сторін Вашого професійного становлення за фахом, який Ви набуваєте в процесі навчання в училищі. Прочитайте уважно запропоновані твердження. По кожному з них оберіть відповідь, використовуючи наступні варіанти: «так» («+»), «ні» («-») або «важко відповісти» («?»).

1. Обрана професія відповідає моїм інтересам і прагненням.
2. Я відчуваю потребу у самореалізації за професією, яку набуваю в училищі.
3. Моя головна мета – працювати за професією або продовжити навчання у вузі за обраним фахом.
4. Я радію з того, що не помилився із вибором професії, яку зараз отримую.
5. Маю високі оцінки (бали) за результатами професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.
6. Я – активна людина.
7. Докладу максимум зусиль, аби не працювати за професією, яку зараз отримую.
8. Мої особистісні якості відповідають вимогам майбутньої професії.
9. Обрана професія є для мене цінною, я не хочу її змінювати.
10. Мені добре зрозумілі мої плани на майбутнє, оскільки я побудував їх самостійно, спираючись на власний життєвий досвід.
11. Я отримую задоволення від процесу і результату роботи за обраним фахом.
12. У процесі навчання і практики я з легкістю виконую професійні завдання, які отримую від майстрів виробничого навчання та керівників підрозділів на підприємствах.

13. Я хочу і можу працювати за обраною спеціальністю.
14. Можу назвати іншу професію, яка більше відповідає моїм здібностям та нахилам.
15. Я володію достатнім рівнем знань з майбутньої професії.
16. Вважаю, що професія, яку я отримую, має соціальну значущість, і пишаюся цим.
17. Я добре усвідомлюю свої професійні цілі і прагну до них, тому жодні життєві проблеми не зможуть мені завадити їх досягти.
18. Відчуваю захоплення, піднесення, коли досягаю успіхів в обраній професії.
19. За будь-якої нагоди прагну ознайомитися із роботою фахівців в області моєї майбутньої професії за спеціальністю, яку зараз набуваю.
20. З власної ініціативи читаю додаткову літературу, що має відношення до майбутньої професії.
21. Маю велике бажання працювати за іншою професією.
22. Я усвідомлюю себе представником професійної спільноти (назва професії, яку набуває учень).
23. Навчаюся в даному навчальному закладі в силу певних обставин, професія ж мені малоцікава.
24. Я добре уявляю своє кар'єрне зростання за професією, яку набуваю.
25. Називаючи себе (назва професії), відчуваю позитивні емоції (гордість, радість тощо).
26. Отримані в процесі навчання знання та вміння успішно використовую під час виробничого навчання і практики.
27. У вільний від навчання час працюю за професією, яку набуваю в училищі.
28. У світі існує багато професій, які подобаються мені значно більше, ніж та, яку я отримую зараз.
29. Я добре знаю вимоги, що висуваються до фахівців моєї майбутньої професії.

30. Найважливіше для мене – продовжити роботу за своїм фахом, ніж отримати більш високу посаду, не пов'язану з моєю спеціальністю.
31. Іноді мені здається, що я сам не знаю, чого хочу від майбутнього професійного життя.
32. Моє ставлення до праці за обраною професією за час проходження навчання і практики покращилось.
33. У роботі я виявляю себе людиною діяльною, працелюбною, відповідальною.
34. Працюю над створенням свого професійного іміджу.
35. Якби в мене була можливість змінити професію, я змінив би її на іншу.
36. З легкістю можу описати портрет представника своєї професії.
37. Мої особистісні та життєві цінності співпадають з цінностями майбутньої професії та професійної спільноти.
38. Мої дії спрямовані на досягнення успіху в обраній професії.
39. В процесі оволодіння секретами професії виявляю вольові якості особистості (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, організованість тощо).
40. Уважно спостерігаю за роботою професіоналів та намагаюсь їх наслідувати в процесі своєї професійної діяльності.
41. Мої захоплення та заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.
42. Моя головна мета - кар'єра за іншою спеціальністю.
43. Є люди, яких я вважаю ідеалом в своїй професії і прагну бути схожим на них.
44. Я не маю чітко сформованих професійних цінностей.
45. Навіть якби я мав можливість змінити професію, я би її не змінював.
46. Для досягнення професійної мети за обраною спеціальністю я зроблю все, що в моїх силах.
47. Беру участь у конкурсах фахової майстерності.

48. В житті дотримуюсь принципу: «Успішність професійного становлення більшою мірою залежить від мене, ніж від оточення».

Обробка результатів:

Крок 1. Підраховуємо кількість балів, враховуючи, що відповідь «так» оцінюється в 2 бали, «ні» – 0 балів, «?» – 1 бал. Питання № 7, 23, 28, 31, 44 передбачають зворотній підрахунок: «так» оцінюється в 0 балів, «ні» – 2 бали, «?» – 1 бал. Отримана сума балів за питаннями №№ 1-5, 8-12, 15-19, 22-26, 29-33, 36-40, 43-47 дозволяє визначити рівень розвитку професійної ідентичності учнів за шкалою «неусвідомлена – усвідомлена», а саме: 1. Неусвідомлена (низький рівень розвитку) професійна ідентичність – від 0 до 28б. 2. Частково усвідомлена (середній рівень розвитку професійної ідентичності) — від 29 до 55 б. 3. Усвідомлена, сформована (високий рівень розвитку професійної ідентичності) – від 56 до 70 балів.

Крок 2. Визначення рівня розвитку компонентів професійної ідентичності, особистісної професійної активності, альтернативної (іншої) професійної ідентичності. Бальні оцінки за шкалами виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня розвитку професійної ідентичності, її компонентів.

Когнітивно-рефлексивний компонент: №№ 1,8,15, 22, 29, 36, 43.

Мотиваційно-ціннісний компонент: №№ 2, 9, 16, 23 (-), 30, 37, 44(-).

Проектно-поведінковий: №№ 3,10,17, 24, 31 (-), 38, 45.

Емоційно-вольовий: №№ 4,11,18, 25, 32, 39, 46.

Діяльнісно-практичний: №№5, 12, 19, 26, 33, 40, 47.

Особистісна професійна активність: 6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 49.

Альтернативна (інша) професійна ідентичність: 7 (-), 14, 21, 28 (-), 35, 42.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Методика потрібна для того, щоб визначити, наскільки сильно людина прагне досягати високих результатів і перемагати. Вона допомагає оцінити внутрішній драйв особистості, її готовність проявляти ініціативу та братися за складні завдання заради успіху. Ці результати є важливими у професійному відборі та кар'єрному консультуванні, оскільки дозволяють прогнозувати наполегливість працівника чи студента у досягненні поставлених цілей.

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

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху

Планування тренінгових занять, щодо усвідомлення власної ідентичності у молоді.

Заняття 1

Мета: Безпечно занурення у себе, виявлення внутрішніх конфліктів та страхів щодо майбутнього.

Хід заняття:

1. Знайомство та правила (15 хв):

Вправа-криголам: Учасники називають своє ім'я та одну рису характеру, яка допомагає їм у житті.

Прийняття правил: фіксуємо разом з групою правила групи на фліпчарті (конфіденційність, Я повідомлення, правило «стоп», повага один до одного).

2. Методика «Хто я є?» (М. Кун, Т. Макпартленд) (25 хв):

Учасники отримують бланки і протягом 12 хвилин пишуть 20 відповідей на запитання «Хто я?».

Обговорення: Тренер допомагає класифікувати відповіді (скільки соціальних ролей, скільки особистісних якостей, чи є професійні прагнення).

3. Аналіз «Я-реальне» та «Я-ідеальне» (30 хв):

Учасники ділять аркуш навпіл. Зліва описують себе зараз («Я-реальне»), справа – якими хочуть бути через 3-5 років («Я-ідеальне»).

Рефлексія: Де найбільша прірва між цими станами? Що заважає перекинути міст?

4. Вербалізація страхів (20 хв):

Анонімна скринька: Учасники пишуть свої головні страхи щодо майбутнього на стікерах без імен і кидають у коробку. Тренер зачитує їх уголос. Група бачить, що їхні страхи (наприклад, страх помилки, страх розчарувати батьків) спільні для багатьох.

5. Підбиття підсумків (10 хв):

Обговорення (кожен каже 2-3 слова про свій стан наприкінці заняття).

Заняття 2. «Емоційний компас: Керування станом»

Мета: Навчити учасників конкретних технік зниження тривоги та роботи зі шкідливими думками.

Хід заняття:

1. Діагностика стану та ідентифікація тригерів (15 хв):

Перевірка емоційного фону. Обговорення: «Які ситуації (тригери) викликають у вас найбільший стрес зараз?» (іспити, співбесіди, критика).

2. Робота з когнітивними установками: Модель «ABCDE» А. Елліса (40 хв):

Теоретичний мінімум: Тренер пояснює, що страждання викликає не сама подія, а наша думка про неї.

Практика: Розбір типової установки «Я нічого не досягну у професії».

А (Подія): Отримав відмову на стажування.

В (Переконання): «Я нездара, я ніколи не знайду роботу».

С (Наслідок): Апатія, сльози, відмова від нових спроб.

Д (Оскарження): «Чи є докази, що одна відмова визначає все моє життя? Ні».

Е (Результат/Нова думка): «Відмова – це неприємно, але це досвід. Я покращу резюме і спробую ще».

Учасники в парах пропрацьовують власні негативні переконання за цією схемою.

3. Опанування тілесних методів саморегуляції (30 хв):

Прогресивна релаксація Джекобсона: Тренер голосом веде групу через почергове сильне напруження і подальше розслаблення всіх груп м'язів (від стоп до обличчя).

Дихання: Практика «дихання за квадратом» (вдих 4 сек – затримка 4 сек – видих 4 сек – затримка 4 сек) та діафрагмальне (черевне) дихання.

4. Підбиття підсумків (15 хв): Яка техніка здалася найдієвішою? Завдання додому: практикувати дихання за квадратом перед сном, або інші техніки дихання про які згадували.

Заняття 3. «Архітектура майбутнього: Цінності та Цілі»

Мета: Вивести учасників зі стану прокрастинації через структурування життя та планування.

Хід заняття:

1. «Колесо життєвого балансу» (20 хв):

Учасники малюють коло, поділене на 8 сфер (навчання/робота, сім'я, друзі, хобі, здоров'я, фінанси тощо) і оцінюють задоволеність кожною від 1 до 10.

Інсайт: Візуалізація дисбалансу. Визначення 1-2 сфер, покращення яких автоматично підтягне інші.

2. Картування цінностей: Моє чи нав'язане? (25 хв):

Робота зі списками цінностей. Учасники обирають топ-5 життєвих пріоритетів.

Фільтр автентичності: Кожен ставить собі запитання: «Я хочу цього, бо це робить мене щасливим, чи тому, що цього очікують батьки/суспільство?». Відсіювання нав'язаних очікувань.

3. Трансформація цілей за S.M.A.R.T. (30 хв):

Тренер пояснює критерії (Конкретна, Вимірювана, Досяжна, Значуща, Обмежена в часі).

Практика: Перетворення абстрактного «Хочу бути успішним»

Наприклад: «До 1 вересня я пройду 2 курси з графічного дизайну та створю портфоліо з 5 робіт». Кожен учасник прописує одну свою S.M.A.R.T.-ціль.

4. Матриця Ейзенхауера для боротьби з прокрастинацією (20 хв):

Розподіл поточних справ на 4 квадрати: «Важливо і терміново», «Важливо, але не терміново» (тут лежить розвиток!), «Неважливо, але

терміново» (делегувати/мінімізувати), «Неважливо і не терміново» (поглиначі часу).

5. Підбиття підсумків (5 хв): Зворотний зв'язок від групи.

Заняття 4. «Опора на себе: Життестійкість та завершення»

Мета: Інтеграція отриманого досвіду, зміцнення віри у власні сили, екологічне закриття групи.

Хід заняття:

1. Підвищення самооцінки та підтримка (20 хв):

Вправа «Гарячий стілець» або «Коло позитиву»: Кожен учасник по черзі слухає від інших членів групи закінчення фрази: «Найсильніша твоя риса, яку я побачив під час тренінгу – це...». Це формує потужну зовнішню опору.

2. Експресивне письмо Дж. Пеннебейкера (25 хв):

Інструкція: Протягом 15 хвилин без упину, не звертаючи уваги на граматику та пунктуацію, учасники пишуть про свої найглибші думки та емоції щодо пройденого шляху і майбутніх викликів.

Ця практика дозволяє структурувати «внутрішній хаос» і перевести тривогу з емоційної частини мозку в раціональну. Аркуші залишаються в учасників (за бажанням їх можна знищити).

3. Формування «Аптечки життестійкості» (25 хв):

Створення індивідуального плану (чек-листа) на випадок майбутніх криз.

Кожен записує для себе: 1) Що я буду робити, якщо відчую апатію? 2) До кого звернусь по допомогу? 3) Які мої сильні сторони мене витягнуть? 4) Яка моя головна мета на найближчий місяць?

4. Підсумкова рефлексія та екологічне завершення (20 хв):

Вправа «Валіза в дорогу»: Кожен учасник озвучує, що найцінніше (який інструмент, думку чи емоцію) він «бере з собою» з цього тренінгу.

Завершальне слово тренера, подяка за роботу та сміливість до самопізнання. Аплодисменти групи.