

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв

Кафедра психології

Допущено до захисту

Завідувач кафедру

 Ірина ЧЕРЕЗОВА

«18» листопада 2025 р.

Кваліфікаційна робота
освітнього ступеня «магістр»

на тему:

**«ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ
ПЕРСПЕКТИВ ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО
ШКЛУВАННЯ»**

Виконала: здобувачка вищої освіти,
2 курсу, М110П-з групи
спеціальність 053 Психологія
Тетяна ВЛАСОВА

Керівник: к. психол. н., доцент
Наталія СЕРДЮК

Рецензент: к. психол. н., доцент
Ольга ФРОЛОВА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ | 8 |
| 1.1 Соціально-психологічні особливості підлітків без батьківського піклування..... | 8 |
| 1.2 Життєві перспективи як психологічне явище: поняття та структура..... | 16 |
| 1.3 Роль тренінгових технологій у формуванні життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування..... | 27 |
| Висновки до першого розділу..... | 33 |
| РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ | 34 |
| 2.2 Організація та методика проведення експериментального дослідження життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування..... | 34 |
| 2.3 Аналіз результатів емпіричного дослідження та їх інтерпретація..... | 40 |
| Висновки до другого розділу..... | 56 |
| РОЗДІЛ III. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ | 57 |
| 3.1 Обґрунтування необхідності та доцільності тренінгової програми формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування..... | 57 |
| 3.2 Аналіз ефективності впровадження тренінгової програми формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування..... | 63 |
| Висновки до третього розділу..... | 80 |
| ВИСНОВКИ | 81 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 84 |
| ДОДАТКИ | 93 |

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні трансформації соціального середовища, зумовлені як внутрішніми суспільними змінами, так і впливом глобалізаційних процесів, істотно впливають на становлення молоді, формування їхніх ціннісних орієнтацій та життєвих цілей. Особливо гостро ці виклики постають перед підлітками, позбавленими батьківського піклування, адже саме ця категорія дітей є однією з найбільш уразливих у соціальному вимірі. Відсутність стабільної сімейної підтримки, дефіцит довірливих стосунків із дорослими та обмежені можливості для формування позитивного досвіду взаємодії з навколишнім світом знижують їхню здатність до вибудовування цілісного бачення власного майбутнього. У цих умовах формування життєвих перспектив підлітків виступає обов'язковою умовою їхнього особистісного розвитку, соціальної адаптації та самореалізації.

Воєнні події в Україні ще більше загострили проблему втрати життєвих орієнтирів серед дітей без батьківського піклування. Пережиті травматичні події, вимушене переміщення, втрата близьких, невизначеність майбутнього та тривалий психологічний стрес посилюють емоційну нестійкість і знижують віру у власні можливості. У таких умовах особливого значення набуває поєднання психологічної підтримки з освітньо-розвивальними програмами, спрямованими на відновлення внутрішніх ресурсів підлітків, розвиток їхньої суб'єктної позиції та здатності до самостійного планування майбутнього. Це зумовлює необхідність упровадження тренінгових технологій, які не лише забезпечують розвиток емоційної стійкості й комунікативних навичок, а й сприяють формуванню позитивних життєвих сценаріїв та усвідомленого ставлення до власного майбутнього.

Проблематика життєвих перспектив підлітків, позбавлених батьківського піклування, посідає важливе місце в сучасній психологічній науці та відображена у працях багатьох дослідників. Значний внесок у вивчення соціально-психологічних особливостей цієї категорії підлітків зробили

Г. Бандура [3], О. Білоус [4; 5], С. Белякова [6], О. Буковська [8], Н. Буняк [9], І. Гаврилук [15], Л. Дейниченко [18], Ю. Калюжна [24], Л. Коломієць [28], Ю. Коренєва [38], І. Манохіна [32], Т. Малихіна [31], В. Москалець [37], Н. Назаренко [40], О. Ненчук [41], Л. Ніколаєв [43], В. Охріменко [5], А. Павловський [39], І. Підручна [46], Т. Пономаренко [64], Н. Поталова [48], С. Прокоф'єва-Акопова [50], В. Радул [51], Р. Хавула [62], К. Харченко [63], О. Хомчук [64], О. Шаумян [65], Т. Яновська [67; 68]. У роботах цих авторів послідовно висвітлюються соціально-психологічні чинники, що визначають зміст і динаміку життєвих перспектив підлітків, а також специфічні труднощі їхнього особистісного становлення в умовах дефіциту сімейної підтримки. Дослідники наголошують на важливості цілеспрямованих психокорекційних і тренінгових програм, здатних компенсувати втрати емоційного досвіду, формувати навички саморегуляції та забезпечувати розвиток конструктивних моделей майбутнього.

Попри значні наукові напрацювання щодо життєвих перспектив підлітків, позбавлених батьківського піклування, низка ключових питань залишається відкритою. Передусім недостатньо розроблені практичні моделі психологічного супроводу, які б комплексно поєднували розвиток емоційної стійкості, навичок саморегуляції та підтримку у формуванні реалістичного й водночас перспективного бачення майбутнього. Чинні програми здебільшого фокусуються на окремих труднощах, тоді як ця група підлітків потребує цілісного підходу, що враховує їхній травматичний досвід і вплив сучасних умов: воєнного стресу, нестабільності та втрат. У цьому контексті особливо важливо впроваджувати сучасні тренінгові методики, здатні забезпечити ефективну адаптацію та підтримати формування конструктивних життєвих сценаріїв.

Таким чином, актуальність теми **«Тренінгові технології формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування»** зумовлена необхідністю вдосконалення практичних підходів до роботи з цією групою

молоді та забезпечення умов для їхньої успішної соціальної адаптації й самореалізації в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Об'єкт дослідження – життєві перспективи підлітків без батьківського піклування.

Предмет дослідження – тренінгові технології формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування, розробити та впровадити тренінгову програму, яка забезпечить формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічну літературу з проблеми формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування.

2. Експериментально дослідити особливості прояву життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування.

3. Розробити та перевірити ефективність програми тренінгу програму, яка забезпечить формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, що забезпечили цілісне й системне вивчення особливостей формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування та ефективності тренінгових технологій, спрямованих на їх розвиток. На теоретичному етапі використовувалися методи аналізу й синтезу, індукції та дедукції, аналогії, абстрагування, конкретизації, класифікації, узагальнення, систематизації й групування, що дало можливість визначити сутність феномена життєвих перспектив, окреслити його структуру, чинники формування, а також узагальнити сучасні наукові підходи до проблеми розвитку особистості підлітків у контексті депривації батьківської опіки. Емпіричний етап включав застосування діагностичних методик: тесту смисло-життєвих орієнтацій (Дж. Крамб, Л. Махолік), шкали резильєнтності

Коннора-Девідсона (CD-RISC-25), тесту життєстійкості С. Мадді, опитувальника мотивації досягнення А. Меграбяна та шкали самооцінки М. Розенберга, що дозволило комплексно оцінити емоційно-вольову, мотиваційну та смислову сфери підлітків, визначити їхній ресурсний потенціал і проблемні зони. Для кількісного та якісного аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження застосовувалися методи математичної статистики (первинна обробка даних, обчислення середніх значень), порівняльний аналіз для зіставлення показників у різних групах, а також графічний метод для візуалізації основних тенденцій. Комплексне використання зазначених методів забезпечило високу валідність і надійність отриманих результатів та створило ґрунтовну основу для теоретичних узагальнень і практичних рекомендацій щодо формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування.

Емпірична база дослідження. Емпірична база дослідження. У дослідженні взяли участь 30 підлітків віком від 12 до 16 років, які перебувають у дитячих будинках та центрах соціально-психологічної реабілітації м. Дніпра та прилеглих населених пунктів. Вибірка формувалася за критеріями: наявність статусу дитини без батьківського піклування, відповідність віковому діапазону, емоційна та когнітивна готовність до участі в тренінговій програмі, спрямованій на розвиток життєвих перспектив, а також виявлена мотивація до самоаналізу і особистісного зростання. Участь у дослідженні була добровільною, що підтверджено інформованою згодою самих підлітків та офіційних представників – опікунів або адміністрації закладів, що забезпечує етичність, безпечність та валідність отриманих даних.

Теоретична значимість роботи полягає у поглибленні, систематизації та розширенні наукових уявлень про специфіку формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування. У дослідженні комплексно розкрито соціально-психологічні особливості цієї категорії дітей, які визначають їхнє ставлення до майбутнього, особливості мотиваційної сфери, рівень усвідомлення власних можливостей та вибір поведінкових стратегій. Обґрунтовано значення тренінгових технологій як ефективного психолого-

педагогічного інструменту, здатного активізувати внутрішні ресурси підлітків та сприяти розвитку цілепокладання, смислової спрямованості та позитивного бачення майбутнього. Отримані результати уточнюють зміст поняття «життєві перспективи» у психологічному дискурсі, окреслюють їхню структуру, механізми формування та умови розвитку, інтегруючи положення психології розвитку, вікової та соціальної психології, педагогіки й соціальної роботи в єдину теоретичну модель.

Практична значимість дослідження полягає у розробці, впровадженні та експериментальній перевірці авторської тренінгової програми, спрямованої на формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування. Програма враховує вікові, соціально-психологічні та індивідуальні особливості підлітків, сприяє розвитку їхньої самооцінки, впевненості у власних силах, мотивації до самореалізації та планування майбутнього. Отримані результати можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, працівниками центрів реабілітації та іншими фахівцями, які працюють із підлітками без батьківського піклування. Матеріали дослідження також є корисними для освітніх установ, соціальних служб і волонтерських організацій, що займаються підтримкою цієї категорії підлітків.

Апробація. Результати дослідження оприлюднені на III Міжнародній науково-практичній конференції *«Психологічне здоров'я особистості в контексті процесів глобалізації: методологія дослідження, реалії та перспективи»* (РНРСРGMRRP), 31 жовтня 2025 року, м. Київ.

Структура й обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел (78 найменувань, з них 10 – іноземною мовою) і 6 додатків (на 26 сторінках). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 118 сторінок, з них основного тексту – 81 сторінка. Робота містить 23 таблиці і 7 рисунків.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

1.1 Соціально-психологічні особливості підлітків без батьківського піклування

В Україні проблема дітей, позбавлених батьківського піклування, як вказує С. Прокоф'єва-Акопова, залишається однією з найбільш актуальних соціальних викликів. За офіційними даними, кількість таких дітей щорічно варіюється, і значна частина з них перебуває під опікою держави, в прийомних сім'ях або в дитячих будинках. Соціально-економічні та демографічні зміни, а також наслідки повномасштабної збройної агресії лише поглиблюють цю проблему, суттєво впливаючи на умови розвитку та психологічний стан дітей [50, с. 228].

Відповідно до статті 1 Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з відсутністю відомостей про їх місце знаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України, в районах проведення антитерористичної операції, здійснення заходів із забезпечення національної

безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та безпритульні діти [49].

Підлітки без батьківського піклування є однією з найбільш уразливих категорій населення, які перебувають у складних життєвих обставинах. Їхнє соціально-психологічне становище визначається низкою чинників, серед яких провідну роль відіграють відсутність сімейної підтримки, нестача базових умов для розвитку, а також психоемоційні травми, спричинені втратою батьків або їхньою нездатністю виконувати виховні функції [18, с. 25].

Підлітки без батьківського піклування стикаються з низкою труднощів, які суттєво впливають на їхній психосоціальний розвиток (рис. 1.1).

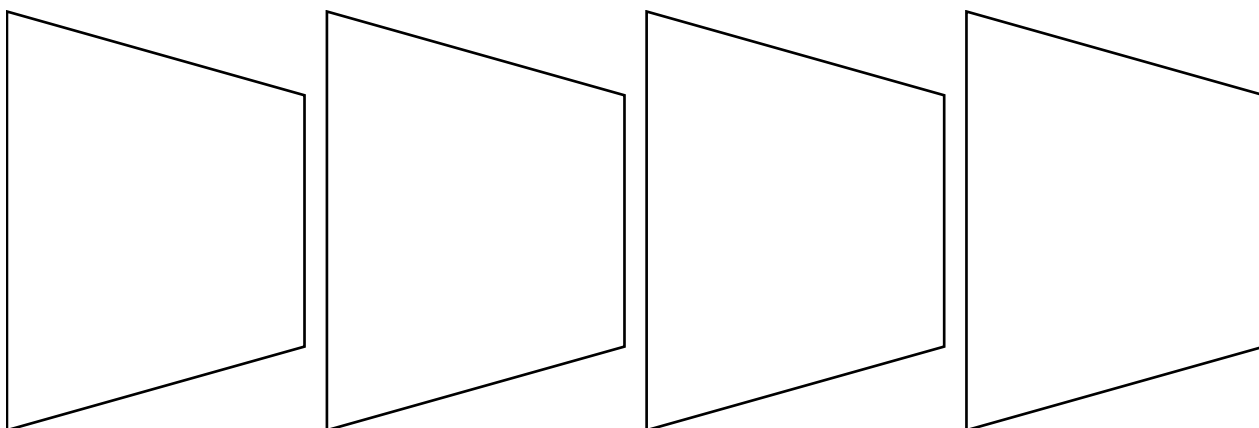


Рис. 1.1. Основні виклики, з якими стикаються підлітки без батьківського піклування

Джерело: складено на основі [63, с. 202]

Серед основних викликів виділяють:

1. Недостатню соціалізацію через обмежений контакт із позитивними рольовими моделями. Підлітки без батьківського піклування часто позбавлені можливості формувати соціальні зв'язки з позитивними дорослими, які могли б виступати для них рольовими моделями. У таких умовах вони рідко отримують приклад конструктивної поведінки, адаптивних стратегій вирішення життєвих проблем і формування міжособистісних відносин. Обмежена соціалізація призводить до низького рівня комунікативних навичок, нездатності будувати

довгострокові взаємини та нерозуміння соціальних норм, що ускладнює їхню інтеграцію в суспільство.

2. Формування емоційної нестабільності через травматичні події. Травматичний досвід, пов'язаний із втратою батьків, відчуттям самотності чи життям у стресових умовах, призводить до формування емоційної нестабільності. Підлітки, як стверджують Ю. Калюжна, Т. Яновська, часто стикаються з постійним відчуттям тривоги, страху або пригніченості, що посилюється через відсутність близьких, які могли б надати емоційну підтримку. Такий емоційний фон впливає на їхню здатність до прийняття зважених рішень, адекватного сприйняття труднощів та ефективної адаптації до нового [24, с. 127].

3. Ризик девіантної поведінки через вплив негативного середовища. Без належного батьківського контролю та спрямування підлітки можуть опинитися під впливом негативного соціального середовища. Відчуття відчуженості та прагнення знайти належність у соціальних групах часто призводять до залучення до асоціальних компаній. Це підвищує ризик виникнення девіантної поведінки, зокрема правопорушень, вживання алкоголю чи наркотичних речовин, а також агресивної поведінки.

4. Психологічні труднощі, пов'язані із самостійним прийняттям життєвих рішень. На думку С. Прокоф'євої-Акопової, відсутність підтримки у критичні моменти життя створює значні труднощі для підлітків у прийнятті важливих рішень. Їм бракує досвіду та орієнтирів, що формуються у сімейному середовищі, через що вони часто відчувають невпевненість у власних діях і страх перед наслідками. Це не тільки знижує їхню самооцінку, але й ускладнює планування майбутнього та досягнення поставлених цілей [50, с. 229].

Виходячи з вищенаведеного, можна зазначити, що підлітки без батьківського піклування зіштовхуються зі складними та багатовимірними викликами, які істотно ускладнюють їхній психосоціальний розвиток і процес інтеграції в суспільство. Крім того, підлітки, які зростають без батьківського піклування, демонструють низку специфічних соціально-психологічних

характеристик, які суттєво відрізняються від поведінки та емоційного стану їхніх однолітків, що виховуються у повноцінних сім'ях. Відсутність батьківської підтримки та стабільного сімейного середовища значною мірою впливає на всі аспекти їхнього розвитку, від формування емоційної стійкості до здатності соціальної інтеграції [67, с. 73].

Однією з найпомітніших відмінностей є емоційний стан підлітків без батьківської опіки. Вони часто стикаються з тривалими психоемоційними травмами, спричиненими втратою батьків або їхньою байдужістю. На відміну від звичайних підлітків, які можуть покладатися на підтримку родини у стресових ситуаціях, ці діти змушені справлятися з труднощами самотійно. Це спричиняє високий рівень тривожності, депресивні стани та почуття самотності. У таких підлітків значно ускладнюється здатність довіряти іншим, що створює бар'єри у побудові близьких стосунків з однолітками та дорослими.

Процес соціалізації підлітків без батьківського піклування має свої особливості. У повноцінних сім'ях діти отримують приклад позитивних рольових моделей, що сприяє формуванню здорових соціальних навичок [4, с. 65]. Натомість діти-сироти або ті, хто виховується в інтернатних закладах, нерідко змушені адаптуватися до середовища, яке не завжди є позитивним. Це може призводити до орієнтації на деструктивні зразки поведінки. Наприклад, якщо в сім'ях зазвичай формуються цінності співпраці та підтримки, у дітей без батьківської опіки нерідко розвиваються прагнення до самоствердження за рахунок конкуренції або навіть конфліктів [63, с. 203].

Мотивація є ще одним аспектом, у якому спостерігаються значні відмінності. Підлітки, які зростають у сімейному середовищі, мають можливість отримувати регулярну підтримку у важливих життєвих рішеннях. Це дозволяє їм розвивати оптимістичний погляд на майбутнє [64, с. 111]. У підлітків без батьківського піклування часто спостерігається зниження інтересу до навчання через відсутність стимулів і розуміння перспектив. Через це вони часто не бачать сенсу в особистісному розвитку, що звужує їхні можливості для самореалізації.

Формування самооцінки та ідентичності є ключовим викликом для підлітків без батьківської підтримки. У порівнянні зі звичайними підлітками, які відчувають себе частиною сімейної системи, ці діти часто мають низьку самооцінку, спричинену почуттям відчуженості та непотрібності. Відсутність емоційного підґрунтя для самопізнання ускладнює процеси самоідентифікації, що впливає на їхню здатність встановлювати гармонійні стосунки з іншими людьми. Наприклад, якщо підлітки у сім'ях часто сприймають батьків як опору у періоди самоствердження, діти без батьківської опіки нерідко шукають цю підтримку у зовнішніх середовищах, що не завжди є безпечним [50, с. 231].

Узагальнене порівняння соціально-психологічних характеристик обох груп подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняння соціально-психологічних особливостей підлітків із повноцінних сімей та підлітків без батьківського піклування

| Критерій | Підлітки із сімей | Підлітки без батьківського піклування |
|------------------------|---|---|
| Емоційний стан | Стабільний, із можливими короткочасними переживаннями. | Підвищена тривожність, депресивні стани, почуття самотності. |
| Соціалізація | Розвивається завдяки позитивним рольовим моделям. | Обмежена, часто орієнтація на деструктивні зразки поведінки. |
| Самооцінка | Формується на основі підтримки з боку батьків та оточення. | Низька через відчуття відчуженості та непотрібності. |
| Ідентичність | Відчуття приналежності до сімейної системи, чітке самовизначення. | Складнощі з формуванням ідентичності через брак емоційного підґрунтя. |
| Мотивація | Оптимістичний погляд на майбутнє, прагнення досягнень. | Знижена через нестачу підтримки та стимулів. |
| Взаємини з однолітками | Здебільшого гармонійні, засновані на довірі. | Ускладнені, часто поверхневі або конфліктні. |
| Емоційна | Регулярно надається | Відсутня або обмежена в |

| | | |
|----------------|--|--|
| підтримка | батьками та іншими членами сім'ї. | інституційних формах виховання. |
| Рольові моделі | Позитивні приклади з сімейного середовища. | Часто відсутні або негативні з оточення. |

Джерело: складено на основі [6, с. 456; 54, с. 79]

Таким чином, підлітки без батьківського піклування суттєво відрізняються від своїх однолітків, які виховуються у сімейному середовищі. Вони мають уразливу психоемоційну сферу, обмежені соціальні навички, занижену самооцінку та відсутність чіткої ідентичності. Ці відмінності вимагають особливої уваги з боку педагогів, психологів і соціальних працівників, які мають забезпечити підтримку таким дітям для їхньої повноцінної інтеграції в суспільство.

Соціально-психологічний розвиток підлітків без батьківського піклування залежить від багатьох чинників, які суттєво впливають на формування їхньої особистості, поведінкових моделей та здатності до адаптації в суспільстві [48, с. 98]. Кожен з цих чинників має свою специфіку і потенційно може стати як джерелом підтримки, так і бар'єром для гармонійного розвитку (рис. 1.2).

Умови виховання в інтернатах суттєво впливають на розвиток особистості, часто спричиняючи формалізацію взаємин і дефіцит емоційного тепла.

Опіка у прийомних сім'ях може створити сприятливі умови для розвитку, якщо такі сім'ї забезпечують належну емоційну підтримку та стабільність.

Матеріальні труднощі часто супроводжують підлітків без батьківського піклування, що ускладнює доступ до якісної освіти, медицини та інших соціальних послуг.

Ізоляція або булінг у навчальних закладах негативно позначається на соціальному статусі підлітків, посилюючи їхню вразливість.

Рис. 1.2. Чинники, що впливають на соціально-психологічний розвиток

Джерело: складено на основі [18, с. 25; 48, с. 98; 53, с. 88]

Умови виховання в дитячих будинках чи інтернатах істотно впливають на психологічний стан і соціальні навички підлітків. Недостатність індивідуального підходу до виховання нерідко призводить до формалізації взаємин між дітьми та вихователями, що позбавляє дитину відчуття емоційної підтримки й тепла. Така ситуація може спричинити труднощі у формуванні довірливих стосунків у майбутньому та посилити емоційну ізоляцію підлітка. Діти, які виховуються в таких установах, часто стикаються з дефіцитом особистої уваги та позитивних прикладів, що може обмежувати їхній емоційний і соціальний розвиток.

Підлітки, які потрапляють у прийомні сім'ї, мають більше шансів на гармонійний розвиток, якщо ці сім'ї забезпечують стабільність, підтримку та емоційне прийняття. Однак ефективність таких форм опіки, на думку науковців, значною мірою залежить від того, наскільки прийомна сім'я здатна

забезпечити відчуття безпеки та належності. Якщо стосунки у прийомній чи опікунській сім'ї будуються на довірі та повазі, підліток отримує ресурси, які частково компенсують втрату біологічної родини та сприяють успішній соціальній інтеграції [61, с. 55].

Матеріальні труднощі є однією з найбільших перешкод для повноцінного розвитку підлітків без батьківського піклування. Брак фінансових ресурсів часто ускладнює доступ до якісної освіти, медичних послуг і соціальних програм. Це може обмежувати можливості підлітків для самореалізації, знижувати їхню впевненість у власних силах і посилювати почуття соціальної несправедливості. Соціально-економічна підтримка таких дітей є критично важливою для забезпечення рівних можливостей.

Підлітки без батьківського піклування, за спостереженням В. Синякової, часто стикаються з труднощами у встановленні контактів із ровесниками. Їхній соціальний статус у навчальних закладах може бути знижений через стереотипи або булінг, що ще більше посилює почуття ізоляції. Відсутність позитивного соціального середовища або підтримки з боку однолітків призводить до того, що підлітки почуваються самотніми, що негативно впливає на їхню самооцінку та здатність до адаптації [54, с. 82].

Таким чином, сукупність зазначених чинників визначає складний характер соціально-психологічного розвитку підлітків без батьківського піклування, що вимагає особливої уваги та адресної підтримки для подолання цих викликів.

Для ефективної адаптації підлітків без батьківського піклування важливо впроваджувати комплексний підхід, що враховує їхні потреби у взаємодії, емоційній підтримці та соціальній інтеграції. Це передбачає наступні кроки:

1. Забезпечення доступу до програм, спрямованих на покращення комунікативних навичок. Навчання ефективному спілкуванню допоможе підліткам інтегруватися в суспільство, будувати здорові стосунки та краще взаємодіяти з оточенням.

2. Організація психологічних тренінгів для подолання травматичного досвіду, стабілізації емоційного стану та формування стійкості до викликів.

3. Залучення до освітніх і професійних програм, що сприяють визначенню життєвих цілей, професійному самовизначенню та створюють відчуття впевненості в майбутньому [76, с. 98].

4. Формування позитивного наставництва через дорослих, які можуть бути прикладом для наслідування, підтримувати у складних ситуаціях і сприяти розвитку здорових життєвих орієнтирів.

5. Створення фізично й емоційно безпечного простору, що сприятиме почуттю захищеності підлітків, розвитку довіри та мотивації досягати цілей.

Поєднання вищезазначених напрямків роботи, як вказує О. Шаумян, створить умови для гармонійного розвитку підлітків без батьківського піклування та забезпечить їхню успішну адаптацію в суспільстві [65, с. 264].

Означене вище дозволяє нам зробити висновок, що соціально-психологічні особливості підлітків без батьківського піклування є багатогранним явищем, що потребує комплексного підходу до вивчення та вирішення. Ефективна підтримка таких дітей має базуватися на індивідуальному підході, емоційній підтримці та сприянні їхній соціальній інтеграції. Використання психологічних, педагогічних і соціальних інструментів дозволить забезпечити гармонійний розвиток особистості цих підлітків та їхню успішну адаптацію в суспільстві.

1.2 Життєві перспективи як психологічне явище: поняття та структура

Життєві перспективи, як важливий компонент особистісного розвитку, займають особливе місце у дослідженнях, присвячених вивченню життєвого шляху, стратегій та цілей особистості. У сучасній науковій літературі вони розглядаються через такі поняття, як «життєвий план», «професійний план» та «життєва програма». Проте кожне з цих понять окреслює лише окремий аспект майбутнього, не забезпечуючи цілісного сприйняття життя.

Життєві перспективи, як стверджує М. Кухта, є багатограним феноменом, що відображає уявлення індивіда про майбутнє, його очікування, прагнення та сподівання. Вони визначають активність особистості, формують її цілі, плани та мотивацію до дій. Це поняття тісно пов'язане з концепціями життєвого шляху, програм, цілей, стратегій, стилю життя, а також з часовими категоріями, такими як психологічний і соціальний час [29, с. 58].

Сам термін «перспектива» має глибокі корені, що походять від латинського «perspectio» – «ясно побачений», і трактується у різних аспектах: як бачення майбутнього, можливості для розвитку та стратегії досягнення мети.

У тлумачному словнику наведено наступні визначення поняття «перспектива»:

- 1) простір, який можна охопити оком; вид у далину;
- 2) можливості кого-, чого-небудь у майбутньому; сприятливі умови для майбутньої діяльності когось або наступного розвитку чогось;
- 3) те, що чекає на кого-небудь, що повинно статися з кимсь у майбутньому;
- 4) плани, види на майбутнє; передбачення майбутнього [10, с. 1127].

Таким чином, кожне визначення поняття «перспектива» відображає різні аспекти цього явища, розкриваючи його багатогранність і різноманітність трактувань. Перше визначення – зоровий (фізичний) аспект – характеризує перспективу як можливість огляду простору, що сприймається візуально, і створює уявлення про видимий горизонт. Друге визначення – потенційний (можливості) аспект – акцентує увагу на майбутніх шансах чи сприятливих умовах, які відкриваються для особистості чи явища в процесі їхнього розвитку. Третє визначення – очікуваний (результати) аспект – пов'язане із прогнозуванням того, що може статися в майбутньому, та зосереджене на очікуваних подіях чи результатах. Четверте визначення – стратегічний (плани) аспект – трактує перспективу як усвідомлену діяльність із планування майбутнього, створення уявлень про можливі шляхи досягнення цілей. У

сукупності ці визначення формують багатовимірне уявлення про перспективу, яке включає фізичні, соціальні, психологічні та прогностичні її виміри.

Усвідомлення потреби у плануванні життєвого шляху спричинює виникнення особливого утворення – життєвої перспективи, що охоплює минуле, теперішнє та майбутнє особистості, де події різних часових вимірів буденності займають певне місце та наділені відповідним статусом у визначенні подальших етапів цього шляху. Існують різні визначення терміна «життєва перспектива»:

1) образ бажаного, усвідомлюваного як можливого майбутнього життя за умови досягнення певних цілей;

2) цілісна картина майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс життя [5, с. 33].

У психологічній науці поняття життєвих перспектив дозволяє інтегрувати уявлення про майбутнє особистості в контексті її минулого та теперішнього, що забезпечує багатовимірність та структурованість життєвого шляху.

Поняття «життєві перспективи» було вперше введено у науковий обіг німецьким психологом К. Левінім. Він обґрунтував це поняття в контексті своєї теорії «психологічного поля», де життєві перспективи розглядалися як цілісне бачення особистістю свого життя в трьох часових вимірах: минулому, теперішньому та майбутньому. За К. Левіном, часова перспектива є загальним уявленням індивіда про психологічне майбутнє та минуле, яке формується в реальному часі та на різних ірреальних рівнях. Вчений підкреслював, що реалістична й тривала часова перспектива сприяє структурованому та ініціативному плануванню майбутнього, що є основою життєвих перспектив особистості [46, с. 205].

У вітчизняній психології активна розробка проблематики життєвого шляху особистості бере свій початок з 80-х рр. ХХ ст. Основою для дослідження цієї проблемної області послужили роботи С. Рубінштейна та Б. Ананьєва.

С. Рубінштейн стверджував, що життєвий шлях – це не просте розгортання плану життя, закладеного у дитинстві. Це – соціально-детермінований процес, на кожному етапі якого виникають новоутворення. При цьому особистість є активним учасником цього процесу, і у будь-який момент може втрутитися у нього. Автор підкреслює цілісність, безперервність життєвого шляху, спадкоємність усіх його етапів [16, с. 33].

Б. Ананьєв запропонував використовувати біографічний аналіз як основу для вивчення життєвого шляху людини. У своїй концепції він визначив вік як основну одиницю аналізу, виділяючи ключові етапи життя, які слугують характеристиками для кожного вікового періоду [16, с. 33-34].

На сучасному етапі найбільш типовими підходами до вивчення поняття «життєві перспективи» можна назвати психолого-педагогічний та соціально-психологічний (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Наукові підходи до визначення «життєві перспективи»

| Підхід та основні дослідники | Визначення поняття |
|---|--|
| Психолого-педагогічний (І. Дубровіна, С. Ставицька, Н. Буняк, М. Вовчик- Блакитна, Т. Говорун) | Життєві перспективи формуються як результат психологічної готовності до визначення майбутнього через розвиток самосвідомості, особливо її рефлексивного самопізнання. |
| Соціально-психологічний (Л. Сохань, Є. Головаха, О. Кікінеджи, Л. Божович, В. Москалець) | Життєві перспективи – результат формування ціннісної системи індивіда, яка включає мотиви, спрямованість, довільну поведінку та здатність до диференціації ціннісних об'єктів. |

Джерело: складено на основі [16, с. 33; 46, с. 205]

Видатна психологиня М. Вовчик-Блакитна підкреслює, що життєві перспективи формуються на етапі ранньої юності, коли особистість починає усвідомлювати свої можливості та прагнення. Цей період характеризується підвищенням здатності до рефлексії, що забезпечує розвиток самосвідомості й сприяє побудові чіткого уявлення про майбутнє [13, с. 51].

За словами Н. Буняк, життєві перспективи є не лише планом майбутнього, а й складною інтеграцією особистісного досвіду, цілей і цінностей. Цей процес розпочинається з усвідомлення індивідом своїх сильних сторін та внутрішніх ресурсів [9, с. 252].

Дослідниця І. Гуляс зазначає, що життєві перспективи є результатом психологічної зрілості особистості, яка проявляється у здатності осмислювати та приймати власну життєву траєкторію. Важливу роль у цьому відіграє готовність до самопізнання та рефлексії [17, с. 317].

Т. Малихіна визначає життєві перспективи як складну систему, що відображає гармонію між бажаннями та реальними можливостями особистості. Цей підхід акцентує увагу на взаємозв'язку між мотивами людини та її здатністю до планування [31, с. 318].

К. Орловська розглядає життєві перспективи як динамічний процес, у якому особистість формує цілісну картину свого майбутнього. Ця картина базується на взаємодії програмованих і очікуваних подій, що поєднують соціальний сенс і особистісну значущість [44, с. 7].

Професор В. Москалець вважає, що формування життєвих перспектив відбувається через усвідомлення соціально зумовлених цінностей. Водночас особистість аналізує власні прагнення, співвідносячи їх із реальними можливостями, що забезпечує адекватне планування майбутнього [37, с. 59].

Таким чином, обидва підходи до вивчення життєвих перспектив мають свої унікальні акценти. Психолого-педагогічний підхід концентрується на індивідуальному розвитку, зокрема на формуванні самосвідомості, здатності до рефлексії та усвідомлення власних ресурсів, що сприяє побудові чітких життєвих планів. Натомість соціально-психологічний підхід робить акцент на соціальних і ціннісних аспектах, зокрема на взаємозв'язку мотивів, спрямованості, ціннісних орієнтацій та соціального контексту, які разом забезпечують гармонійне формування життєвих перспектив особистості.

На думку науковиці М. Кухти структура життєвої перспективи є багатокомпонентним утворенням, яке поєднує цільову, мотиваційну,

когнітивну, емоційну та поведінкову складові, створюючи цілісну систему орієнтирів для майбутнього розвитку особистості (рис. 1.3).

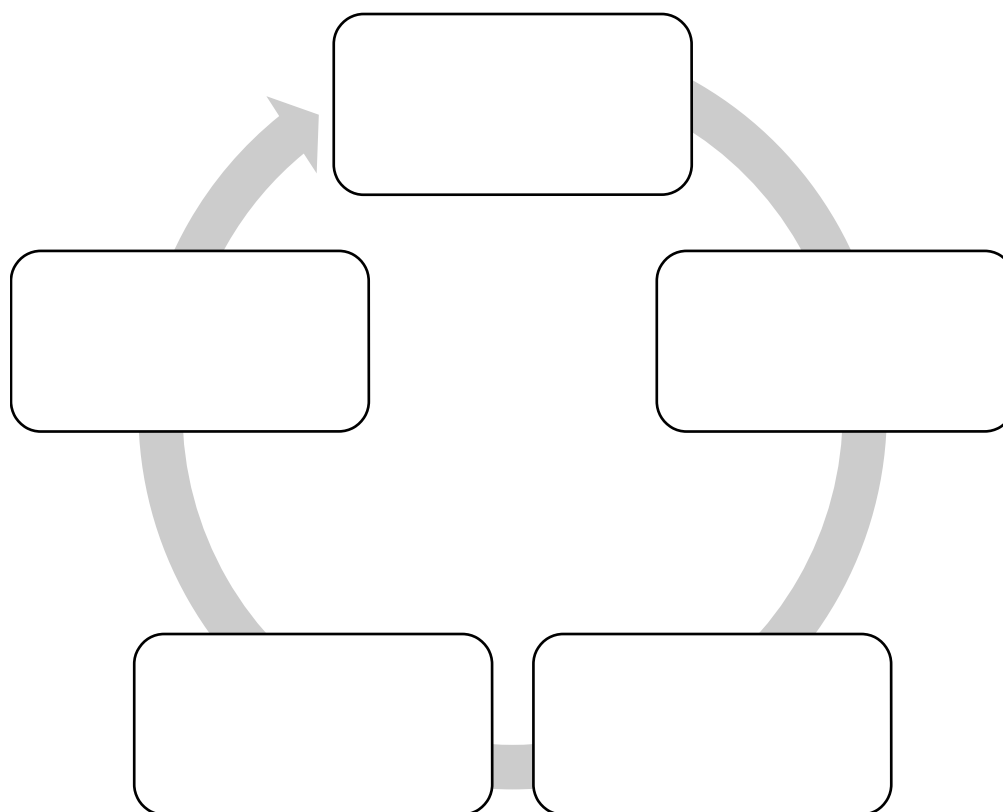


Рис. 1.3. Структура життєвих перспектив (за М. Кухтою)

Джерело: складено на основі [29, с. 62]

Цільова складова визначає кінцеві цілі, ідеали та орієнтири, яких прагне досягти особистість. Вона задає основний напрямок життєдіяльності та забезпечує стратегічне бачення майбутнього. Цілі формують структуру життєвих планів, допомагають усвідомити сенс дій і розставити пріоритети. Завдяки цій складовій особистість має змогу систематично рухатися до реалізації своїх бажань і потреб.

Мотиваційна складова включає всі спонукальні чинники, які стимулюють людину до досягнення поставлених цілей. Вона охоплює внутрішні мотиви (інтереси, цінності, бажання) та зовнішні стимули (умови середовища, соціальне визнання, винагорода). Мотивація визначає рівень активності, наполегливості та стійкості в подоланні труднощів. Завдяки мотиваційній

складовій людина підтримує бажання рухатися вперед, незважаючи на перешкоди.

Д. Торгашев та С. Бабатіна зазначають, що когнітивна складова охоплює знання, уявлення, переконання та очікування, які формуються на основі досвіду, спостережень і навчання. Вона є фундаментом для усвідомленого прийняття рішень і визначення подальшого життєвого шляху. Ця складова сприяє здатності аналізувати ситуацію, враховувати минулі помилки та успіхи, а також інтегрувати отримані знання у планування майбутнього [60, с. 375].

Особливу роль когнітивна складова відіграє в прогнозуванні варіантів розвитку подій. Вона дозволяє оцінювати можливі наслідки рішень, розробляти стратегії для досягнення цілей і створювати чіткий план дій. Завдяки цьому особистість може передбачати ризики, адаптувати свої дії до змінних обставин і залишатися гнучкою у разі появи нових викликів. Крім того, когнітивна складова забезпечує не лише мислення та логічний аналіз, але й осмислення глибоких життєвих цінностей, що визначають сенс дій і спрямованість зусиль. Її значення полягає у гармонії між досвідом, теперішнім і прогнозом майбутнього, що підвищує впевненість і ефективність рішень.

Емоційна складова, на думку О. Павленко, визначає емоційний стан людини, який відіграє важливу роль у сприйнятті майбутнього. Вона характеризує вплив позитивних емоцій, таких як оптимізм, впевненість і надія, які сприяють формуванню конструктивного ставлення до майбутнього та стимулюють активність у досягненні цілей. Натомість негативні емоції, як-от страх чи невпевненість, характеризуються здатністю сповільнювати процес прийняття рішень і викликати сумніви щодо власних можливостей. Таким чином, емоційна складова визначає внутрішній психологічний клімат, необхідний для реалізації життєвих планів [45, с. 30].

Поведінкова складова відображає конкретні дії, вчинки та рішення, які реалізуються в процесі досягнення визначених цілей. Вона поєднує внутрішні наміри та прагнення з реаліями зовнішнього середовища, створюючи гармонію між бажаннями людини та її можливостями. Ця складова включає не лише

навички, зусилля та стратегії, але й здатність до адаптації, що дозволяє ефективно долати труднощі та перешкоди.

Р. Хавула вказує, що важливим елементом поведінкової складової є наполегливість і послідовність у діях, які спрямовані на досягнення бажаних результатів. Крім того, вона формує основи для побудови успішних взаємодій із соціальним середовищем, що сприяє реалізації життєвих планів та забезпечує стійкість особистості в умовах змін [62, с. 345].

Усі ці складові є взаємопов'язаними та створюють цілісну систему. Цільова складова задає загальний напрямок, мотиваційна забезпечує енергію для дій, когнітивна допомагає формувати стратегії, емоційна підтримує психологічну стабільність, а поведінкова реалізує задумане на практиці. Їхня взаємодія формує основу для адаптації особистості до умов зовнішнього середовища, забезпечуючи їй можливість ефективно планувати та реалізовувати свої життєві перспективи.

Розглядаючи значення життєвих перспектив, варто підкреслити їхню багатофункціональність, адже вони виконують ключову роль у житті особистості. Завдяки перспективам людина знаходить сенс у своїх діях, формує цілі та планує шляхи їх досягнення. Вони сприяють самопізнанню, дозволяючи аналізувати минуле та прогнозувати майбутнє, а також допомагають формувати світогляд, який слугує базою для прийняття важливих рішень.

Життєві перспективи мотивують до активних дій, підтримуючи внутрішню енергію та наполегливість, а також забезпечують упорядкування життєвого процесу, роблячи його більш систематизованим і цілеспрямованим. Вони створюють умови для гармонізації внутрішнього світу особистості, сприяють адаптації до змінних обставин і захищають від ризиків завдяки передбаченню негативних сценаріїв [60, с. 375].

У табл. 1.3 згруповано основні функції життєвих перспектив, що ілюструють їхній вплив на життя особистості.

Функції життєвих перспектив (за М. Кухтою, Т. Малихіною)

| Функція | Опис |
|------------------------|--|
| Смислоутворююча | Звернення погляду суб'єкта до кінцевої мети його життєдіяльності. |
| Пізнавальна | Усвідомлення та пізнання власного життя, співвіднесення набутого досвіду з майбутніми подіями. |
| Світоглядна | Вироблення певного світогляду, бачення життя з конкретної позиції життєвого шляху. |
| Мотиваційно-спонукаюча | Спонукування до певних дій та вчинків на основі передбачення подій майбутнього. |
| Організаційна | Організація життєдіяльності для досягнення бажаного в майбутньому. |
| Регулятивна | Саморегуляція життєдіяльності суб'єкта на основі вибудовування ієрархії подій і вчинків. |
| Охоронна | Убезпечення суб'єкта від певної поведінки на основі передбачення ймовірних негативних подій. |
| Гармонізуюча | Гармонізація та впорядкування життя суб'єкта на підрунті уявлень про ймовірне майбутнє. |
| Ідентифікаційна | Ідентифікація суб'єкта з певними подіями в минулому та проектування їх на майбутнє, сприяючи самоусвідомленню. |
| Ціннісно-орієнтовна | Покращення розуміння цінностей, надання переваг з огляду на очікуване майбутнє. |
| Адаптивна | Пристосування до умов середовища існування, передбачення їх змін у майбутньому. |

Джерело: складено на основі [29, с. 63; 31, с. 319]

Осмислення вказаних функцій залежить від площини, в якій досліджують проблему життєвих перспектив; важливо, утім, не забувати, що в дійсності ці функції діють невід'ємно одна від одної, визначаючи роль життєвої перспективи в життєздійсності особистості.

Життєві перспективи класифікують за різними критеріями, що дозволяє враховувати їхню багатогранність та індивідуальність, зокрема:

1. За типом суб'єктів: індивідуальні – відображають особисті прагнення, цілі та плани конкретної особи; колективні – стосуються групових або соціальних орієнтирів, пов'язаних із загальними цілями спільноти.

2. За часовими межами: далеко спрямовані перспективи – охоплюють тривалі проміжки часу, часто пов'язані зі стратегічними життєвими цілями; середньо спрямовані перспективи – стосуються цілей середньої тривалості, які передбачають досягнення конкретних результатів; коротко спрямовані перспективи – орієнтовані на найближче майбутнє та мають більш практичний характер.

3. За спрямуванням: ретроспективні – фокусуються на відтворенні в майбутньому цінностей і досвіду минулого; інноваційні – орієнтовані на створення нового, прагнуть до змін і вдосконалення.

4. За рівнем усвідомлення: слабо усвідомлювані перспективи – не мають чіткого визначення, часто існують у вигляді загальних бажань; яскраво усвідомлювані перспективи – чітко сформульовані, з конкретними цілями та планами [38, с. 141].

5. За динамічністю: динамічні перспективи – зазнають частих змін залежно від обставин і внутрішнього стану суб'єкта; середньодинамічні перспективи – змінюються переважно в кризові періоди; консервативні перспективи – залишаються незмінними навіть за суттєвих зовнішніх змін.

6. За насиченістю: насичені перспективи – включають велику кількість планів і подій, структурованих за пріоритетністю; середьонасичені перспективи – охоплюють обмежену кількість важливих цілей; ненасичені перспективи – зосереджені на кількох основних подіях або цілях.

7. За рівнем реалістичності: реалістичні перспективи – базуються на раціональному прогнозуванні та врахуванні реальних умов; нереалістичні перспективи – не мають реальної основи, ґрунтуються на бажаннях, не узгоджених із можливостями.

8. За рівнем організованості: організовані перспективи – мають раціонально побудовану структуру з чіткими планами й етапами реалізації; стихійні перспективи – базуються на інтуїтивних діях, без чіткої стратегії.

9. За шириною охоплення: масштабні перспективи – охоплюють усе життя суб'єкта, формуючи глобальні життєві орієнтири; локальні перспективи – стосуються окремих сфер життя або діяльності.

10. За емоційним спрямуванням: оптимістичні перспективи – позитивно забарвлені, базуються на очікуванні сприятливого розвитку подій; песимістичні перспективи – орієнтовані на негативний сценарій розвитку подій [29, с. 61].

Наведена класифікація відображає різноманіття життєвих перспектив та їхню здатність адаптуватися до змінних умов і внутрішніх потреб суб'єкта. Типологія дозволяє зрозуміти, як людина сприймає своє життя, ставить цілі та реалізує їх у відповідності до своїх можливостей і обставин.

Життєві перспективи характеризуються низкою ознак і властивостей, які дозволяють оцінити їхню багатогранність і вплив на життя особистості. Одні дослідники звертають увагу на ієрархічність (інтегральні життєві цілі, проміжні цілі-засоби та завдання, що формують загальну структуру) і багатомірність (наявність у цілях емоційних, когнітивних і регулятивних компонентів) життєвих перспектив. Інші дослідники підкреслюють такі характеристики, як структурованість (відповідність образу майбутнього параметрам планування), планованість (пов'язана з наявністю конкретних планів і позитивного ставлення до них) та організованість (забезпечується ресурсами та засобами, необхідними для досягнення цілей) [5, с. 33].

Деякі підходи акцентують увагу на глибині, структурі та реалістичності життєвої перспективи. Ці аспекти дозволяють оцінити, наскільки перспективи є продуманими та адаптованими до реальних умов.

На думку науковиці та докторки соціологічних наук М. Кухти, найбільш повно життєві перспективи характеризують такі параметри як суб'єктність, вибірковість, тривалість, прийнятність, баланс визначеності / невизначеності, імовірність успішності [29, с. 62] (рис. 1.4).

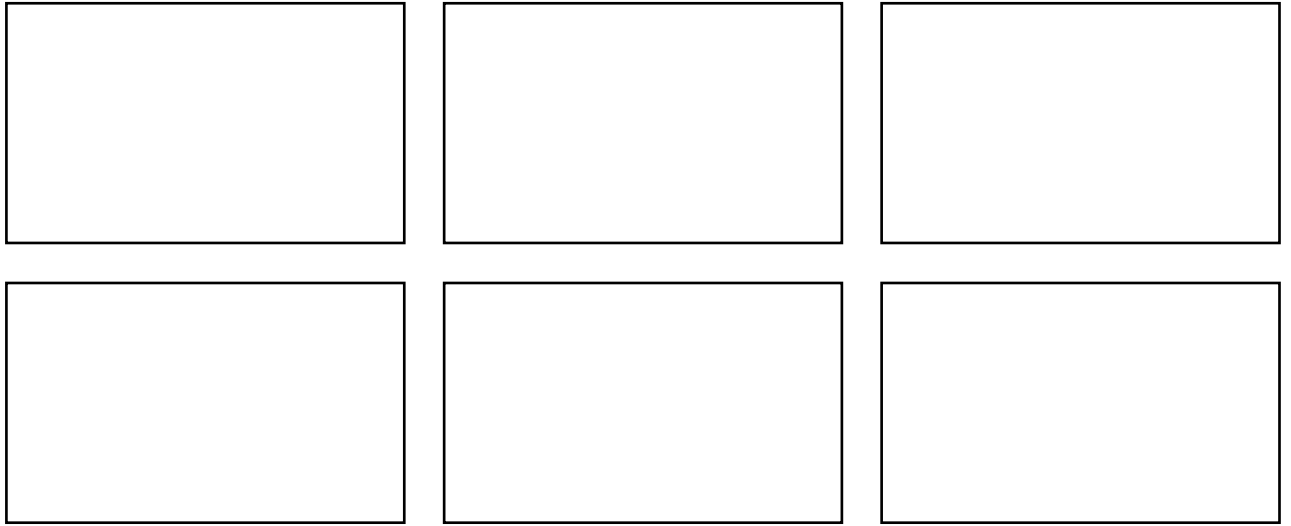


Рис. 1.4. Властивості життєвих перспектив (за М. Кухтою)

Джерело: складено на основі [29, с. 62-63]

На думку Н. Володарської, формування життєвих перспектив залежить від ряду факторів, серед яких можна виділити наступні:

1. Особистісні чинники – рівень самосвідомості, впевненість у собі, здатність до рефлексії та стресостійкість.
2. Соціальні чинники – оточення (сім'я, друзі, професійне середовище), яке створює умови для формування цілей і очікувань.
3. Культурні чинники – цінності та норми, прийняті у певній культурі, що впливають на уявлення про майбутнє.
4. Біологічні чинники – фізичний стан і рівень енергії, що впливають на здатність до активного планування та досягнення поставлених завдань.
5. Економічні чинники – рівень добробуту та доступність ресурсів, які визначають можливості реалізації цілей [13, с. 52].

Таким чином, життєві перспективи як психологічне явище є складною багатовимірною категорією, що включає цільову, мотиваційну, когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Їхнє формування залежить від особистісних, соціальних, культурних, економічних і біологічних факторів. Вони виконують важливу регулятивну функцію, визначаючи спрямованість діяльності та сприяючи психологічному благополуччю особистості.

1.3 Роль тренінгових технологій у формуванні життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування

Ідея тренінгу як форми навчання та розвитку особистості має тривалу історію, що бере свій початок із психологічних і педагогічних експериментів ХХ ст. Перші форми групового тренінгу з'явилися у контексті психологічних досліджень К. Левіна, який акцентував увагу на важливості групової динаміки для розвитку особистості. Саме у його роботах було закладено основи тренінгових технологій, які базувалися на залученні учасників до активного навчання через практичну взаємодію.

У середині ХХ ст. популярність здобули соціально-психологічні тренінги, які вперше почали використовуватися для адаптації особистості до соціального середовища. У 1950-х рр. групові тренінги почали застосовувати для розвитку лідерських якостей і соціальних навичок у молоді. Цей підхід став основою сучасних програм, спрямованих на формування життєвих перспектив.

На теренах України тренінгові технології почали активно розвиватися в кінці ХХ ст. як складова освітніх і реабілітаційних програм. Зокрема, вони стали основним інструментом у роботі з підлітками, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема без батьківського піклування [22, с. 7-8].

Поняття «тренінг» походить від англ. «training», що означає «тренування, засвоєння і відпрацювання будь-яких умінь і навичок».

Тренінгові технології являють собою систематизований процес активного навчання, орієнтованого на розвиток практичних навичок, формування ціннісних орієнтацій і досягнення цілей учасниками. Цей формат навчання використовується у різних сферах: від спортивної підготовки до корпоративного навчання, особистісного розвитку і навіть у психологічній терапії. Метою тренінгів є не тільки передача знань, але й активне залучення учасників у процес навчання, що робить його одним із найефективніших методів.

Особливістю тренінгових технологій є інтерактивність, інтенсивність, ефективність та орієнтованість на практику [2, с. 14].

Учасники активно залучаються до навчання через обговорення, вправи та обмін досвідом, що сприяє глибокому засвоєнню матеріалу.

Тренінги проводяться у короткий термін із високою концентрацією знань та практичних завдань.

Тренінгові технології забезпечують досягнення конкретних результатів завдяки чіткій структурі та адаптації до потреб учасників.

Основний акцент робиться на відпрацюванні навичок через виконання реальних задач і вправ.

Рис. 1.5. Характерні риси тренінгу (за Я. Андрушком)

Джерело: складено на основі [1, с. 9]

Основними принципами тренінгових технологій є:

1. Активність учасників – передбачає максимальне залучення кожного учасника до навчального процесу. Учасники беруть участь в обговореннях, виконують практичні вправи, аналізують ситуації та пропонують власні рішення. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, креативності, комунікативних навичок і здатності працювати у команді, забезпечуючи інтерактивність тренінгу.

2. Підтримка атмосфери безпеки – забезпечує комфортні умови, у яких учасники можуть відкрито висловлювати свої думки, ділитися ідеями та досвідом, не боячись осуду чи критики. Це допомагає створити позитивну та довірливу атмосферу, що сприяє більш глибокому зануренню в навчальний процес і підвищує рівень взаємодії між учасниками.

3. Практична орієнтація – полягає в акценті на вирішенні реальних проблем через моделювання життєвих або професійних ситуацій. Учасники не лише засвоюють теоретичні знання, але й одразу застосовують їх у практичних вправах, що забезпечує краще запам'ятовування та розуміння матеріалу, а також формує навички для використання у реальних умовах.

4. Групова динаміка – використання впливу групи для розвитку особистості, формування командного духу та посилення мотивації. Взаємодія учасників через обговорення, спільне виконання завдань і обмін досвідом дозволяє не лише краще засвоювати матеріал, але й сприяє розвитку соціальних навичок, таких як співпраця, емпатія та вирішення конфліктів [34, с. 65].

Ці принципи забезпечують ефективність тренінгових технологій, дозволяючи учасникам отримати нові знання, практичний досвід і розвинути ключові компетенції у безпечній та продуктивній атмосфері.

Тренінгові технології виконують низку функцій, які роблять їх ефективним інструментом для формування життєвих перспектив підлітків (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Функції тренінгових технологій (за Н. Афанасьєвою, Л. Перелигіною)

| Функція | Опис |
|----------------------|---|
| Освітня функція | Забезпечує учасників знаннями про способи формування життєвих цілей, принципи ефективного планування та методи прогнозування, що допомагають орієнтуватися у складних життєвих ситуаціях. |
| Розвивальна функція | Сприяє розвитку впевненості в собі, емоційної регуляції, комунікабельності та адаптивності до нових умов. |
| Соціалізуюча функція | Формує навички ефективної взаємодії в групі, допомагаючи учасникам будувати гармонійні стосунки, працювати в команді та долати соціальні бар'єри. |
| Корекційна функція | Допомагає усувати внутрішні бар'єри, негативні установки та поведінкові моделі, які заважають особистісному розвитку та досягненню поставлених цілей. |
| Мотиваційна | Стимулює учасників до самопізнання, активної діяльності та |

| | |
|---------|--|
| функція | саморозвитку через усвідомлення власного потенціалу та прагнення до його реалізації. |
|---------|--|

Джерело: складено на основі [2, с. 17]

Головна мета тренінгових технологій у формуванні життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування полягає в наданні їм необхідних інструментів для побудови власного майбутнього. Завдання таких програм включають:

- формування у підлітків здатності до рефлексії та усвідомлення своїх сильних і слабких сторін;
- розвиток навичок постановки реалістичних цілей;
- навчання стратегіям подолання життєвих труднощів;
- розвиток комунікативних навичок і емоційної стійкості;
- забезпечення підтримки в процесі адаптації до суспільства [55, с. 21].

Для підлітків без батьківського піклування тренінгові технології відіграють важливу роль у їхньому особистісному та соціальному розвитку, адже вони допомагають долати ключові виклики, характерні для цієї вразливої категорії молоді, зокрема:

1. Формування позитивного образу майбутнього. Часто підлітки, позбавлені батьківської підтримки, не мають чітких орієнтирів або уявлень про своє майбутнє, що викликає почуття невизначеності та тривожність. Тренінги сприяють створенню цілісної картини життєвих перспектив, допомагаючи учасникам усвідомити свої можливості, сформулювати реалістичні цілі та побачити шляхи їх досягнення.

2. Розвиток соціальних навичок. Брак підтримки в сімейному середовищі часто призводить до труднощів у спілкуванні з оточуючими. Через інтерактивні вправи, рольові ігри та групову роботу тренінги допомагають підліткам навчитися ефективно взаємодіяти, будувати довірливі стосунки, вирішувати конфлікти та працювати в команді. Це сприяє їхньому успішному соціальному включенню [59, с. 11].

3. Подолання травматичного досвіду. Підлітки, позбавлені батьківського піклування, часто мають досвід травматичних подій, які залишають глибокий слід на їхньому емоційному стані. Тренінги надають можливість опрацювати цей досвід у безпечній атмосфері через обговорення, психологічні вправи та підтримку з боку тренерів і групи. Це сприяє їхньому емоційному відновленню, зниженню рівня тривожності та підвищенню впевненості у власних силах.

4. Формування мотивації. У відсутності батьківської підтримки підліткам часто бракує внутрішньої мотивації для досягнення цілей. Тренінги сприяють усвідомленню їхніх внутрішніх ресурсів, розвитку впевненості у своїх здібностях і стимулюють прагнення досягати поставлених завдань. Крім того, вони допомагають розвинути навички планування, що є ключовим для успішного майбутнього [33, с. 163].

Отже, тренінгові технології стають незамінним інструментом для підлітків без батьківського піклування, сприяючи їхньому емоційному, соціальному та особистісному зростанню, а також формуванню позитивного образу майбутнього.

У порівнянні з традиційними методами роботи, тренінгові технології мають низку переваг (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Порівняння тренінгових технологій із іншими методами (за К. Мілютіною)

| Критерій | Тренінгові технології | Традиційні методи |
|--------------------|---|---|
| Залученість | Висока, інтерактивна участь усіх учасників, включаючи обговорення, вправи, ігри | Пасивна, переважно слухання лекцій або спостереження без активного залучення |
| Реальність завдань | Моделювання ситуацій, наближених до реальних умов, що забезпечує практичну цінність знань | Теоретичний підхід, що часто абстрагується від реальних умов та не завжди враховує практику |
| Результативність | Швидке засвоєння через практичний досвід і | Повільне засвоєння знань через акцент на теорії, без |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | безпосереднє застосування отриманих навичок | можливості одразу закріпити навички |
| Емоційна підтримка | Високий рівень завдяки груповій динаміці | Низький рівень через індивідуальний підхід |

Джерело: складено на основі [24, с. 16]

Таким чином, наведені в табл. 1.5 критерії демонструють суттєві переваги тренінгових технологій над традиційними методами роботи. Високий рівень залученості, практична орієнтація, швидке засвоєння матеріалу та емоційна підтримка роблять тренінги більш ефективним інструментом для розвитку навичок, формування життєвих орієнтирів і досягнення поставлених цілей. На відміну від традиційних методів, які часто обмежуються теоретичним викладом, тренінги забезпечують активну участь кожного учасника, що значно підвищує якість навчання та його практичну цінність.

І. Гаврилюк зазначає, що використання тренінгових програм у роботі з підлітками без батьківського піклування відіграє важливу роль у їхньому особистісному, емоційному та соціальному розвитку. Програми, спрямовані на формування життєвих перспектив, забезпечують учасникам можливість: зрозуміти свої бажання та ресурси; навчитися планувати майбутнє; здобути емоційну стійкість; розвинути навички адаптації до змін [15, с. 221].

Як вказує Г. Бандура, тренінги також можуть бути адаптовані під індивідуальні потреби кожного підлітка, що дозволяє ефективно працювати навіть із найскладнішими випадками. Завдяки гнучкому підходу, тренери мають можливість враховувати особистісні особливості, рівень підготовки та життєвий досвід учасників, створюючи оптимальні умови для навчання. Це сприяє не лише покращенню засвоєння матеріалу, але й зміцненню довіри між тренером і підлітком, що є важливим для подолання емоційних бар'єрів. Така індивідуалізація підходу дозволяє досягати максимальної ефективності, допомагаючи кожному учаснику реалізувати свій потенціал [3, с. 68].

Таким чином, тренінгові технології є потужним інструментом у формуванні життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування. Вони забезпечують багатовимірний підхід до розвитку особистості, сприяючи

емоційному відновленню, соціальній інтеграції та побудові конструктивних життєвих стратегій. Завдяки своїй гнучкості та практичній орієнтації тренінги дозволяють ефективно вирішувати проблеми цієї категорії підлітків і сприяти їхній успішній самореалізації.

Висновки до першого розділу

Підлітки без батьківського піклування є вразливою категорією молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах. Відсутність сімейної підтримки та травматичний досвід спричиняють високий рівень тривожності, емоційної нестабільності та ізоляції. Брак соціалізації та позитивних рольових моделей ускладнює їхню інтеграцію в суспільство та розвиток комунікативних навичок. Часто вони стикаються з ризиком девіантної поведінки та труднощами у прийнятті рішень. Особливості цієї категорії потребують комплексного підходу, що включає емоційну підтримку, розвиток навичок і соціальну адаптацію.

Життєві перспективи є важливим компонентом особистісного розвитку, що відображає уявлення індивіда про майбутнє, його очікування та прагнення. Вони включають багатовимірну структуру, яка охоплює цільову, мотиваційну, когнітивну, емоційну та поведінкову складові, що забезпечують орієнтацію особистості в житті. Формування життєвих перспектив тісно пов'язане з індивідуальними цінностями, мотивацією та здатністю до планування. Їхня багатофункціональність дозволяє гармонізувати внутрішній світ особистості, визначати її цілі та регулювати життєдіяльність. Життєві перспективи залежать від ряду чинників, серед яких особистісні, соціальні, економічні, культурні та біологічні аспекти. Усвідомлення важливості цього феномену допомагає створювати програми підтримки, спрямовані на розвиток оптимістичного бачення майбутнього та здатності до реалізації поставлених цілей.

Тренінгові технології є ефективним інструментом для розвитку особистості підлітків без батьківського піклування. Вони сприяють формуванню життєвих перспектив, соціальних навичок, емоційної стійкості та

здатності планувати майбутнє. Тренінги допомагають долати травматичний досвід і розвивати впевненість у собі. Завдяки індивідуальному підходу вони враховують потреби кожного учасника, що забезпечує високу ефективність. Залучення до таких програм сприяє зниженню ізоляції, самореалізації та інтеграції в суспільство.

РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

2.2 Організація та методика проведення експериментального дослідження життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування

Формування життєвих перспектив є ключовим психологічним завданням підліткового віку, оскільки саме в цей період відбувається становлення самосвідомості, розвиток здатності до прогнозування майбутнього, осмислення власних можливостей та визначення пріоритетних життєвих цілей. Для дітей, які з різних причин позбавлені батьківського піклування, цей процес ускладнюється дією травматичного досвіду, нестабільністю соціального оточення, обмеженістю ресурсів соціальної підтримки та недостатньою сформованістю довіри до світу дорослих. Такі умови можуть призводити до нереалістичного, фрагментарного або знижено позитивного образу майбутнього. Саме тому емпіричне дослідження спрямоване на виявлення специфічних психологічних механізмів, що визначають особливості життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування, та оцінку можливостей тренінгових технологій щодо їх розвитку.

У сучасних умовах, коли діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, перебувають у ситуації підвищеної соціальної вразливості, дослідження факторів, які забезпечують формування конструктивного бачення майбутнього, набуває особливої практичної важливості. Психологічна підтримка в цьому випадку має не лише компенсаторний, а й розвивальний

характер: вона допомагає підліткам відновити відчуття суб'єктності, навчитися визначати особистісно значущі цілі, робити усвідомлений вибір та будувати реалістичні життєві стратегії. Вивчення того, як молоді люди в умовах інституційного догляду уявляють власне майбутнє, є необхідним для розроблення та вдосконалення профілактичних і корекційно-тренінгових програм, що спрямовані на формування психологічної готовності до дорослого життя.

Метою дослідження є визначення особливостей сформованості життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування, а також аналіз змін, що відбуваються під впливом тренінгової програми, спрямованої на розвиток навичок самоусвідомлення та позитивного бачення майбутнього.

Емпірична база дослідження включала 30 підлітків віком від 12 до 16 років, які перебувають у дитячих будинках та центрах соціально-психологічної реабілітації м. Дніпра та прилеглих населених пунктів. Вибірка формувалася за критеріями: наявність статусу дитини без батьківського піклування, відповідність віковому діапазону, емоційна та когнітивна готовність до участі в тренінгу, а також виявлена мотивація до самоаналізу та особистісного зростання. Участь була добровільною, що підтверджено письмовою інформованою згодою самих підлітків і їхніх законних представників – опікунів або адміністрації закладів. Дотримання принципів етичності, конфіденційності та психологічної безпеки забезпечило валідність отриманих результатів та сприяло створенню довірливої атмосфери, необхідної для якісного емпіричного дослідження.

Методологічну основу дослідження становили принципи системності, розвитку та особистісно-орієнтованого підходу, що дозволило розглядати життєві перспективи підлітків без батьківського піклування як багатовимірне психологічне утворення, яке формується під впливом індивідуальних, соціальних і середовищних чинників. Комплексне застосування теоретичних положень психології розвитку, вікової та педагогічної психології дало змогу охопити як когнітивний, так і мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий

компоненти уявлень підлітків про власне майбутнє. Поєднання кількісних та якісних методів збагатило інтерпретацію отриманих даних, забезпечивши цілісне бачення механізмів формування життєвих перспектив у дітей.

Організація експериментального дослідження здійснювалася у три послідовні етапи: підготовчий (контрольний), констатувальний (діагностичний) та формуально-аналітичний.

Підготовчий етап дослідження був спрямований на створення методологічних, організаційних та етичних умов, необхідних для коректного проведення емпіричної роботи з підлітками, позбавленими батьківського піклування. На цьому етапі було сформульовано загальну логіку дослідження, уточнено його мету, завдання, гіпотези та обґрунтовано вибір концепції, у межах якої розглядається феномен життєвих перспектив підлітків. Особливу увагу приділено аналізу наукових підходів до розуміння життєвих перспектив у підлітковому віці, що дозволило вибудувати цілісну теоретичну модель та визначити ті аспекти, які потребують емпіричної перевірки.

Важливим завданням підготовчого етапу було формування вибірки дослідження та організація співпраці з дитячими будинками, інтернатними закладами та центрами соціально-психологічної реабілітації. Було проведено перемовини з адміністрацією закладів, визначено можливості та умови проведення дослідження, узгоджено графік роботи з дітьми та порядок залучення учасників. Враховуючи вікові та емоційні особливості підлітків, позбавлених батьківського піклування, було створено безпечне та передбачуване середовище, що мінімізує ризик додаткового психоемоційного стресу.

На підготовчому етапі було ретельно підібрано психодіагностичний інструментарій, що дозволяє оцінити ключові компоненти життєвих перспектив: мотиваційно-цільовий, часовий, емоційно-ціннісний та когнітивний. Методики були адаптовані до вікових можливостей підлітків, перевірено зрозумілість інструкцій, тривалість виконання та відповідність етичним стандартам роботи з дітьми. Окремо підготовлено інформаційні

матеріали, бланки відповідей, форми інформованої згоди та листи-роз'яснення для адміністрації закладів. Також було розроблено план статистичної обробки даних, що включав описові, порівняльні та аналітичні методи, необхідні для коректного інтерпретування результатів.

Особливе значення на цьому етапі мала етична складова. Усі учасники були поінформовані про мету та характер дослідження у доступній та зрозумілій формі. Підліткам було гарантовано право відмовитися від участі на будь-якому етапі без жодних наслідків. Інформована згода була отримана як від дітей (у формі асенту), так і від їхніх законних представників – опікунів або адміністрації закладу. Уся інформація, отримана в результаті дослідження, зберігалася у знеособленому вигляді, що забезпечило дотримання принципів конфіденційності, безпеки та психологічної етичності.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення вихідного рівня сформованості життєвих перспектив у підлітків, що перебувають у державних інституційних закладах. На цьому етапі здійснювалося комплексне психодіагностичне обстеження, яке дозволило оцінити здатність підлітків прогнозувати власне майбутнє, визначати цілі, осмислювати власні ресурси та реалістично співвідносити бажане і можливе.

Діагностика проводилася у спеціально відведених приміщеннях, знайомих та комфортних для учасників, що сприяло зниженню тривожності та підвищенню достовірності результатів. Обстеження здійснювалося в індивідуальній або малогруповій формі залежно від особливостей закладу та рекомендацій психологів. Усі інструкції подавалися у простій, зрозумілій формі, а дослідник забезпечував необхідну підтримку, не впливаючи на вибір відповідей.

У межах діагностичного етапу було здійснено аналіз мотиваційних орієнтацій підлітків, їхньої здатності оцінювати часову перспективу (минуле, теперішнє та майбутнє), рівень життєстійкості, самооцінки та усвідомлення особистісних можливостей. Отримані дані дозволили не лише визначити загальний рівень сформованості життєвих перспектив, а й виявити типові

труднощі, характерні для дітей без батьківського піклування: знижений рівень самоефективності, невміння бачити довгострокові цілі, страх перед майбутнім, відсутність уявлення про професійне самовизначення тощо. Ці результати стали фундаментом для розроблення та адаптації тренінгової програми, що проводилася на наступному етапі.

Формувальний етап дослідження був спрямований на перевірку ефективності тренінгової програми, спеціально розробленої для розвитку життєвих перспектив у підлітків, позбавлених батьківського піклування. Тренінг передбачав системну роботу над розвитком навичок самопізнання, рефлексії, формуванням реалістичних життєвих цілей, осмисленням власних ресурсів, плануванням майбутніх кроків та підвищенням рівня особистісної відповідальності.

Програма включала низку інтерактивних методів: психотренінгові вправи, рольові сценарії, роботу з метафорами, техніки постановки цілей, елементи арт-терапії, групові дискусії та вправи, спрямовані на розвиток навичок соціальної взаємодії. Такі методи дозволили активізувати внутрішні ресурси підлітків і створили умови для безпечного опрацювання індивідуального досвіду, пов'язаного з майбутнім.

Після завершення тренінгу було проведено повторну діагностику тим самим інструментарієм, що використовувався на констатувальному етапі. Це дало можливість виявити динаміку змін і оцінити ефективність впливу тренінгової програми. Порівняльний аналіз показав, які компоненти життєвих перспектив підлітків зазнали найбільших позитивних змін, а також які аспекти потребують додаткової корекційної підтримки. Формувальний етап завершився узагальненням результатів, розробленням практичних рекомендацій та окресленням перспектив упровадження подібних тренінгових програм у закладах, де перебувають діти, позбавлені батьківського піклування.

Такий підхід дозволив забезпечити логічну послідовність, наукову обґрунтованість і змістову цілісність дослідження, а також створив підґрунтя

для подальшого аналізу динаміки змін, що відбулися внаслідок реалізації формувального впливу тренінгової програми.

Для досягнення мети емпіричного дослідження та забезпечення комплексної оцінки особливостей формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування було використано добірку психодіагностичних методик, відібраних з урахуванням їх валідності, надійності та відповідності ключовим параметрам дослідження. Застосований інструментарій дає змогу виміряти смислову спрямованість життя, рівень резильєнтності, життєстійкості, мотивації досягнення та глобальної самооцінки, що є структурними компонентами формування життєвих перспектив. Деталізований опис використаних методик подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Діагностичний інструментарій дослідження життєвих перспектив підлітків

| № | Методика | Характеристика |
|---|--|--|
| 1 | Методика смисло-життєвих орієнтацій Дж. Крамба та Л. Махоліка | Дозволяє оцінити рівень осмисленості життя, наявність життєвих цілей, задоволеність процесом та результатами життя, а також локус контролю. Складається з 20 пар тверджень, що оцінюються за 7-бальною шкалою. Методика є однією з найточніших для вимірювання смислових компонентів життєвої перспективи. |
| 2 | Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-25) | Визначає рівень стійкості до стресу, здатність підлітка адаптуватися до труднощів, відновлюватися після негативних переживань, долати невизначеність та зберігати рівновагу. Складається з 25 тверджень із п'ятибальною шкалою оцінювання. Високі бали свідчать про розвинені адаптаційні ресурси. |
| 3 | Тест життєстійкості С. Мадді | Оцінює три ключові компоненти життєстійкості: залученість, контроль і прийняття ризику. Методика містить 45 тверджень та дозволяє визначити здатність підлітка протистояти стресу, брати відповідальність за власні рішення та активно долати складнощі. |
| 4 | Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна | Дозволяє оцінити домінуючу мотиваційну тенденцію – прагнення до успіху чи уникнення невдач. Виявляє внутрішню налаштованість підлітка на подолання труднощів, ініціативність, наполегливість і здатність працювати над досягненням власних цілей. Містить 30 тверджень (чоловіча й жіноча форми). |
| 5 | Шкала самооцінки Розенберга (RSE) | Вимірює глобальну самооцінку – один із базових психологічних чинників, що визначає віру підлітка у власні можливості, здатність бачити перспективи та формувати реалістичні життєві |

| | | |
|--|--|--|
| | | плани. Складається з 10 тверджень, частина з яких є прямими, частина – оберненими. |
|--|--|--|

Джерело: складено на основі [27; 36; 56; 57; 66]

Застосований комплекс психодіагностичних методик дав змогу оцінити структурні компоненти життєвих перспектив у підлітків, які перебувають в умовах інституційного догляду. Використання кількох взаємодоповнювальних інструментів забезпечило репрезентативність, дозволило виявити індивідуальні та групові відмінності, структуру смислової сфери, рівень психологічної стійкості, особливості мотиваційної спрямованості та самооцінки. Така методична база створила умови для подальшого формувального впливу та дала можливість об'єктивно оцінити ефективність тренінгової програми, спрямованої на розвиток життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування.

2.3 Аналіз результатів емпіричного дослідження та їх інтерпретація

Перед початком емпіричного етапу всі учасники дослідження були детально поінформовані про його мету, завдання, зміст, очікувані результати та особливості організації. Інструкції подавалися у доступній для підлітків формі з урахуванням їхнього віку та емоційного стану, а також можливих особливостей досвіду життя в умовах інституційного догляду. Підліткам було роз'яснено, що дослідження спрямоване не на оцінювання їхніх особистісних якостей чи успішності, а на вивчення того, як вони уявляють власне майбутнє та які внутрішні ресурси можуть цьому сприяти. Особливу увагу було зроблено на добровільності участі, праві відмовитися на будь-якому етапі та конфіденційності отриманих даних. Це дало змогу створити атмосферу довіри, психологічної безпеки та відкритості, що є критично важливим у роботі з дітьми без батьківського піклування, які часто мають досвід емоційної травматизації та знижений рівень довіри до дорослих.

Діагностичний процес проводився у знайомих та комфортних умовах дитячих будинків і центрів соціально-психологічної реабілітації, що мінімізувало додаткову тривожність та сприяло природності поведінкових проявів. Обстеження здійснювалося в індивідуальному або малогруповому форматі, залежно від особливостей закладу та рекомендацій психологічних служб. Важливо, що кожен учасник отримав однакові за змістом і структурою інструкції, а дослідник уважно стежив за коректністю виконання завдань, не втручаючись у вибір відповідей. Це забезпечило валідність та об'єктивність отриманих емпіричних даних.

На першому етапі емпіричного дослідження було застосовано методіку діагностики смисло-життєвих орієнтацій Дж. Крамба і Л. Махоліка (див. Додаток А). Для підлітків, які виховуються без батьківського піклування, смисло-життєві орієнтації мають особливе значення, оскільки безпосередньо пов'язані з формуванням відчуття перспективності та віри у власний вплив на події життя. Отримані результати за цією методикою подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Індивідуальні результати підлітків за методикою діагностики смисло-життєвих орієнтацій Дж. Крамба і Л. Махоліка (n = 30)

| № учасника | Цілі | Процес життя | Результативність | Локус контролю – Я | Локус контролю – Життя | Загальна осмисленість (сума) |
|------------|------|--------------|------------------|--------------------|------------------------|------------------------------|
| 1 | 16 | 20 | 19 | 15 | 14 | 84 |
| 2 | 18 | 22 | 20 | 17 | 15 | 92 |
| 3 | 14 | 19 | 17 | 13 | 12 | 75 |
| 4 | 17 | 21 | 20 | 16 | 14 | 88 |
| 5 | 15 | 18 | 16 | 14 | 13 | 76 |
| 6 | 19 | 23 | 21 | 18 | 17 | 98 |
| 7 | 13 | 17 | 15 | 12 | 11 | 68 |
| 8 | 16 | 20 | 18 | 15 | 14 | 83 |
| 9 | 17 | 22 | 19 | 16 | 15 | 89 |
| 10 | 14 | 18 | 17 | 13 | 12 | 74 |
| 11 | 18 | 21 | 20 | 17 | 16 | 92 |
| 12 | 15 | 19 | 18 | 14 | 13 | 79 |

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|-----|
| 13 | 13 | 16 | 14 | 12 | 10 | 65 |
| 14 | 20 | 23 | 22 | 19 | 18 | 102 |
| 15 | 17 | 21 | 19 | 16 | 14 | 87 |
| 16 | 15 | 19 | 17 | 14 | 13 | 78 |
| 17 | 12 | 17 | 14 | 11 | 10 | 64 |
| 18 | 18 | 22 | 21 | 17 | 16 | 94 |
| 19 | 16 | 20 | 18 | 15 | 13 | 82 |
| 20 | 14 | 18 | 16 | 13 | 11 | 72 |
| 21 | 19 | 23 | 22 | 18 | 17 | 99 |
| 22 | 15 | 20 | 17 | 14 | 13 | 79 |
| 23 | 13 | 16 | 15 | 12 | 10 | 66 |
| 24 | 18 | 22 | 21 | 17 | 16 | 94 |
| 25 | 14 | 19 | 17 | 13 | 12 | 75 |
| 26 | 17 | 21 | 19 | 16 | 14 | 87 |
| 27 | 12 | 16 | 14 | 11 | 10 | 63 |
| 28 | 16 | 20 | 18 | 15 | 14 | 83 |
| 29 | 15 | 18 | 17 | 14 | 13 | 77 |
| 30 | 19 | 23 | 22 | 18 | 17 | 99 |

Аналіз індивідуальних результатів, поданих у табл. 2.2, дає змогу виявити загальні тенденції у структурі смисло-життєвих орієнтацій підлітків, які виховуються без батьківського піклування. Візуальне порівняння індивідуальних профілів засвідчує значну варіативність відповідей, що є очікуваним для цієї категорії дітей, адже їхній життєвий досвід нерідко характеризується нестабільністю, травматичними подіями, переривчастими соціальними зв'язками та відсутністю довготривалих рольових моделей. Попри індивідуальні відмінності, у вибірці прослідковуються чіткі спільні закономірності: зокрема, нижчі показники фіксуються за шкалами, пов'язаними з відчуттям контролю над життям (локус контролю – «Я» та «Життя») та результативністю життя. Це узгоджується з теоретичними уявленнями про психологічні труднощі дітей, позбавлених батьківського піклування, які часто мають знижену віру у власну ефективність і обмежені у досвіді прийняття самостійних рішень.

Також показово, що навіть ті учасники, які демонструють відносно високі бали за шкалами «Цілі» або «Процес життя», не завжди мають пропорційно високі результати за показниками контролю або результативності. Це може свідчити про фрагментарність смислової сфери: підліток може декларувати прагнення до певних цілей, однак не відчувати достатніх внутрішніх ресурсів для їх реалізації. Така дисгармонія характерна для дітей з досвідом інституційного догляду, оскільки їхнє оточення часто робить надмірний акцент на регламентації поведінки, що знижує відчуття автономії, ініціативності та особистої відповідальності.

Загальні показники осмисленості життя у різних учасників коливаються від 63 до 102 балів, що є широким діапазоном та свідчить про неоднорідність групи. Підлітки з нижчими значеннями (63-72 бали) демонструють знижений рівень віри у майбутнє, слабо виражену здатність до постановки цілей, песимістичне або невизначене ставлення до перспектив власного розвитку. Водночас учасники з високими показниками (90 балів і більше) характеризуються більш сформованими смисловими орієнтирами та вищою структурованістю життєвих планів, однак навіть у них спостерігаються труднощі, пов'язані з локусом контролю. Отже, вже на основі індивідуальних даних можна припустити, що робота з формуванням життєвих перспектив у цієї категорії дітей повинна включати як розвиток мотиваційної сфери, так і корекцію відчуття особистісної ефективності.

Для забезпечення узагальненої інтерпретації даних було здійснено статистичний підрахунок середніх значень і стандартних відхилень за кожною субшкалою. Результати цих обчислень наведено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Середні значення смисло-життєвих орієнтацій підлітків до формувального впливу (n = 30)

| Субшкала | Середній бал (M) | Стандартне відхилення (SD) |
|----------|------------------|----------------------------|
|----------|------------------|----------------------------|

| | | |
|--------------------------|------|-------|
| Цілі | 15,7 | 2,19 |
| Процес життя | 20,0 | 2,13 |
| Результат життя | 17,9 | 2,07 |
| Локус контролю – «Я» | 14,7 | 2,25 |
| Локус контролю – «Життя» | 13,4 | 2,12 |
| Загальний показник | 81,8 | 10,85 |

Найнижчі результати спостерігаються за субшкалами «Локус контролю – Я» ($M = 14,7$; $SD = 2,25$) та «Локус контролю – Життя» ($M = 13,4$; $SD = 2,12$). Такі значення свідчать про недостатню сформованість відчуття власної ефективності, обмежену віру у можливість самостійно впливати на життєві події та схильність приписувати відповідальність зовнішнім обставинам. Подібні показники є типовими для підлітків з досвідом інституційного виховання, оскільки їхній життєвий простір характеризується надмірною регламентацією, низьким рівнем автономії та обмеженим досвідом прийняття самостійних рішень.

Показники за шкалами «Цілі» ($M = 15,7$; $SD = 2,19$), «Процес життя» ($M = 20,0$; $SD = 2,13$) та «Результат життя» ($M = 17,9$; $SD = 2,07$) свідчать про недостатню структурованість і фрагментарність образу майбутнього. Хоча у більшості підлітків наявні початкові уявлення про бажані життєві напрями, вони не завжди усвідомлюють шляхи їх досягнення, не пов'язують цілі з реалістичними кроками та часто демонструють невпевненість у власних можливостях. Такі результати відображають загальну проблему несформованості смислової та мотиваційної сфери, яка проявляється у зниженому рівні перспективності, нестійкості планів та емоційній нечіткості очікувань щодо майбутнього.

Інтегральний показник осмисленості життя ($M = 81,8$; $SD = 10,85$) також свідчить про недостатній рівень розвитку смисло-життєвих орієнтацій у вибірці. Значення, що знаходяться нижче середніх нормативних показників, вказують на потребу у спеціально організованій психологічній підтримці,

спрямованій на формування здатності до саморефлексії, розвитку мотивації та позитивного прогнозування майбутнього. Враховуючи специфіку життєвого досвіду дітей, позбавлених батьківського піклування, результати підкреслюють необхідність цілеспрямованих формувальних програм, які допомагають підвищити рівень автономії, відповідальності, критичного осмислення життєвих подій та здатності до планування життєвих цілей.

Другим етапом емпіричного дослідження стало оцінювання рівня резильєнтності підлітків за шкалою Коннора-Девідсона (CD-RISC-25), яка дозволяє визначити здатність до подолання стресових ситуацій, адаптації до змін, відновлення після труднощів та підтримання внутрішньої рівноваги. Вибір саме цієї методики зумовлений тим, що резильєнтність є одним із ключових чинників формування життєвих перспектив у дітей без батьківського піклування: низький рівень психологічної стійкості часто стає перешкодою для самостійного прийняття рішень, подолання невдач та планування майбутнього. Дослідження проводилося у тих самих умовах, що і попередня діагностика, що забезпечило зіставність даних та збереження емоційного комфорту учасників.

Кожен підліток оцінив 25 тверджень за п'ятибальною шкалою Лайкерта, після чого було обчислено сумарний бал резильєнтності. Результати представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Індивідуальні показники резильєнтності підлітків за шкалою Коннора-Девідсона (CD-RISC-25, n = 30)

| № учасника | Сума балів | № учасника | Сума балів | № учасника | Сума балів |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1 | 48 | 11 | 59 | 21 | 63 |
| 2 | 55 | 12 | 52 | 22 | 49 |
| 3 | 46 | 13 | 44 | 23 | 47 |
| 4 | 57 | 14 | 68 | 24 | 61 |
| 5 | 50 | 15 | 58 | 25 | 53 |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 6 | 66 | 16 | 51 | 26 | 57 |
| 7 | 42 | 17 | 45 | 27 | 43 |
| 8 | 49 | 18 | 62 | 28 | 52 |
| 9 | 54 | 19 | 48 | 29 | 55 |
| 10 | 47 | 20 | 46 | 30 | 64 |

Отримані індивідуальні бали (табл. 2.4) свідчать про значну варіативність рівня резильєнтності серед підлітків, що є типовим для вибірок дітей, які виховуються в умовах інституційної опіки. Загальний розподіл показників охоплює діапазон від 42 до 68 балів, тобто всі учасники перебувають у межах від низького до нижньої частини середнього рівня резильєнтності. Жоден підліток не продемонстрував високих значень, що вже само по собі є індикатором недостатньої стійкості до стресу та обмежених адаптивних ресурсів.

Найнижчі результати (42-49 балів) спостерігаються у частини учнів, чії відповіді відображають труднощі з контролем емоцій, низьку віру у власні можливості та нестачу навичок саморегуляції. Такі підлітки схильні швидко виснажуватися у ситуаціях стресу, демонструвати залежність від зовнішньої підтримки та уникати прийняття рішень. Це корелює з типовими психологічними характеристиками дітей, що не мають стабільного сімейного середовища та досвіду безпечних довірливих стосунків.

Більшість учасників (50-59 балів) демонструють помірний, але нестійкий рівень резильєнтності. Вони здатні долати окремі труднощі, однак їхні адаптивні стратегії часто залишаються ситуативними, недостатньо усвідомленими або залежними від зовнішніх умов. Такі підлітки швидше повертаються до рівноваги після стресу, але складні або затяжні події можуть спричинити емоційне виснаження.

Нарешті, невелика група підлітків із результатами 60 балів і більше демонструє відносно розвинену адаптивність, здатність до самоконтролю та вміння знаходити ресурси для відновлення. Проте ці показники все ще не

відповідають високому рівню резильєнтності, що підтверджує загальну тенденцію вибірки до зниженого потенціалу стійкості.

З метою візуалізації розподіл отриманих даних подано на рис. 2.1, що дозволяє наочно простежити концентрацію результатів у зоні низького та середнього рівнів та підкреслює потребу у подальшому формувальному впливі.

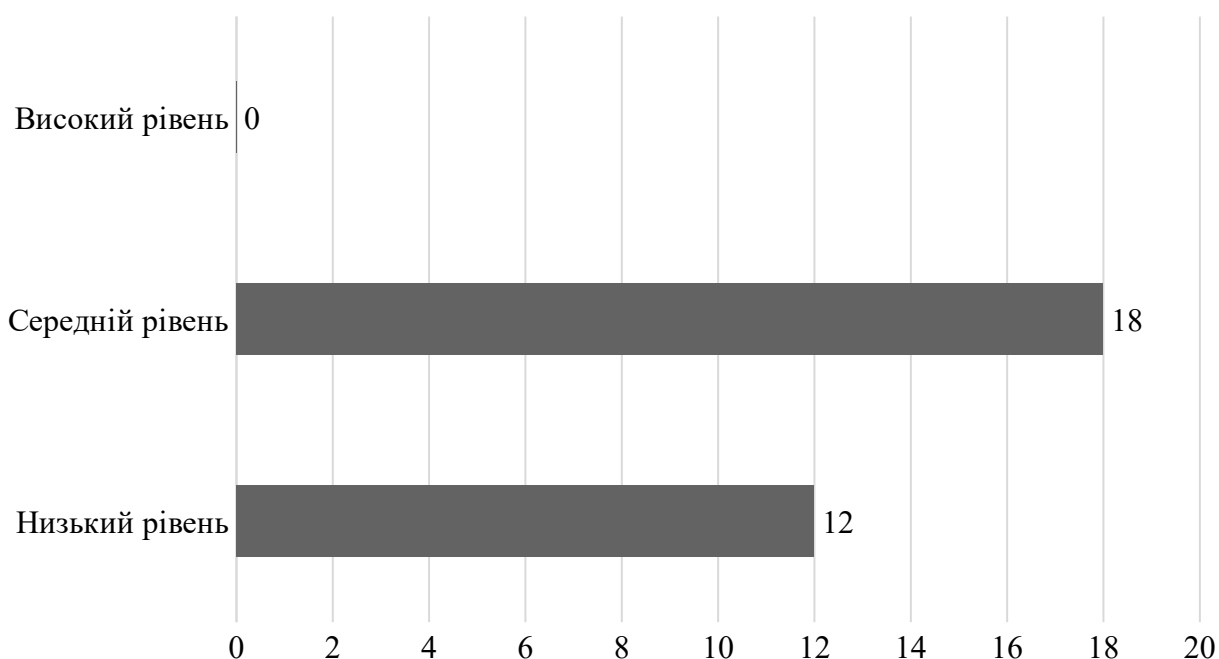


Рис. 2.1. Розподіл підлітків за рівнями резильєнтності CD-RISC-25

Загалом отримані дані підтверджують, що більшість підлітків у вибірці перебувають на межі між низьким і середнім рівнем резильєнтності. Це підкреслює актуальність формувального впливу, орієнтованого на розвиток стресостійкості, навичок емоційної регуляції, здатності долати невизначеність та формувати позитивні стратегії подолання труднощів. Враховуючи те, що резильєнтність є важливим фундаментом для формування життєвих перспектив, отримані дані становлять цінну основу для подальшого корекційно-розвивального втручання.

Третім етапом емпіричного дослідження стало вивчення життєстійкості підлітків за тестом С. Мадді, який розглядається як один із ключових показників психологічної зрілості та здатності особистості справлятися зі стресогенними впливами. Життєстійкість, на відміну від резильєнтності, має

більш комплексний характер і відображає поєднання трьох важливих компонентів: залученості, контролю та прийняття ризику. Для підлітків, позбавлених батьківського піклування, цей тест має особливе значення, адже дозволяє оцінити не лише загальний рівень психологічної стійкості, а й особливості мотиваційної та емоційно-вольової сфер, що часто зазнають деформацій унаслідок травматичного досвіду та нестачі стабільної підтримки дорослих. Застосування тесту С. Мадді є виправданим, адже результати цього етапу доповнюють попередні дані щодо смисло-життєвих орієнтацій та резильєнтності, формуючи цілісне уявлення про внутрішні ресурси підлітків.

Учасники дослідження виконували опитувальник, що складається з 45 тверджень, які описують типові способи реагування на труднощі, невдачі та стресові ситуації. Обробка результатів включала врахування прямих і зворотних пунктів, що дає змогу підвищити точність вимірювання кожної субшкали та загального рівня життєстійкості. Для кожного підлітка були обчислені чотири показники: рівень залученості, контроль, прийняття ризику та інтегральний індекс життєстійкості. Підсумкові індивідуальні показники подано у табл. 2.5, що дозволяє проаналізувати як загальні тенденції, так і індивідуальні відмінності у розвитку компонентів життєстійкості серед обстежених підлітків.

Таблиця 2.5

Індивідуальні показники життєстійкості підлітків за С. Мадді (n = 30)

| № учасника | Залученість | Контроль | Прийняття ризику | Загальна життєстійкість |
|------------|-------------|----------|------------------|-------------------------|
| 1 | 22 | 18 | 7 | 47 |
| 2 | 28 | 21 | 8 | 57 |
| 3 | 20 | 17 | 6 | 43 |
| 4 | 30 | 23 | 9 | 62 |
| 5 | 24 | 19 | 7 | 50 |
| 6 | 32 | 26 | 10 | 68 |
| 7 | 18 | 15 | 5 | 38 |

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 8 | 23 | 18 | 7 | 48 |
| 9 | 27 | 21 | 8 | 56 |
| 10 | 21 | 17 | 6 | 44 |
| 11 | 29 | 23 | 9 | 61 |
| 12 | 25 | 19 | 7 | 51 |
| 13 | 17 | 14 | 5 | 36 |
| 14 | 33 | 27 | 10 | 70 |
| 15 | 28 | 22 | 8 | 58 |
| 16 | 24 | 19 | 7 | 50 |
| 17 | 16 | 14 | 5 | 35 |
| 18 | 31 | 25 | 9 | 65 |
| 19 | 23 | 18 | 7 | 48 |
| 20 | 20 | 16 | 6 | 42 |
| 21 | 32 | 26 | 10 | 68 |
| 22 | 24 | 19 | 7 | 50 |
| 23 | 18 | 15 | 5 | 38 |
| 24 | 30 | 24 | 9 | 63 |
| 25 | 22 | 18 | 7 | 47 |
| 26 | 28 | 22 | 8 | 58 |
| 27 | 15 | 13 | 5 | 33 |
| 28 | 23 | 18 | 7 | 48 |
| 29 | 25 | 20 | 7 | 52 |
| 30 | 31 | 25 | 9 | 65 |

Аналіз індивідуальних показників (табл. 2.5) демонструє значну варіативність життєстійкості серед підлітків, однак у більшості випадків результати залишаються на рівні нижче середнього. Найнижчими виявилися показники за компонентами «Контроль» та «Прийняття ризику», що свідчить про недостатню віру у власний вплив на події та схильність уникати нових ситуацій. Лише кілька учасників наблизилися до межі помірного рівня життєстійкості, що підкреслює потребу у формувальному впливі.

Для виявлення загальних тенденцій розвитку життєстійкості на наступному етапі було здійснено статистичну обробку отриманих індивідуальних даних. Це дало змогу визначити середні значення та стандартні

відхилення за кожною субшкалою тесту С. Мадді, що дозволяє оцінити рівномірність розподілу показників, вираженість окремих компонентів та їхній внесок у формування загального індексу життєстійкості. Узагальнені результати подано у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Середні значення та стандартні відхилення показників життєстійкості підлітків (n = 30)

| Показник | Середній бал (M) | Стандартне відхилення (SD) |
|-------------------------|------------------|----------------------------|
| Залученість | 24,77 | 4,95 |
| Контроль | 19,97 | 4,30 |
| Прийняття ризику | 7,33 | 1,37 |
| Загальна життєстійкість | 52,07 | 10,55 |

Аналіз середніх значень показує, що жоден із компонентів життєстійкості у вибірці не досягає встановлених нормативів (M = 80,72; SD = 18,53 для загального показника). Це вказує на системне зниження життєстійкості серед підлітків, позбавлених батьківського піклування, що є закономірним з огляду на особливості їхнього розвитку та досвід пережитих втрат.

Найвищим виявився показник залученості (M = 24,77), що свідчить про частково збережений інтерес до діяльності, взаємодії з оточенням та здатність віднаходити сенс у подіях власного життя. Водночас рівень залученості все ще нижчий за нормативні значення, що може бути наслідком емоційної виснаженості, зниженої самооцінки чи недостатнього досвіду підтримувальних стосунків.

Показники за шкалою контролю (M = 19,97) є нижчими, ніж за залученістю, що вказує на слабку сформованість переконання у власній здатності впливати на важливі життєві ситуації. Цей результат повністю корелює із попередніми даними за методиками смисло-життєвих орієнтацій та

CD-RISC-25, де також фіксувалися знижені показники відповідальності, цілеспрямованості та відчуття ефективності.

Найнижчим є показник прийняття ризику ($M = 7,33$), що демонструє схильність підлітків уникати ситуацій невизначеності, нових видів діяльності та вимог самостійного прийняття рішень. Низька толерантність до ризику може свідчити про недостатню сформованість адаптивних механізмів подолання та підвищену потребу у зовнішній підтримці.

Інтегральний індекс загальної життєстійкості ($M = 52,07$; $SD = 10,55$) відповідає рівню нижче середнього. Це свідчить про те, що життєстійкість досліджуваних підлітків не забезпечує достатнього психологічного захисту в умовах стресу та потребує цілеспрямованого формувального впливу: як на рівні емпатійної підтримки, так і на рівні розвитку вольових, мотиваційних та компетентнісних ресурсів.

Четвертим етапом емпіричного дослідження стало вивчення мотивації досягнення підлітків за тестом-опитувальником А. Меграбяна, що дозволяє визначити переважну мотиваційну тенденцію: прагнення до успіху або уникнення невдачі. Для дітей, які виховуються без батьківського піклування, ця характеристика є надзвичайно важливою, оскільки мотиваційна сфера нерідко зазнає деформацій через нестачу підтримки, значний досвід фрустрацій і відсутність стабільних дорослих моделей.

Опитування проводилося індивідуально: кожен учасник оцінював ступінь згоди з твердженнями від -3 до +3. Обробка результатів включала використання ключа з прямими та зворотними пунктами, що дозволило отримати сумарний індивідуальний бал. З метою аналізу групових тенденцій результати були ранжовані, після чого визначено дітей із домінуванням мотивації досягнення успіху та тих, у кого превалює стратегія уникнення невдач. Узагальнені дані подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Індивідуальні показники мотивації досягнення підлітків за тестом

А. Меграбяна (n = 30)

| № учасника | Сумарний бал | № учасника | Сумарний бал | № учасника | Сумарний бал |
|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| 1 | 41 | 11 | 53 | 21 | 48 |
| 2 | 58 | 12 | 44 | 22 | 39 |
| 3 | 47 | 13 | 36 | 23 | 42 |
| 4 | 62 | 14 | 55 | 24 | 50 |
| 5 | 45 | 15 | 49 | 25 | 43 |
| 6 | 60 | 16 | 46 | 26 | 57 |
| 7 | 34 | 17 | 37 | 27 | 33 |
| 8 | 52 | 18 | 59 | 28 | 44 |
| 9 | 48 | 19 | 40 | 29 | 51 |
| 10 | 43 | 20 | 38 | 30 | 56 |

Аналіз індивідуальних результатів (табл. 2.7) засвідчує, що показники мотивації досягнення у підлітків значно варіюють – від 33 до 62 балів. Такий широкий діапазон є типовим для дітей, які виховуються в умовах інституційної опіки, оскільки рівень внутрішньої мотивації суттєво залежить від наявності або відсутності підтримки з боку значущих дорослих.

Низькі результати (33-42 бали) демонструють підлітки з переважною мотивацією уникнення невдачі. Для них характерні:

- побоювання помилок;
- орієнтація на безпечні, знайомі ситуації;
- уникання діяльності, що потребує зусиль;
- знижена віра у власні можливості.

Це узгоджується з попередніми даними про низькі показники контролю та резильєнтності.

Середні результати (43-52 бали) є найбільш представленими у вибірці. Вони відображають амбівалентну мотиваційну позицію: підлітки здатні до ініціативності, але їхня активність нестійка, залежить від зовнішніх обставин і

часто супроводжується внутрішніми сумнівами. Саме ця група найбільше виграє від формувального впливу, оскільки має потенціал для зростання.

Високі результати (53-62 бали) демонструють приблизно 27% вибірки – це підлітки з домінуванням мотивації досягнення успіху. Вони більш охоче беруться за нові завдання, готові долати труднощі та відчувають задоволення від подолання викликів. Проте навіть у цій групі результати не сягають високих нормативних значень, що свідчить про потребу у подальшому розвитку впевненості та самостійності.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що для більшості дітей характерна нестійка або недостатньо сформована мотивація досягнення, зі схильністю до уникнення ситуацій оцінювання та ризику. Це логічно продовжує тенденції, виявлені за методиками смисло-життєвих орієнтацій, CD-RISC-25 та життєстійкості: знижене відчуття контролю, недостатня впевненість у власних силах та обмежений досвід самостійного успіху. Отже, розвиток мотивації досягнення має стати одним із центральних завдань формувальної програми, оскільки саме цей компонент тісно пов'язаний із постановкою цілей, подоланням труднощів і життєвим успіхом у майбутньому.

Завершальним етапом емпіричного дослідження стало вивчення рівня глобальної самооцінки підлітків за шкалою М. Розенберга (RSE). Для підлітків, позбавлених батьківського піклування, рівень самооцінки має особливе значення, оскільки він безпосередньо впливає на формування автономії, соціальної активності, мотивації досягнення та здатності вибудовувати реалістичні життєві перспективи.

Опитувальник складається з десяти тверджень, що відображають позитивне або негативне ставлення до себе. Пункти, позначені зірочкою, оцінюються у зворотному порядку, що дозволяє збалансувати позитивні та негативні самосприйняття й отримати інтегральний показник глобальної самооцінки. Після рецодування відповідей підраховується сумарний бал, який

може коливатися від 0 до 30: вищі значення свідчать про більш позитивну та стабільну самооцінку.

Отримані індивідуальні показники самооцінки підлітків за шкалою М. Розенберга подано в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Показники самооцінки підлітків за шкалою М. Розенберга (n = 30)

| № учасника | Сумарний бал самооцінки | № учасника | Сумарний бал самооцінки |
|------------|-------------------------|------------|-------------------------|
| 1 | 14 | 16 | 16 |
| 2 | 19 | 17 | 9 |
| 3 | 12 | 18 | 22 |
| 4 | 21 | 19 | 15 |
| 5 | 16 | 20 | 13 |
| 6 | 23 | 21 | 23 |
| 7 | 11 | 22 | 16 |
| 8 | 15 | 23 | 12 |
| 9 | 18 | 24 | 21 |
| 10 | 13 | 25 | 14 |
| 11 | 20 | 26 | 19 |
| 12 | 17 | 27 | 9 |
| 13 | 10 | 28 | 15 |
| 14 | 24 | 29 | 17 |
| 15 | 19 | 30 | 22 |

Результати засвідчують значний розкид показників самооцінки – від 9 до 24 балів, що загалом відповідає низькому та нижній межі середнього рівня глобальної самооцінки. Основна частина вибірки зосереджена у діапазоні 13-19 балів, що вказує на нестійке, вразливе самосприйняття, схильність до самокритичності та недостатню впевненість у власній значущості. Такі значення є типовими для підлітків з досвідом інституційного виховання, для яких характерна підвищена залежність від зовнішніх оцінок та часте

переживання почуття неповноцінності. Лише незначна група учасників (22-24 бали) демонструє тенденцію до більш позитивного ставлення до себе, проте навіть ці результати знаходяться в межах середньої норми та не свідчать про сформовану, стабільну самооцінку. Отже, отримані дані підкреслюють загальну проблему недостатньої впевненості й емоційної стабільності у самооцінюванні серед досліджуваної вибірки.

Для подальшої інтерпретації було обчислено середні значення та стандартні відхилення. Дані подано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Середні значення та стандартні відхилення показників самооцінки за шкалою М. Розенберга (n = 30)

| Показник | Середній бал (M) | Стандартне відхилення (SD) |
|------------|------------------|----------------------------|
| Самооцінка | 16,47 | 4,18 |

Середнє значення глобальної самооцінки ($M = 16,47$; $SD = 4,18$) свідчить про те, що в групі переважає занижена або нестійка самооцінка, яка не досягає середнього нормативного рівня. Це є очікуваною тенденцією для підлітків з досвідом інституційного виховання, оскільки умови їхнього розвитку часто обмежують доступ до емоційної підтримки, позитивного зворотного зв'язку. Стандартне відхилення демонструє значну розбіжність індивідуальних результатів, що свідчить про різний ступінь сформованості самооцінки.

Переважання низьких та пограничних значень вказує на недостатню впевненість у собі, підвищену залежність від зовнішнього схвалення, чутливість до критики та труднощі у побудові стійкого позитивного образу «Я». Отримані результати узгоджуються з показниками смисло-життєвих орієнтацій, резильєнтності та життєстійкості, де також було зафіксовано знижену автономію, слабо сформоване відчуття контролю та невизначеність. Отже, виявлений рівень самооцінки можна розглядати як додатковий чинник

психологічного ризику, що поглиблює труднощі формування життєвих перспектив і обмежує потенціал до саморозвитку.

Узагальнюючи результати всіх застосованих методик, можна стверджувати, що смисло-життєва сфера, резильєнтність, життєстійкість, мотивація досягнення та самооцінка підлітків, позбавлених батьківського піклування, перебувають переважно на низькому або нижньому рівні середнього розвитку. Діти демонструють фрагментарність життєвих цілей, недостатнє відчуття контролю над подіями, знижену віру у власні можливості та нестачу внутрішніх ресурсів для подолання стресу. У всіх методиках спостерігається спільна тенденція: знижена автономія, невизначеність у майбутньому, вразливість до труднощів, уникнення ризику та нестійке самосприйняття. Такі результати є закономірними з огляду на умови інституційного виховання.

Отримані дані переконливо свідчать про необхідність розроблення та впровадження цілеспрямованої формувальної програми, спрямованої на розвиток життєвих перспектив і внутрішніх психологічних ресурсів підлітків. Підтримка має охоплювати підсилення самооцінки, формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток стресостійкості, тренування відповідальності та відчуття особистісного контролю, а також навчання постановці досяжних цілей і побудові реалістичних планів. Створення такої програми є ключовою умовою підвищення здатності дітей до успішної адаптації, прийняття рішень, подолання труднощів і формування позитивного бачення власного майбутнього, що в довгостроковій перспективі сприятиме їхній соціальній стабільності та життєвій успішності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було здійснено комплексне емпіричне дослідження особливостей формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування, що охоплювало організацію дослідження, добір

психодіагностичного інструментарію, проведення діагностики та аналіз отриманих результатів.

Визначено теоретико-методологічну основу дослідження, обґрунтовано специфіку вибірки та розкрито особливості організації емпіричного етапу. Було встановлено, що підлітки, які виховуються в інституційних умовах, є групою з підвищеною психологічною вразливістю, що вимагає ретельного добору методик, дотримання етичних принципів та створення безпечного середовища. Обґрунтовано доцільність використання комплексу валідних діагностичних інструментів, які дають змогу охопити когнітивні, мотиваційно-ціннісні, емоційні та регуляторні складові життєвих перспектив. Саме така методична модель забезпечила цілісність отриманих результатів і дала можливість об'єктивно оцінити вихідний рівень психологічної готовності підлітків до планування майбутнього.

Узагальнено результати психодіагностики та здійснено інтерпретацію ключових показників: смисло-життєвих орієнтацій, резильєнтності, життєстійкості, мотивації досягнення та самооцінки. Виявлено, що всі ці компоненти перебувають переважно на низькому або нижньому рівні середнього розвитку, що проявляється у фрагментарності життєвих планів, зниженій автономії, слабкому відчутті контролю, вразливості до стресу та нестійкому образі «Я». Отримані дані підтверджують системний характер труднощів, притаманних підліткам без батьківського піклування, та підкреслюють необхідність цілеспрямованого психокорекційного впливу. На основі виявлених особливостей обґрунтовано потребу у створенні формувальної програми, яка має сприяти розвитку внутрішніх ресурсів, стійкості, позитивного бачення майбутнього та здатності до свідомого життєвого вибору.

РОЗДІЛ III РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У ПІДЛІТКІВ БЕЗ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

3.1 Обґрунтування необхідності та доцільності тренінгової програми формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного серед підлітків, позбавлених батьківського піклування, показав системні деформації ключових психологічних параметрів, що забезпечують формування життєвих перспектив. У більшості учасників було виявлено низькі або пограничні рівні смисло-життєвих орієнтацій, що проявилось у фрагментарності цілей, слабкій структурованості образу майбутнього та зниженому відчутті осмисленості власного життя. Також у вибірці зафіксовано недостатню резильєнтність: підлітки демонстрували труднощі у подоланні стресових ситуацій, низьку здатність до відновлення після труднощів та обмежену емоційну гнучкість. Рівень життєстійкості також виявився нижчим за середні нормативні показники, що свідчить про слабо сформоване відчуття контролю, уникнення відповідальності та низьку толерантність до ризику. Додатковим чинником ризику є знижена мотивація досягнення та нестійка самооцінка, що формує невпевненість у власних можливостях і посилює страх перед майбутнім. У сукупності ці дані вказують на обмеженість внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови реалістичних життєвих стратегій. Водночас у частини підлітків простежуються збережені компенсаторні можливості – інтерес до діяльності, здатність до взаємодії, часткова орієнтація на особистісне зростання, що свідчить про потенціал для змін за умови цілеспрямованого психологічного впливу.

Необхідність розробки тренінгової програми для формування життєвих перспектив підлітків обумовлена низкою ключових факторів:

1. Підлітки без батьківського піклування часто не мають стабільних емоційних зв'язків із дорослими, які могли б слугувати для них джерелом безпеки, впевненості та прикладом життєвого успіху. Відсутність таких

моделей призводить до труднощів у формуванні ідентичності, самооцінки та довіри до власних рішень.

2. Умови інституційного виховання передбачають жорсткі правила та контроль, що знижує можливості для ініціативи, автономності та формування навичок планування. Це ускладнює побудову життєвих перспектив і зменшує впевненість у здатності впливати на власне майбутнє.

3. Освітні та виховні заходи в інтернатах зазвичай спрямовані на дисципліну, адаптацію та базові соціальні навички. Вони майже не охоплюють розвиток внутрішньої мотивації, смислової сфери, здатності до рефлексії й постановки життєвих цілей – саме тих компонентів, що є ключовими для самореалізації підлітка.

4. Тренінговий підхід створює простір, де підлітки можуть без страху оцінки говорити про свої труднощі, надії, минулий досвід і очікування. Це сприяє нормалізації емоційного стану, появи внутрішньої мотивації до змін.

5. Результати проведеного дослідження свідчать про знижену смислову орієнтованість, слабо сформовану резильєнтність, низький рівень життєстійкості та нестабільну самооцінку. Ці показники прямо вказують на потребу в цілеспрямованому втручанні, яке розвиватиме особистісні ресурси, необхідні для позитивного життєвого вибору.

6. Невміння планувати майбутнє, слабка стійкість до стресу та занижена самооцінка збільшують ймовірність соціальної дезадаптації, деструктивної поведінки та труднощів у дорослому житті. Тренінгова програма виступає інструментом ранньої профілактики цих ризиків.

7. Спеціально розроблений тренінг дозволяє зміцнити внутрішню опору, навчити конструктивних копінг-стратегій, розвинути навички прийняття рішень і відповідальності, тобто тих компонентів, що визначають здатність підлітка будувати реалістичні й досяжні життєві плани.

З огляду на результати дослідження було розроблено тренінгову програму «Вектор майбутнього», спрямовану на розвиток життєвих перспектив, здатності до усвідомленого планування та формування внутрішніх

психологічних ресурсів. Програма триває чотири тижні й включає вісім тематичних занять тривалістю 60 хвилин. Структура тренінгу поєднує техніки розвитку самопізнання, моделювання майбутнього, когнітивно-поведінкові інструменти, вправи на формування самооцінки, елементи арт-терапії, групові дискусії, рольові ігри та методи постановки цілей. Зміст заняття адаптовано до вікових та емоційних особливостей підлітків, які перебувають в умовах інституційного догляду, а діяльність у групі сприяє формуванню довіри, соціальної взаємодії та підтримки. Програма спрямована на те, щоб допомогти дітям побачити зв'язок між діями в теперішньому і можливими результатами у майбутньому, розширити уявлення про власні ресурси та підвищити рівень психологічної автономії.

Метою тренінгової програми є розвиток життєвих перспектив підлітків через формування внутрішньої мотивації, підсилення відчуття контролю над життям, розвиток стресостійкості та підвищення здатності до усвідомленого планування майбутнього.

Основні завдання програми «Вектор майбутнього»:

- формування навичок самоусвідомлення та рефлексії, необхідних для аналізу власного досвіду та життєвих цілей;
- підсилення відчуття контролю та відповідальності за власний життєвий шлях;
- розвиток навичок емоційної саморегуляції та стійкості до стресу;
- підвищення рівня самооцінки та віри у власні можливості;
- формування здатності бачити альтернативні шляхи розвитку, приймати реалістичні рішення та ставити досяжні цілі;
- підготовка до самостійного дорослого життя через опанування навичок планування та прогнозування;
- зміцнення соціальної компетентності, навичок взаємодії та отримання підтримки в групі.

Для досягнення поставленої мети та реалізації зазначених завдань тренінгова програма «Вектор майбутнього» базується на системі принципів, що

враховують вікові особливості підлітків, умови інституційного виховання та науково обґрунтовані підходи до розвитку життєвих перспектив (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Принципи тренінгової програми «Вектор майбутнього»

| № | Принципи | Характеристика |
|---|---|---|
| 1 | Наукова обґрунтованість і доказовість | Програма спирається на сучасні дослідження у сфері підліткової психології, ресоціалізації та розвитку життєвих перспектив. Використовуються методи, ефективність яких підтверджено емпіричними даними та практичними моделями роботи з дітьми, позбавленими батьківського піклування. |
| 2 | Комплексність впливу | Передбачає одночасний розвиток когнітивної (осмислення майбутнього), емоційної (саморегуляція), мотиваційної (цілепокладання) та соціальної сфер (взаємодія, підтримка), що забезпечує формування цілісного образу майбутнього. |
| 3 | Добровільність і психологічна безпека | Забезпечує свідоме включення підлітків у тренінг, дотримання конфіденційності, атмосфери довіри, прийняття та емоційної підтримки, що особливо важливо для дітей з досвідом втрат і травматизації. |
| 4 | Практична спрямованість | Орієнтується на потреби підлітків, готує їх до реальних життєвих ситуацій: планування, прийняття рішень, визначення цілей, подолання невизначеності, розвиток відповідальності та самостійності. |
| 5 | Ресурсність та розвиток внутрішнього потенціалу | Спрямована на виявлення й зміцнення особистісних ресурсів, підвищення самооцінки, формування віри у власні можливості, розвиток стійкості та здатності знаходити опору в собі. |
| 6 | Індивідуалізація впливу | Враховує різний рівень саморегуляції, самооцінки, життєвого досвіду та соціальної підтримки кожного підлітка. Діяльність у тренінгу адаптується до індивідуальних потреб та особливостей учасників. |
| 7 | Безперервність і підтримка розвитку | Передбачає можливість подальших супровідних занять, консультацій, індивідуальних бесід та підтримувальних груп для закріплення нових навичок і зміцнення сформованих життєвих стратегій. |

Дотримання зазначених принципів забезпечує цілісний та гуманістичний підхід до розвитку життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування. Програма спрямована на формування навичок планування майбутнього, зміцнення психологічних ресурсів, розвиток стійкості, самооцінки, відповідальності та здатності орієнтуватися в ситуаціях невизначеності. Використання принципів комплексності, наукової обґрунтованості та індивідуалізації робить тренінг адаптивним та ефективним для підлітків із різним рівнем підготовленості та психологічної зрілості. Завдяки цьому створюються умови для формування продуктивного бачення майбутнього, зростання особистісної автономії та зміцнення соціальної інтеграції.

Тренінгова програма «Вектор майбутнього» розроблена як комплексна психолого-педагогічна система, спрямована на розвиток життєвих перспектив, внутрішніх ресурсів та здатності до свідомого планування майбутнього у підлітків без батьківського піклування. Її структура базується на інтеграції кількох науково обґрунтованих підходів: когнітивно-поведінкових технік, методів розвитку саморефлексії, елементів арт-терапії, вправ на формування самооцінки, технік групової підтримки та інструментів особистісного цілепокладання. Така інтеграція дозволяє поступово й цілеспрямовано впливати на ключові психологічні компоненти життєвих перспектив: смислову сферу, резильєнтність, мотивацію, самооцінку та здатність будувати реалістичні майбутні сценарії.

Формат роботи передбачає заняття в малих групах (10 підлітків), що забезпечує відчуття психологічної безпеки, підтримки та довіри – критично важливих чинників для дітей, які пережили втрати, нестачу емоційного контакту та досвід інституційного догляду. Кожне заняття має чітку структуру: вступний блок (налаштування, емоційна діагностика), основний блок (вправи, міні-лекція, групова робота) та завершальний етап (рефлексія, інтеграція нового досвіду).

На першому тижні програми відбувається створення безпечного простору та первинна активація ресурсного потенціалу. Підлітки знайомляться,

формують груповий контракт, вчаться розпізнавати власні емоційні стани та сильні сторони. Цей етап є фундаментом для подальшої роботи, оскільки забезпечує довіру, відкритість і готовність до змін.

Другий тиждень спрямований на опрацювання смислової сфери: визначення особистих цінностей, інтересів, джерел натхнення та глибинних мотивів, які визначають життєві вибори. Використання карток цінностей і створення «Смислової карти» дозволяє підліткам усвідомити, що приносить їм радість, енергію і внутрішню стійкість. У другій половині тижня учасники вчаться розмежовувати мрії й реалістичні цілі та роблять перші кроки у сфері життєвого планування.

На третьому тижні акцент зміщується на розвиток життєстійкості, подолання труднощів та формування віри у власні можливості. Техніки КПТ дозволяють переосмислити складні ситуації та побачити в них ресурс для розвитку. Практика «Камінь і вода» навчає гнучкості, адаптивності та конструктивних копінг-стратегій. Вправа «Я можу!» сприяє зміцненню самооцінки, а робота з негативними переконаннями допомагає усвідомити власні внутрішні бар'єри й замінити їх на більш адаптивні установки.

Четвертий тиждень присвячений формуванню конкретних життєвих стратегій. Підлітки створюють «Карту майбутнього», визначають ключові сфери свого життя (освіта, професія, стосунки, розвиток), будують перші реалістичні кроки до досягнення цілей. Підсумкові вправи спрямовані на інтеграцію досвіду, усвідомлення особистісних змін та закріплення позитивного бачення майбутнього. Вправа «Мій життєвий символ» формує внутрішній ресурсний образ підтримки, який підліток може використовувати поза межами тренінгу.

У додатку Ж представлено структуру тренінгової програми «Вектор майбутнього».

Таким чином, програма «Вектор майбутнього» забезпечує розвиток смислової сфери; формування позитивного образу майбутнього; зміцнення самооцінки; розвиток мотивації досягнення; підвищення життєстійкості й

резильєнтності; формування навичок планування та самостійності; створення підтримувального й безпечного простору.

3.2 Аналіз ефективності впровадження тренінгової програми формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування

Після завершення тренінгової програми «Вектор майбутнього» було проведено повторне психодіагностичне обстеження учасників із використанням тих самих методик, що застосовувалися на констатувальному етапі. Повторне тестування мало на меті виявити динаміку змін у структурі смислової сфери підлітків, рівні сформованості життєвих перспектив, здатності до самостійного планування та ступені віри у власну ефективність. Оцінка проводилася за тими ж діагностичними параметрами, що дозволило отримати порівняльні дані та простежити вплив формувального етапу без змішання зовнішніх чинників.

Обстеження здійснювалося у знайомому та психологічно безпечному для учасників середовищі, що сприяло зниженню ситуативної тривоги та підвищувало достовірність отриманих відповідей. Перед початком повторної діагностики учасникам було ще раз роз'яснено мету процедури, наголошено на добровільності участі, конфіденційності результатів та відсутності будь-якого оцінювання їхніх відповідей. Такий підхід дозволив запобігти формуванню «соціально бажаних» реакцій та забезпечив максимально природну поведінку підлітків у процесі тестування.

Для оцінювання ефективності впровадження тренінгової програми «Вектор майбутнього» на першому етапі повторної діагностики знову було застосовано методику діагностики смисло-життєвих орієнтацій Дж. Крамба і Л. Махоліка.

Результати повторного вимірювання засвідчили виражене покращення майже за всіма субшкалами методики: підвищилися показники цілепокладання, процесуального та результативного компонентів, а також значно зросли показники локусу контролю – «Я» і «Життя». Це свідчить про формування

більшої впевненості у власних можливостях, зростання суб'єктивного відчуття впливу на події та зміцнення внутрішньої мотивації. Індивідуальні дані учасників подано у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Індивідуальні результати підлітків смисло-життєвих орієнтацій
Дж. Крамба і Л. Махоліка після впровадження програми (n = 30)**

| № учасника | Цілі | Процес життя | Результативність | Локус контролю – Я | Локус контролю – Життя | Загальна осмисленість |
|------------|------|--------------|------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| 1 | 18 | 22 | 21 | 17 | 16 | 94 |
| 2 | 20 | 24 | 22 | 19 | 17 | 102 |
| 3 | 16 | 21 | 19 | 15 | 14 | 85 |
| 4 | 19 | 23 | 22 | 18 | 16 | 98 |
| 5 | 17 | 21 | 19 | 16 | 15 | 88 |
| 6 | 21 | 25 | 24 | 20 | 19 | 109 |
| 7 | 15 | 19 | 18 | 14 | 13 | 79 |
| 8 | 18 | 22 | 20 | 17 | 16 | 93 |
| 9 | 19 | 24 | 21 | 18 | 17 | 99 |
| 10 | 16 | 20 | 19 | 15 | 14 | 84 |
| 11 | 20 | 24 | 22 | 19 | 18 | 103 |
| 12 | 17 | 21 | 20 | 16 | 15 | 89 |
| 13 | 15 | 18 | 17 | 14 | 12 | 76 |
| 14 | 22 | 25 | 24 | 21 | 19 | 111 |
| 15 | 19 | 23 | 21 | 17 | 16 | 96 |
| 16 | 17 | 21 | 19 | 16 | 15 | 88 |
| 17 | 14 | 19 | 16 | 13 | 12 | 74 |
| 18 | 20 | 24 | 23 | 19 | 18 | 104 |
| 19 | 18 | 22 | 20 | 17 | 15 | 92 |
| 20 | 16 | 20 | 18 | 15 | 13 | 82 |
| 21 | 21 | 25 | 24 | 20 | 18 | 108 |
| 22 | 17 | 22 | 19 | 16 | 15 | 89 |
| 23 | 15 | 18 | 17 | 14 | 12 | 76 |
| 24 | 20 | 24 | 23 | 19 | 18 | 104 |
| 25 | 16 | 20 | 19 | 15 | 14 | 84 |
| 26 | 19 | 23 | 21 | 17 | 16 | 96 |
| 27 | 14 | 18 | 16 | 13 | 12 | 73 |

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|-----|
| 28 | 18 | 22 | 20 | 17 | 15 | 92 |
| 29 | 17 | 20 | 19 | 15 | 14 | 85 |
| 30 | 21 | 25 | 24 | 20 | 18 | 108 |

Аналіз отриманих індивідуальних результатів після впровадження тренінгової програми «Вектор майбутнього» засвідчує чітку та стабільну позитивну динаміку розвитку смисло-життєвих орієнтацій підлітків без батьківського піклування. Порівняння даних повторного діагностичного етапу з результатами констатувального дослідження дає підстави стверджувати, що формувальний вплив суттєво посилив ключові компоненти життєвої перспективи – від рівня цілепокладання до відчуття контролю над власним життям.

Найпомітніші зміни зафіксовано у сфері цілепокладання. Показники за шкалою «Цілі» підвищилися в середньому на 2–3 бали, що свідчить про зростання здатності підлітків бачити бажані напрями розвитку та формулювати конкретні життєві кроки. Якщо до тренінгу життєві цілі часто мали фрагментарний характер або зводилися до загальних побажань, то після участі у програмі вони набули більшої структурованості та особистісної значущості. Це безпосередньо пов'язано з блоком тренінгу, спрямованим на розвиток смислів, мрій та реалістичних планів.

Помітні зрушення простежуються й у переживанні підлітками власного життєвого процесу. Підвищення показників за шкалою «Процес життя» свідчить про зростання задоволеності повсякденним досвідом, появу інтересів, позитивних вражень і джерел емоційної підтримки. Така динаміка демонструє, що учасники змогли переосмислити значення повсякденних подій, знайти нові смисли в особистому досвіді та відчути більшу залученість у власне життя. Важливу роль у цьому відіграли вправи на самоусвідомлення та робота з цінностями, що проводилися упродовж другого тижня програми.

Одним із найбільш значущих результатів стало зміцнення суб'єктивного контролю над життєвими подіями. Ріст показників за шкалами «Локус контролю – Я» та «Локус контролю – Життя» на 3-4 бали свідчить про

формування переконання, що власні рішення та зусилля мають вплив на майбутнє. Для дітей, які тривалий час перебували в умовах інституційного виховання та відчували обмежену автономію, ця зміна має принципове значення. Зростання локусу контролю є індикатором посилення відповідальності, впевненості та готовності діяти, що підтверджує ефективність вправ, спрямованих на опрацювання труднощів, розвиток резильєнтності та подолання негативних переконань.

Комплексне покращення відображає й інтегральний показник осмисленості життя. Його підвищення у середньому на 10-15 балів свідчить про суттєве розширення життєвої перспективи, підсилення внутрішньої мотивації, формування емоційно насиченого й реалістичного образу майбутнього. Така динаміка демонструє підвищення здатності підлітків до самостійного планування, усвідомлення зв'язку між діями та потенційними результатами.

Після індивідуального аналізу було узагальнено результати шляхом розрахунку середніх значень за всіма субшкалами. Це дозволило порівняти групові показники «до» та «після» тренінгового впливу й оцінити загальну динаміку змін. Усі показники демонструють підвищення після реалізації програми, що підтверджує її ефективність. Дані подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Середні значення смисло-життєвих орієнтацій до та після формувального впливу (n = 30)

| Субшкала | До програми | | Після програми | |
|--------------------------|------------------|----------------------------|------------------|----------------------------|
| | Середній бал (M) | Стандратне відхилення (SD) | Середній бал (M) | Стандратне відхилення (SD) |
| Цілі | 15,7 | 2,19 | 18,2 | 2,32 |
| Процес життя | 20,0 | 2,13 | 22,3 | 2,27 |
| Результат життя | 17,9 | 2,07 | 20,5 | 2,18 |
| Локус контролю – «Я» | 14,7 | 2,25 | 17,6 | 2,41 |
| Локус контролю – «Життя» | 13,4 | 2,12 | 15,9 | 2,20 |

| | | | | |
|--------------------|------|-------|------|-------|
| Загальний показник | 81,8 | 10,85 | 96,8 | 11,12 |
|--------------------|------|-------|------|-------|

Порівняння середніх значень до та після впровадження програми «Вектор майбутнього» свідчить про виражену позитивну динаміку у формуванні життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування. Показники зросли за всіма субшкалами методики, що підтверджує ефективність комплексного тренінгового впливу.

Найпереконливіші зміни виявлено у сфері локусу контролю. Показники за шкалами «Локус контролю – Я» та «Локус контролю – Життя» збільшилися відповідно з 14,7 до 17,6 та з 13,4 до 15,9 балів. Це означає, що підлітки почали значно частіше сприймати себе як активних суб'єктів власного життя, а не пасивних спостерігачів, що є ключовим для становлення життєвої перспективи й самостійності.

Показники за шкалами «Цілі», «Процес життя» та «Результат життя» також продемонстрували стабільне зростання. Середній бал за шкалою «Цілі» підвищився з 15,7 до 18,2, що вказує на більш чітке уявлення про бажані напрями розвитку та здатність формувати реалістичні життєві плани. Зростання показників за шкалами «Процес життя» (з 20,0 до 22,3) та «Результативність» (з 17,9 до 20,5) свідчить про підвищення інтересу до власної активності, усвідомлення її сенсу та здатність бачити позитивні результати власних дій.

Інтегральний показник загальної осмисленості життя зріс з 81,8 до 96,8 балів, що є суттєвим приростом. Це свідчить про формування у підлітків ціліснішого бачення власного майбутнього, зменшення внутрішньої хаотичності смислової сфери та підвищення рівня особистісної мотивації.

Загалом отримані дані демонструють, що підлітки стали більш самостійними у своїх рішеннях, почали усвідомлювати причинно-наслідковий зв'язок між діями та результатами, а також набула розвитку здатність бачити власні ресурси та будувати реалістичні життєві плани. Позитивна динаміка за всіма субшкалами вказує на системний ефект тренінгової програми та її значущість для розвитку життєвих перспектив у даній категорії підлітків.

Другим етапом повторної діагностики стала оцінка змін у рівні резильєнтності підлітків після участі у тренінговій програмі «Вектор майбутнього». Для цього знову було застосовано шкалу Коннора-Девідсона (CD-RISC-25) – інструмент, який дозволяє комплексно оцінити стійкість до стресу, здатність до відновлення після труднощів, гнучкість мислення та уміння адаптуватися до змін. Використання тієї ж методики, що застосовувалася на констатувальному етапі, забезпечило можливість прямого порівняння результатів «до» та «після» тренінгового впливу.

Усі учасники повторно оцінили 25 тверджень за п'ятибальною шкалою Лайкерта, після чого для кожного було обчислено інтегральний бал резильєнтності. Результати подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Індивідуальні показники резильєнтності підлітків за шкалою CD-RISC-25 до та після програми (n = 30)

| № учасника | До програми | Після програми | № учасника | До програми | Після програми |
|------------|-------------|----------------|------------|-------------|----------------|
| 1 | 48 | 55 | 16 | 51 | 57 |
| 2 | 55 | 61 | 17 | 45 | 51 |
| 3 | 46 | 53 | 18 | 62 | 68 |
| 4 | 57 | 64 | 19 | 48 | 55 |
| 5 | 50 | 57 | 20 | 46 | 53 |
| 6 | 66 | 72 | 21 | 63 | 70 |
| 7 | 42 | 49 | 22 | 49 | 55 |
| 8 | 49 | 56 | 23 | 47 | 53 |
| 9 | 54 | 60 | 24 | 61 | 67 |
| 10 | 47 | 54 | 25 | 53 | 59 |
| 11 | 59 | 65 | 26 | 57 | 63 |
| 12 | 52 | 58 | 27 | 43 | 49 |
| 13 | 44 | 51 | 28 | 52 | 58 |
| 14 | 68 | 74 | 29 | 55 | 62 |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 15 | 58 | 64 | 30 | 64 | 71 |
|----|----|----|----|----|----|

Порівняння індивідуальних показників резильєнтності до та після участі в тренінговій програмі «Вектор майбутнього» демонструє стійку позитивну динаміку у всіх учасників без винятку. Кожен підліток показав зростання сумарного балу за шкалою Коннора-Девідсона (CD-RISC-25), що свідчить про реальне зміцнення адаптивних можливостей і внутрішніх ресурсів.

Насамперед варто відзначити, що мінімальний показник резильєнтності підвищився з 42 до 49 балів, а максимальний – з 68 до 74. Це означає, що навіть ті підлітки, які спочатку демонстрували ознаки низької стійкості до стресу, після тренінгового впливу перейшли до більш стабільного функціонування. Збільшення нижньої межі результатів є важливим індикатором того, що програму ефективно засвоїла саме найуразливіша частина групи.

Учасники, які мали середній рівень резильєнтності на констатувальному етапі (50-59 балів), після проходження програми демонструють показники переважно в діапазоні 57-65 балів. Таке зростання свідчить про зміцнення навичок емоційної регуляції, розвиток здатності справлятися з труднощами та формування більшої впевненості у власних можливостях. Для цієї групи характерним стало скорочення розриву між реакцією на стрес і відновленням, що відповідає змісту тренінгових занять, спрямованих на розвиток гнучкості мислення та стратегії подолання труднощів.

Підлітки, які на констатувальному етапі демонстрували відносно вищі стартові показники резильєнтності, також засвідчили позитивну динаміку: їхні результати зросли в середньому на 5-7 балів. Це особливо важливо, оскільки свідчить про універсальність та багаторівневу ефективність програми. Тренінг не лише компенсує виражені дефіцити стресостійкості у підлітків із низькими початковими результатами, а й здатний підсилювати вже наявні адаптивні ресурси у більш підготовлених учасників. Таке зростання серед підлітків із вищими базовими показниками вказує, що тренінгова робота активізує глибинні механізми саморегуляції, покращує навички емоційного відновлення,

сприяє формуванню усвідомлених копінг-стратегій та загалом розширює репертуар адаптивної поведінки навіть у тих, хто спочатку мав кращі ресурси.

Для більш наочної демонстрації отриманих змін було побудовано порівняльний графік рівнів резильєнтності підлітків до та після впровадження тренінгової програми «Вектор майбутнього». На рис. 3.1 відображено кількість учасників, що належали до низького та середнього рівнів резильєнтності на обох етапах діагностики.

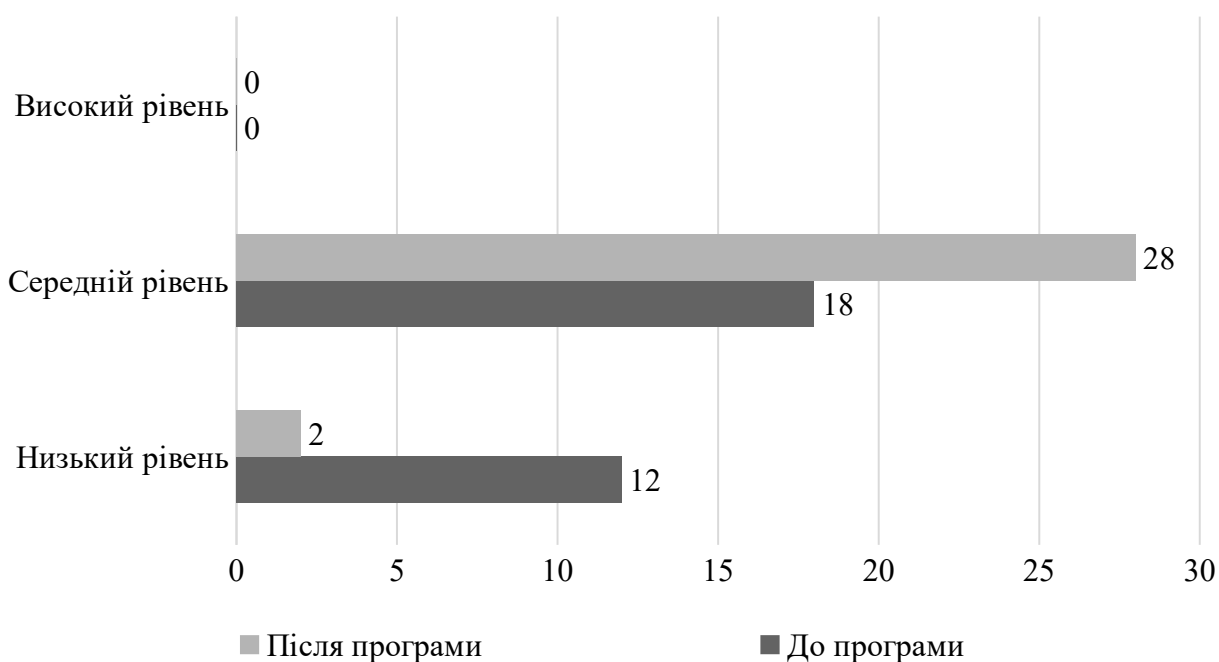


Рис. 3.1. Розподіл підлітків за шкалою Коннора-Девідсона (CD-RISC-25) до та після програми (n = 30)

Загалом результати показують, що тренінгова програма сприяла формуванню більшої психологічної гнучкості, підвищенню здатності до емоційного контролю та зміцненню переконання у власній здатності впливати на ситуацію. Системне підвищення резильєнтності у всій вибірці доводить ефективність комплексу вправ, спрямованих на розвиток саморегуляції, внутрішніх опор та навичок долаття стресу.

Після завершення тренінгової програми «Вектор майбутнього» було проведено повторне обстеження рівня життєстійкості підлітків за методикою

С. Мадді. Використання тієї ж діагностичної процедури, що й на констатувальному етапі, забезпечило можливість коректного порівняння результатів та встановлення динаміки змін у таких ключових компонентах життєстійкості, як залученість, контроль та прийняття ризику.

Результати порівняння показників життєстійкості підлітків за С. Мадді до та після тренінгу наведено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Індивідуальні показники життєстійкості підлітків за С. Мадді до та після впровадження програми (n = 30)

| № учасника | Залученість | | Контроль | | Прийняття ризику | | Загальна життєстійкість | |
|------------|-------------|-------|----------|-------|------------------|-------|-------------------------|-------|
| | До | Після | До | Після | До | Після | До | Після |
| 1 | 22 | 27 | 18 | 22 | 7 | 9 | 47 | 58 |
| 2 | 28 | 32 | 21 | 25 | 8 | 10 | 57 | 67 |
| 3 | 20 | 25 | 17 | 21 | 6 | 8 | 43 | 54 |
| 4 | 30 | 34 | 23 | 27 | 9 | 11 | 62 | 72 |
| 5 | 24 | 29 | 19 | 23 | 7 | 9 | 50 | 61 |
| 6 | 32 | 36 | 26 | 30 | 10 | 12 | 68 | 78 |
| 7 | 18 | 23 | 15 | 19 | 5 | 7 | 38 | 49 |
| 8 | 23 | 27 | 18 | 22 | 7 | 9 | 48 | 58 |
| 9 | 27 | 31 | 21 | 25 | 8 | 10 | 56 | 66 |
| 10 | 21 | 25 | 17 | 21 | 6 | 8 | 44 | 54 |
| 11 | 29 | 33 | 23 | 27 | 9 | 11 | 61 | 71 |
| 12 | 25 | 29 | 19 | 23 | 7 | 9 | 51 | 61 |
| 13 | 17 | 22 | 14 | 18 | 5 | 7 | 36 | 47 |
| 14 | 33 | 37 | 27 | 31 | 10 | 12 | 70 | 80 |
| 15 | 28 | 32 | 22 | 26 | 8 | 10 | 58 | 68 |
| 16 | 24 | 28 | 19 | 23 | 7 | 9 | 50 | 60 |
| 17 | 16 | 21 | 14 | 18 | 5 | 7 | 35 | 46 |
| 18 | 31 | 35 | 25 | 29 | 9 | 11 | 65 | 75 |
| 19 | 23 | 27 | 18 | 22 | 7 | 9 | 48 | 58 |
| 20 | 20 | 24 | 16 | 20 | 6 | 8 | 42 | 52 |
| 21 | 32 | 36 | 26 | 30 | 10 | 12 | 68 | 78 |
| 22 | 24 | 28 | 19 | 23 | 7 | 9 | 50 | 60 |
| 23 | 18 | 23 | 15 | 19 | 5 | 7 | 38 | 49 |
| 24 | 30 | 34 | 24 | 28 | 9 | 11 | 63 | 73 |
| 25 | 22 | 26 | 18 | 22 | 7 | 9 | 47 | 57 |

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|---|----|----|----|
| 26 | 28 | 32 | 22 | 26 | 8 | 10 | 58 | 68 |
| 27 | 15 | 20 | 13 | 17 | 5 | 7 | 33 | 44 |
| 28 | 23 | 27 | 18 | 22 | 7 | 9 | 48 | 58 |
| 29 | 25 | 29 | 20 | 24 | 7 | 9 | 52 | 62 |
| 30 | 31 | 35 | 25 | 29 | 9 | 11 | 65 | 75 |

Порівняння даних, отриманих до та після впровадження тренінгової програми «Вектор майбутнього», засвідчує чітке й системне зростання життєстійкості підлітків за всіма ключовими компонентами моделі С. Мадді. Після повторного тестування було зафіксовано підвищення показників залученості, контролю та прийняття ризику, що вказує на посилення адаптивних ресурсів та формування продуктивніших способів реагування на труднощі.

Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається за компонентом «Залученість»: у більшості учасників зростання становить 4-5 балів. Це свідчить про підвищення інтересу до власної діяльності, відновлення мотивації, готовності включатися в нові взаємодії та активніше брати участь у щоденних процесах. Після тренінгу підлітки частіше описують свій досвід як значущий і такий, що має сенс, що є базовою умовою формування життєвої перспективи.

Показники за компонентом «Контроль» також демонструють стабільне зростання (у середньому на 4 бали). Це означає, що підлітки почали більше усвідомлювати власний вплив на перебіг життєвих подій, менше покладаються на зовнішні обставини та частіше сприймають себе як активних суб'єктів, здатних змінювати ситуацію. Така динаміка співзвучна з підвищенням локусу контролю за методикою смисло-життєвих орієнтацій Дж. Крамба і Л. Махоліка та зростанням резильєнтності за шкалою CD-RISC-25, що підтверджує узгодженість результатів різних діагностичних інструментів.

Найцікавіші зміни виявлені за показником «Прийняття ризику», який до програми був найнижчим у більшості учасників. Після тренінгу цей компонент зріс у середньому на 2 бали, що для даної вікової та соціальної групи є суттєвим показником. Підлітки стали готовішими пробувати нове, приймати помірні виклики, відкриватися новим ситуаціям і не уникати завдань, що

потребують самостійності. Це свідчить про розвиток внутрішньої опори, впевненості та зменшення страху помилки.

Інтегральний показник загальної життєстійкості зріс у середньому на 10–12 балів, що однозначно вказує на ефективність тренінгової програми. Підвищення зафіксовано в усіх 30 учасників без винятку, що є сильним аргументом на користь системного позитивного впливу формувального етапу. Зростання інтегрального показника означає, що підлітки не лише засвоїли нові навички подолання труднощів, а й змогли інтегрувати їх у власну поведінку, зробивши ці стратегії більш стійкими та усвідомленими.

Для визначення ефективності тренінгової програми «Вектор майбутнього» було обчислено середні значення та стандартні відхилення показників життєстійкості за методикою С. Мадді повторного вимірювання (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Середні значення показників життєстійкості підлітків за методикою С. Мадді до та після програми (n = 30)

| Показник | До програми | | Після програми | |
|-------------------------|------------------|----------------------------|------------------|----------------------------|
| | Середній бал (M) | Стандартне відхилення (SD) | Середній бал (M) | Стандартне відхилення (SD) |
| Залученість | 24,77 | 4,95 | 28,27 | 4,76 |
| Контроль | 19,97 | 4,30 | 23,27 | 4,29 |
| Прийняття ризику | 7,33 | 1,37 | 9,03 | 1,29 |
| Загальна життєстійкість | 52,07 | 10,55 | 60,57 | 10,21 |

Найсуттєвіші зміни виявлено у сфері залученості та контролю, що безпосередньо пов'язано з розвитком активної життєвої позиції та відповідального ставлення до власних рішень.

Показник «Залученість» зріс із 24,77 до 28,27 бала, що означає підвищення здатності підлітків знаходити особистий сенс у подіях та взаємодіях. Зростання цього показника підтверджує, що учасники стали емоційно включенішими у діяльність, відкритішими до взаємодії та більш мотивованими.

Середній рівень контролю підвищився з 19,97 до 23,27 бала, що демонструє зміцнення переконання підлітків у власному впливі на життєві ситуації. Це важливий маркер формування відповідальності, відчуття особистої сили та здатності долати труднощі. Динаміка контролю узгоджується з результатами за методиками смисло-життєвих орієнтацій та CD-RISC-25, де також зафіксовано зростання автономності й віри у власні ресурси.

Показник прийняття ризику зріс із 7,33 до 9,03 бала, що є особливо значущим, оскільки саме ця субшкала до програми була найнижчою. Покращення свідчить про зменшення страху перед новими ситуаціями, підвищення готовності пробувати нові дії, приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності та збільшення толерантності до помилки.

Інтегральний показник життєстійкості зріс із 52,07 до 60,57 бала, що відповідає середньому приросту в 8,5 бала. Цей результат підтверджує комплексний вплив тренінгу на сформованість внутрішніх ресурсів та здатність протистояти стресу. Підвищення інтегрального індексу вказує на те, що підлітки не лише засвоїли навички подолання труднощів, але й змогли інтегрувати їх у власні поведінкові стратегії.

Загальна тенденція свідчить, що програма «Вектор майбутнього» сприяла формуванню більшої психологічної гнучкості, здатності витримувати стресові навантаження та використовувати вже наявні ресурси для адаптації. Посилення залученості, контролю та прийняття ризику відображає перехід від пасивних і захисних реакцій до активних, відповідальних і конструктивних стратегій поведінки. У результаті підлітки стали більш готовими до планування майбутнього, прийняття рішень і подолання життєвих труднощів, що безпосередньо пов'язано з формуванням життєвих перспектив.

Четвертим етапом емпіричного дослідження стало вивчення мотивації досягнення підлітків за тестом-опитувальником А. Меграбяна, який дозволяє виявити домінування однієї з двох мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху або уникнення невдачі. Для підлітків, позбавлених батьківського піклування, характеристика мотиваційної сфери має особливе значення, оскільки саме вона визначає рівень ініціативності, здатність до подолання труднощів та готовність брати відповідальність за власний вибір. Узагальнені індивідуальні результати подано в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Індивідуальні показники мотивації досягнення підлітків за тестом
А. Меграбяна до та після програми (n = 30)**

| № учасника | До програми | Після програми | № учасника | До програми | Після програми |
|------------|-------------|----------------|------------|-------------|----------------|
| 1 | 41 | 50 | 16 | 46 | 54 |
| 2 | 58 | 64 | 17 | 37 | 46 |
| 3 | 47 | 55 | 18 | 59 | 65 |
| 4 | 62 | 68 | 19 | 40 | 49 |
| 5 | 45 | 53 | 20 | 38 | 47 |
| 6 | 60 | 66 | 21 | 48 | 56 |
| 7 | 34 | 44 | 22 | 39 | 48 |
| 8 | 52 | 59 | 23 | 42 | 51 |
| 9 | 48 | 56 | 24 | 50 | 58 |
| 10 | 43 | 52 | 25 | 43 | 52 |
| 11 | 53 | 60 | 26 | 57 | 63 |
| 12 | 44 | 52 | 27 | 33 | 43 |
| 13 | 36 | 45 | 28 | 44 | 52 |
| 14 | 55 | 62 | 29 | 51 | 58 |
| 15 | 49 | 57 | 30 | 56 | 63 |

Аналіз отриманих результатів свідчить про значну варіативність мотиваційної сфери у підлітків, які виховуються без батьківського піклування:

від 33 до 62 балів. Такий широкий діапазон є характерним для дітей, чий розвиток відбувається в умовах нестабільності, обмеженої емоційної підтримки та частих фрустрацій. У цих умовах мотивація досягнення формується нерівномірно, а схильність до уникнення невдач стає захисною реакцією на повторні переживання невпевненості та досвіду «неуспіху».

Група з низькими показниками (33-42 бали) демонструє домінування мотивації уникнення невдачі. Учасники цієї групи схильні обирати лише знайомі та емоційно безпечні завдання, часто відмовляються від можливостей, які потребують зусиль або можуть призвести до оцінювання їхніх дій. Вони зосереджуються на уникненні негативних наслідків замість досягнення позитивних результатів. Такі особливості повністю узгоджуються з даними інших методик, де виявлено низький рівень контролю, знижену резильєнтність та слабо сформовану життєву перспективу. Для цієї категорії навіть незначні помилки сприймаються як доказ власної неспроможності, а успіхи – як випадковість.

Група зі середнім рівнем мотивації (43-52 бали) є найчисельнішою та характеризується амбівалентністю: підлітки здатні проявляти ініціативність, але їхня активність значною мірою залежить від ситуаційних умов та зовнішньої підтримки. Вони здатні досягати результатів, однак нестійкість самооцінки та страх припуститися помилки часто стримують їх від більш складних кроків. Саме ця група має найбільший потенціал для розвитку через тренінгові впливи, оскільки базові мотиваційні механізми вже сформовані, але потребують системного підсилення.

Група з високими показниками (53-62 бали) включає підлітків із домінуючою мотивацією досягнення. Вони охоче приймають виклики, готові до напруження, мають внутрішню спрямованість на результат і здатні відчувати задоволення від подолання труднощів. Проте навіть у цієї частини вибірки показники мотивації не сягають нормативно високого рівня, що свідчить про недостатній розвиток впевненості, стратегічного планування та вміння самостійно регулювати власну активність.

Узагальнюючи, можна констатувати, що до формувального етапу мотиваційна сфера більшості підлітків була недостатньо зрілою, емоційно вразливою і переважно спрямованою на уникнення ситуацій ризику. Така картина повністю співвідноситься з результатами методик смисло-життєвих орієнтацій, CD-RISC-25 та життєстійкості: низька віра у власні сили, відсутність позитивного досвіду успішного подолання труднощів, слабкий локус контролю та низька здатність до відновлення. Усе це створює суттєві бар'єри для побудови життєвих планів та досягнення особистісних цілей. Відтак розвиток мотивації досягнення став одним із ключових напрямів тренінгової програми «Вектор майбутнього», яка спрямована на формування внутрішньої активності, впевненості та прагнення успіху як необхідних компонентів життєвої перспективи.

Після завершення тренінгової програми «Вектор майбутнього» було проведено повторне вимірювання глобальної самооцінки підлітків за шкалою М. Розенберга. Використання тієї ж діагностичної процедури дало змогу об'єктивно оцінити зміни у ставленні підлітків до власної особистості та виявити, наскільки тренінгові техніки вплинули на формування більш стабільного образу «Я». Результати повторного тестування подано у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Показники самооцінки підлітків за шкалою М. Розенберга до та після впровадження програми (n = 30)

| № учасника | До програми | Після програми | № учасника | До програми | Після програми |
|------------|-------------|----------------|------------|-------------|----------------|
| 1 | 14 | 18 | 16 | 16 | 20 |
| 2 | 19 | 23 | 17 | 9 | 14 |
| 3 | 12 | 17 | 18 | 22 | 25 |
| 4 | 21 | 25 | 19 | 15 | 19 |
| 5 | 16 | 20 | 20 | 13 | 17 |
| 6 | 23 | 26 | 21 | 23 | 26 |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 7 | 11 | 15 | 22 | 16 | 20 |
| 8 | 15 | 19 | 23 | 12 | 16 |
| 9 | 18 | 22 | 24 | 21 | 24 |
| 10 | 13 | 17 | 25 | 14 | 18 |
| 11 | 20 | 24 | 26 | 19 | 23 |
| 12 | 17 | 21 | 27 | 9 | 13 |
| 13 | 10 | 15 | 28 | 15 | 19 |
| 14 | 24 | 27 | 29 | 17 | 21 |
| 15 | 19 | 23 | 30 | 22 | 25 |

Порівняння індивідуальних показників самооцінки до та після тренінгової програми демонструє виразну позитивну динаміку у більшості учасників. Сумарні бали зросли у 28 із 30 підлітків, що свідчить про системне покращення емоційного ставлення до себе, зменшення самокритичності та формування більш стійкого образу власної значущості. Найбільший приріст спостерігається у групі з початково низькими показниками (9-14 балів), де підвищення самооцінки становить у середньому 4-6 балів. Це важливо, оскільки саме ці підлітки були найбільш вразливими до негативних переживань, залежності від зовнішніх оцінок та почуття неповноцінності.

Підлітки зі стартовими середніми та відносно високими результатами також продемонстрували позитивні зміни, але їхній приріст був більш помірним (2-3 бали), що узгоджується з закономірністю насичення: у цієї групи базова структура самооцінки вже була частково сформована, і тренінг виступив радше як підсилюючий, ніж компенсаторний фактор. Загальна тенденція до зростання самооцінки вказує на те, що тренінгові техніки, спрямовані на розвиток самоусвідомлення, формування успішного досвіду, позитивний зворотний зв'язок та відрефлексоване сприйняття власних ресурсів, були ефективними для різних груп підлітків.

Для отримання інтегрального уявлення про динаміку змін було проаналізовано середні значення глобальної самооцінки та стандартні відхилення до й після впровадження програми (табл. 3.9).

Середні значення самооцінки до та після програми за шкалою**М. Розенберга (n = 30)**

| Субшкала | До програми | | Після програми | |
|------------|------------------|----------------------------|------------------|----------------------------|
| | Середній бал (M) | Стандратне відхилення (SD) | Середній бал (M) | Стандратне відхилення (SD) |
| Самооцінка | 16,47 | 4,18 | 20,03 | 3,92 |

Порівняння середніх балів підтверджує чітке підвищення рівня глобальної самооцінки після участі у програмі: середній показник зріс з 16,47 до 20,03 бала. Це означає, що група в цілому перейшла з пограничного рівня самооцінки до нижньої межі нормативних показників, що можна розглядати як суттєвий психологічний прогрес. Одночасно незначне зменшення стандартного відхилення (з 4,18 до 3,92) свідчить про певне вирівнювання результатів у групі, тобто про більш однорідний рівень впевненості та позитивного ставлення до себе. Таке поєднання тенденцій – зростання середнього балу та зниження варіативності, свідчить про те, що тренінг мав не фрагментарний, а системний вплив: він не лише підвищив самооцінку окремих учасників, а й сприяв формуванню більш стабільних внутрішніх орієнтирів у всій вибірці. Підлітки стали краще усвідомлювати власну цінність, реалістичніше оцінювати свої можливості та демонструвати більшу емоційну стійкість у ситуаціях оцінювання.

Таким чином, результати повторного психодіагностичного обстеження переконливо свідчать, що тренінгова програма «Вектор майбутнього» забезпечила системне посилення особистісних ресурсів підлітків без батьківського піклування. Покращення за всіма використаними методиками демонструє цілісну позитивну динаміку формування життєвої перспективи. Підлітки стали краще усвідомлювати власні цілі, навчилися бачити сенс у

повсякденному досвіді, підвищили віру у власну здатність впливати на події, розширили набір адаптивних копінг-стратегій та здобули більше впевненості.

Отже, комплексний характер програми, спрямованої на розвиток смислової сфери, саморегуляції, емоційної стійкості, мотивації та позитивного образу «Я», виявився ефективним і забезпечив глибоку якісну трансформацію ключових компонентів життєвої перспективи підлітків. Отримані результати підтверджують, що системна тренінгова робота може успішно компенсувати психологічні дефіцити, пов'язані з досвідом інституційного виховання, та закладати основу для більш усвідомленої, активної і конструктивної життєвої позиції.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було апробовано та впроваджено тренінгову програму «Вектор майбутнього», спрямовану на формування життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування.

Аналіз теоретичних підстав і діагностичних даних показав об'єктивну необхідність такого психологічного втручання, оскільки в учасників виявлено низьку смислову орієнтованість, недостатню резильєнтність, знижену самооцінку та слабо сформований локус контролю. Розроблена програма враховує вікові, емоційні та соціальні особливості цієї групи підлітків, ґрунтується на доказових методах і має чітку структуру, що забезпечує поступовий розвиток ключових ресурсів. Завдяки поєднанню когнітивно-поведінкових вправ, технік самопізнання, елементів арт-терапії та групової роботи створюється безпечний простір для опрацювання внутрішніх бар'єрів і побудови позитивного образу майбутнього.

Результати формувального етапу переконливо засвідчили ефективність програми: показники смисло-життєвих орієнтацій, резильєнтності, життєстійкості, мотивації досягнення та самооцінки зросли у всіх учасників без винятку. Підлітки стали краще усвідомлювати власні цілі, активніше включатися у діяльність, відповідальніше ставитися до виборів та проявляти

більшу віру у власні можливості. Підвищення локусу контролю та здатності до відновлення після труднощів відображає формування внутрішньої опори і психологічної автономії, що є базовими умовами життєвої перспективи. Зростання самооцінки та мотивації досягнення вказує на формування більш стабільного образу «Я» та зменшення страху помилки, що дозволяє підліткам сміливіше планувати майбутнє. Таким чином, тренінгова програма продемонструвала системний позитивний вплив, компенсуючи ключові психологічні дефіцити та сприяючи становленню конструктивної, усвідомленої та активної життєвої позиції.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування, а також розроблено, впроваджено й апробовано тренінгову програму, спрямовану на розвиток їхніх життєвих перспектив. На основі результатів теоретичного аналізу, емпіричних даних та оцінки ефективності програми сформульовано такі узагальнені висновки:

1. Проаналізовано психологічну літературу з проблеми формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування. У сучасних дослідженнях наголошується, що підлітки без батьківського піклування становлять особливо вразливу групу зі специфічними соціально-психологічними потребами. Втрата родинної підтримки формує емоційну нестабільність, труднощі у соціалізації, низьку самооцінку та невизначеність щодо майбутнього. Науковці підкреслюють, що життєві перспективи таких підлітків тісно пов'язані з умовами виховання, рівнем емоційної підтримки та наявністю позитивних рольових моделей. Життєва перспектива розглядається як цілісне бачення майбутнього, яке формується під впливом особистісних, соціальних, економічних і культурних чинників. Психолого-педагогічні

підходи акцентують на ролі самосвідомості, рефлексії та ціннісних орієнтацій у становленні уявлень про власне майбутнє. Структура життєвих перспектив включає цільову, мотиваційну, когнітивну, емоційну та поведінкову складові, що забезпечують формування здатності планувати життя. Доведено, що підлітки без батьківського піклування часто мають фрагментарні, нестійкі або нереалістичні перспективи через дефіцит підтримки та відчуття небезпеки. Наукові джерела наголошують, що для формування конструктивних перспектив потрібні спеціальні програми, які поєднують емоційну підтримку, розвиток соціальних навичок і навчання плануванню. Тренінгові технології розглядаються як один із найефективніших інструментів, адже створюють безпечний простір, активізують мотивацію і сприяють побудові реалістичного образу майбутнього. Загалом література вказує, що формування життєвих перспектив є комплексним процесом, що вимагає системної, цілеспрямованої й індивідуалізованої підтримки підлітків.

2. Експериментально досліджено особливості прояву життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування. Емпіричне дослідження показало, що життєві перспективи підлітків без батьківського піклування характеризуються фрагментарністю, нестійкістю та зниженим відчуттям контролю над власним життям. Діагностичні показники засвідчили низький рівень смисло-життєвих орієнтацій, що проявляється у слабо структурованих цілях, невпевненості у власних ресурсах та труднощах у визначенні шляхів досягнення бажаного майбутнього. Рівень резильєнтності більшості учасників також виявився низьким або на нижній межі середнього, що вказує на обмежену здатність до подолання стресу, відновлення після труднощів і гнучкої адаптації до змін. Показники життєстійкості свідчать про недостатній розвиток ключових компонентів – залученості, контролю та прийняття ризику, що ускладнює формування активної життєвої позиції. У мотиваційній сфері виявлено домінування уникнення невдач над прагненням до успіху, що знижує ініціативність і готовність до подолання перешкод. Самооцінка підлітків переважно є нестійкою або заниженою, що посилює внутрішню невпевненість і

залежність від зовнішнього схвалення. Усі методики демонструють спільну тенденцію: дефіцит автономії, слабе відчуття особистої ефективності та недостатній розвиток навичок планування майбутнього. Виявлені труднощі логічно пов'язані з умовами інституційного виховання, де діти мають мало можливостей для прийняття рішень і відповідальності за власні дії. Комплекс отриманих результатів свідчить, що без спеціальної підтримки підлітки не здатні сформуванати цілісну та реалістичну життєву перспективу. Саме тому емпіричні дані підтверджують необхідність розробки тренінгових програм, спрямованих на розвиток стресостійкості, впевненості та навичок життєвого планування.

3. Розроблено та перевірено ефективність тренінгової програми формування життєвих перспектив підлітків без батьківського піклування. Тренінгова програма виявилася науково обґрунтованим інструментом психологічної підтримки, оскільки її структура та методи спираються на сучасні когнітивно-поведінкові, мотиваційні та рефлексивні підходи, адаптовані до потреб підлітків з досвідом інституційного виховання. Програма продемонструвала високу практичну доцільність: вона цілеспрямовано впливала на ті психологічні аспекти, які були визначені як проблемні під час констатувального етапу. Зміст тренінгу забезпечив комплексний вплив на ключові компоненти життєвої перспективи: підлітки навчилися формувати цілі, бачити шлях їх реалізації, аналізувати власні ресурси та приймати реалістичні рішення щодо майбутнього. Результати повторної діагностики смисло-життєвих орієнтацій засвідчили суттєве зростання показників цілепокладання, результативності та локусу контролю. Тренінг забезпечив системне підвищення резильєнтності підлітків: усі 30 учасників продемонстрували зростання сумарних балів за шкалою CD-RISC-25, що підтверджує розвиток гнучкості, здатності до подолання труднощів і відновлення після стресу. Життєстійкість за моделлю С. Мадді також зросла у всіх учасників, що проявилось у збільшенні показників залученості, контролю та прийняття ризику. Показники мотивації досягнення за тестом А. Меграбяна значно покращилися: у більшості підлітків

зросла орієнтація на успіх, підвищилася здатність брати відповідальність та долати страх помилки. Самооцінка підлітків після участі у програмі стала значно стабільнішою та конструктивнішою: середній бал зріс з 16,47 до 20,03, а розкид результатів зменшився, що свідчить про формування більш позитивного і збалансованого образу «Я». Позитивний ефект програми має системний характер, оскільки зростання показників за різними методиками узгоджується між собою й відображає комплексну внутрішню трансформацію: від підвищення емоційної стійкості до формування цілей і посилення мотивації. Отримані результати підтверджують, що програма «Вектор майбутнього» є ефективним засобом психологічного впливу, здатним компенсувати дефіцити, пов'язані з досвідом інституційного виховання, і створити умови для формування реалістичного, структурованого та внутрішньо мотивованого бачення майбутнього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Я. С. Основи психологічного тренінгу та психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: Львівська політехніка, 2021. 236 с.
2. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: навчальний посібник. Харків: ХНАДУ, 2015. 315 с.
3. Бандура Г. Р. Соціально-психологічний тренінг як форма роботи з підлітками в період кризи ідентичності. *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія.* 2016. Вип. 39. С. 64-72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2016_39_9
4. Білоус О. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
5. Білоус Р. М., Охріменко В. О. Психологічні особливості життєвої перспективи юнаків. *Психологія: реальність і перспективи.* 2016. Вип. 7. С. 32-35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2016_7_11

6. Белякова С. М., Шовкова К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 5(57). С. 454-458. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4551>
7. Бондарчук О. І. Переживання підлітками батьківсько-дитячих стосунків та рівень осмисленості ними життя. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. Вип. 29(58). 2024. С. 48-61. DOI: 10.58442/3041-1858-2024-29(58)-48-61
8. Буковська О. О. Психологічний аналіз життєвої перспективи особистості у кризовий період. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 126. С. 17-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_126_6
9. Буняк Н. А. Життєві перспективи особистості. Матеріали ХХ наукової конференції ТНТУ ім. І. Пулюя, 17-18 травня 2017 року. Тернопіль: ТНТУ, 2017. С. 252. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/22224>
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
11. Великодна М., Еделєва К. Проблематика підліткового віку в психоаналізі: теорія, техніка та етика практичної роботи. *Український психоаналітичний журнал*. 2025. Т. 3, № 2. С. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.32782/upj/2025-3-2-12>
12. Вінс В. А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с
13. Володарська Н. Д. До проблеми вивчення життєвих перспектив особистості у контексті психологічного благополуччя. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 49-56.

14. Вчимися самостійності: навч.-метод. посіб. / За загал. ред.: Т. П. Спіріної; автор. кол.: Ю. М. Галустян, А. В. Каравай, А. Б. Кочарян, Т. Д. Мельник. К.: Видавництво ФОП Москаленко О. М., 2011. 212 с.
15. Гаврилюк І. А. Формування конструктивної взаємодії підлітків в умовах соціальнопсихологічного тренінгу. *Актуальні проблеми особистісного зростання: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих вчених* / Ред. кол. Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 220-221. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29669>
16. Гаркуша І. В., Кайко В. І. Життєва перспектива особистості: психологічний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 5(1). С. 33-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2017_5%281%29__8
17. Гуляс І. А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Т. 12. С. 315-324. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-12.%p>
18. Дейниченко Л. М. Психологічні особливості соціалізації підлітків, які навчаються в закладах інтернатного типу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2014. Вип. 2. С. 24-27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknup_2014_2_9
19. Дудіцька С. П., Мосейчук Ю. Ю. Підтримка та соціально-психологічна адаптація дітей та підлітків в умовах війни. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. С. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15363272>
20. Іваненко К. В. Формування життєвих стратегій підлітків в період набуття психологічної автономії в умовах воєнного часу. *Modern The Integration of Research, Innovation and Economy: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference (Seville,*

- Spain, October 8-10, 2025). Seville, 2025. P. 262-267. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20544>
- 21.Зарицька В. В., Козаченко Д. С. Вплив неповної сім'ї на психологічний розвиток сучасних підлітків. *Journal of Psychology Research*. 2024. Т. 30, № 13. С. 51-59. DOI: <https://doi.org/10.15421/103004>
- 22.Зливков В., Ліпінська С., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 210 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721627/1/Зливков_2020_ок.pdf
- 23.Зозуляк-Случик Р. В. Основи соціалізації особистості : навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. 2-е вид., переробл. та доповн. Івано-Франківськ : НАІР, 2021. 222 с.
- 24.Калюжна Ю. І., Яновська Т. А. Особливості самоствавлення підлітків, позбавлених батьківського піклування. *Наука і освіта*. 2014. № 12. С. 125-129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_12_26
- 25.Кацавець Р. С. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ : Алерта. 2021. 134 с.
- 26.Коваленкова А. Умови розвитку життєстійкості особистості підліткового віку. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Психологічні науки*. 2024. Вип. 23(68). С. 36-46. DOI: 10.31392/UDU-nc.series12.2024.23(68).04
- 27.Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/Монографія_Кокун.pdf
- 28.Коломієць Л. І., Шульга Г. Б. Психологічні особливості життєвих перспектив студентів. *The Scientific Heritage*. 2019. Вип. 32. С. 53-58. URL: <https://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-3-No-32-32-2019.pdf>

- 29.Кухта М. П. Життєві перспективи: поняття, структура, функції та види. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2016. Вип. 69-70. С. 57-66. URL: <http://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2016/69-70/9.pdf>
- 30.Максим О. В., Рябовол Т. А. Усвідомлення часової перспективи – умова становлення ціннісних орієнтацій особистості. *Молодий вчений*. 2021. № 5(2). С. 282-285. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2021_5\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2021_5(2)_26)
- 31.Малихіна Т. П. До питання життєвої перспективи особистості студента. *Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 25 квітня 2019 року) / за заг. ред. О. В. Горещької. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 317-321.
- 32.Манохіна І. В. Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування: навчальний посібник. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2012. 276 с. URL: <https://ir.duan.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bda96be0-56c2-49ea-af4c-283dbd80884a/content>
- 33.Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі: монографія. Ніжин : ТОВ «Видавництво «АспектПоліграф», 2012. 298 с.
- 34.Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ: МАУП, 2019. 192 с. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/ps_26.pdf
- 35.Мельник Л., Данилюк О., Гевчук Н. Вивчення впливу неповних сімей на особистість підлітків як об'єкт соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 2. P. 215-228. DOI: 10.25128/2520-6230.21.2.7
- 36.Метельська Н. Й. Психологічні основи дослідження та розвитку професійної самосвідомості працівників освіти. Методичні матеріали та рекомендації / за ред. Седих К. В. Полтава, 2019. 105 с.
- 37.Москалець В. П. Психологія особистості: підручник, 3-тє вид., перероб., доповн. Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 364 с.

38. Мухіна Л. М., Коренєва Ю. П. Психологічні особливості побудови життєвої перспективи студентами-психологами. *Габітус*. 2024. Вип. 57. С. 139-143. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.22>
39. Найкращі практики роботи з підлітками. Методич. посібник / І. О. Нерубаєва, А. П. Павловський, А. В. Шебардіна. Київ, 2020. 180 с.
40. Назаренко Н. М. Актуальність психологічного тренінгу у професійній сфері як засобу особистісно-професійного розвитку фахівця. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 1. С. 61-70. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-1-7.
41. Ненчук О. Життєва перспектива особистості: аналіз соціологічних парадигм. *Психологія і суспільство*. 2011. № 1. С. 96-103. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/23636>
42. Нестеренко М. О., Коваленко М. В. Проблеми соціалізації підлітків, які виховуються в дистантних сім'ях. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №1(2). С. 88-92. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/19.pdf
43. Ніколаєв Л. О., Чижма Д. М. Тренінгові технології у формуванні особистісної саморегуляції підлітків. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 160-165. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/26>
44. Орловська К. О. Психологічні особливості життєвих перспектив підлітків, які виховуються в різних соціальних умовах : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2008. 19 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/897/1/Orlovska.aref.pdf>
45. Павленко О. В. Життєва перспектива та індивідуальний досвід як аспекти проблематики життєвого шляху особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2014. №1121 (56). С. 28-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2014_1121_56_7

46. Підручна І. Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 18. С. 204-212. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1757/1/Pidruchn.pdf>
47. Поспелова І. Д. Проблеми емоційного переживання кризи сучасних підлітків із різними сенсожиттєвими орієнтаціями. *Габітус: науковий журнал*. 2022. № 33. С. 143-149. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.25>
48. Поталова С. В. Обґрунтування соціально-психологічних чинників розвитку відповідальності у підлітків, що залишилися без батьківського піклування. *Psychological Journal*. 2020. Т. 6. Вип. 6. С. 95-105. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.6>
49. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт: Закон України від 13.01.2005 р. № 2342-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15#Text> (дата звернення: 02.01.2025).
50. Прокоф'єва-Акопова С. О. Психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Наука і освіта*. 2009. №8. С. 227-233. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/52.pdf.pdf
51. Радул В. В., Галета Я. В. Соціалізація особистості : навчальний посібник. Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2016. 236 с.
52. Рева М. М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 126-139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2015_2%281%29__11
53. Сердюк Л. З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська, В. В. Турбан та ін.; за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729023/3/Serdjuk_Monography.pdf
54. Синякова В. Б. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування. *Журнал сучасної психології*. 2022. Вип. 4. С. 77-83. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-4-10>

55. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід : монографія / О. Янкович, О. Кікінежді, І. Козубовська, В. Поліщук, Г. Радчук та ін. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. 300 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12407/1/Yankovych_Kikinezhdhdi_Kol_mon.pdf
56. Тест життєстійкості С. Мадді. URL: http://ni.biz.ua/1/1_5/1_51709_test-zhiznestoykosti-s-maddi.html (дата звернення: 28.04.2025).
57. Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна. URL: <https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2020/07/Test-opituvalnik-motivatsiyi-dosyagnennya-A.-Megrabyana.pdf> (дата звернення: 28.04.2025).
58. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 130 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740719/>
59. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/1760/1/підліток.pdf>
60. Торгашев Д. Ю., Бабатіна С. І. Життєва перспектива: теоретичне аналізування розвитку особистісного конструкту впродовж онтогенезу. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) / ред. колегія : А. М. Яцюк, Н. О. Олейник та ін. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2020. С. 374-376. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/10694?show=full>
61. Формування життєвих навичок у випускників шкіл-інтернатів. Метод. посіб. Вид. друге, доп. і перероб. / Упорядники: Гордійчук С. Ф., Дьомкіна В. В., Лунченко Н. В., Міненко Т. О., Москаленко О. Л., Собченко О. А.; За заг. ред. В. Г. Панка. Донецьк: вид-во «Вебер» (Донецька філія), 2011. 127 с.

- 62.Хавула Р. М. Життєва перспектива особистості в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 343-348. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_51
- 63.Харченко К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 18(2). С. 199-205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_18%282%29__32
- 64.Хомчук О. П., Пономаренко Т. І. Особливості психоемоційних станів підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 109-113. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.20>
- 65.Шаумян О. Г. Аспекти соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт. *Габітус*. 2020. №15. С. 261-265. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.45>
- 66.Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSE). URL: https://www.eztests.xyz/tests/rosenberg_rse/ (дата звернення: 28.04.2025).
- 67.Яновська Т. А. Особливості самоствавлення підлітків, позбавлених батьківського піклування. *Психологія і особистість*. 2017. № 2 (12). С. 71-79. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.853427>
- 68.Яновська Т. А., Когут І. В. Особливості ціннісно-сміслової сфери підлітків *Психологія і особистість*. 2020. № 2(18). С. 189-204. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.2.211921>
- 69.Allemand M., Fend H. A., Hill P. L. Perceptions of the future in adolescence predict depressive symptoms in adolescence and early and middle adulthood. *Developmental Psychology*. 2022. Vol. 58, No. 11. P. 2197-2209. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001424>
- 70.Barbosa-Martinez R. C., Ramirez-Aranda J. M., Salazar-González B. C., Benavides-Torres R. A., Champion J. D., Gallegos-Guajardo J. Life project for adolescents: A concept analysis. *International Journal of Social Science Studies*. 2016. Vol. 4, No. 5. P. 31-37. DOI: [10.11114/ijsss.v4i5.1490](https://doi.org/10.11114/ijsss.v4i5.1490)

71. Best O., Ban S. Adolescence: physical changes and neurological development. *British Journal of Nursing*. 2021. Vol. 30, No. 5. P. 272-275. URL: <https://www.magonlineibrary.com/doi/pdf/10.12968/bjon.2021.30.5.272>
72. Ejedimu A. A. Adolescent psychology and physical development: parenting implications. *The Educational Psychologist*. 2019. Vol. 13, No. 1. P. 480-490. URL: <https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/NCEP/article/view/1190>
73. Ginevra M. C., Nota L., Ferrari L. Parental Support in Adolescents' Career Development: Parents' and Children's Perceptions. *The Career Development Quarterly*. 2015. Vol. 63(1). DOI:10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x (дата звернення: 27.12.2024).
74. Giovanelli A., Ozer E. M., Dahl R. E. Leveraging technology to improve health in adolescence: A developmental science perspective. *Journal of Adolescent Health*. 2020. Vol. 67, No. 2. P. 7-13. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2020.02.020
75. Łukasiewicz, J., Stachyra-Sokulska, A. Life Plans and Self-Esteem of Adolescents. *Roczniki Teologiczne*. 2018. Vol. 65, no. 11. Pp. 173-190. DOI: 10.18290/rt.2018.65.11-11
76. Potalova S. The substantiation of socio-psychological factors developing responsibility of adolescents brought up without parental care. *Psychological Journal*. 2020. Vol. 6(6). P. 95-105. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.6.10>.
77. Slot E., Akkerman S., Wubbels T. Adolescents' interest experience in daily life in and across family and peer contexts. *European Journal of Psychology of Education*. 2019. Vol. 34. P. 25-43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0372-2>
78. Viejo C., Gómez-López M., Ortega-Ruiz R. Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15, No. 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15102325> (дата звернення: 15.07.2025).

ДОДАТКИ

**Методика діагностики смисло-життєвих орієнтацій (за Дж. Крамбом і
Л. Махоліком) [36, с. 25-30]**

ПІБ _____

Посада _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання – вибрати одне з двох тверджень, яке на вашу думку, більше відповідає дійсності, і відзначити одну з цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження, на ваш погляд, однаково правильні).

Опитувальник

| | | | |
|----|---|---------------|--|
| 1 | Зазвичай мені дуже нудно | 3 2 1 0 1 2 3 | Зазвичай я сповнений енергії |
| 2 | Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим | 3 2 1 0 1 2 3 | Життя здається мені абсолютно спокійним та рутинним |
| 3 | У житті я не маю певних цілей та намірів | 3 2 1 0 1 2 3 | У житті я маю дуже ясні цілі та наміри |
| 4 | Моє життя видається мені вкрай безглуздим та безцільним | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя видається мені цілком осмисленим та цілеспрямованим |
| 5 | Кожен день здається завжди новим та несхожим на інші | 3 2 1 0 1 2 3 | Кожен день здається мені абсолютно схожим на всі інші |
| 6 | 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 ніякими турботами |
| 7 | Моє життя склалося саме так, як я мріяв | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв |
| 8 | Я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів | 3 2 1 0 1 2 3 | Я здійснив багато з того, що було мною заплановано в житті |
| 9 | Моє життя порожнє та нецікаве | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя наповнене цікавими справами |
| 10 | Якби довелося підводити підсумки мого життя сьогодні, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим | 3 2 1 0 1 2 3 | Якби довелося підводити підсумки мого життя сьогодні, то я б сказав, що воно не мало сенсу |

| | | | |
|----|--|---------------|---|
| 11 | Якби я міг вибирати, я б побудував своє життя зовсім інакше | 3 2 1 0 1 2 3 | Якби я міг вибирати, я б прожив життя так само, як живу зараз |
| 12 | Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене до розгубленості й занепокоєння | 3 2 1 0 1 2 3 | Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає в мене занепокоєння та розгубленості |
| 13 | Я людина дуже обов'язкова | 3 2 1 0 1 2 3 | Я людина зовсім не обов'язкова |
| 14 | Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним бажанням | 3 2 1 0 1 2 3 | Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибирати через вплив природних здібностей та обставин |
| 15 | Я впевнено можу назвати себе цілеспрямованою людиною | 3 2 1 0 1 2 3 | Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною |
| 16 | У житті я ще не знайшов свого покликання та ясних цілей | 3 2 1 0 1 2 3 | У житті я знайшов своє покликання та мету |
| 17 | Мої життєві погляди ще не визначилися | 3 2 1 0 1 2 3 | Мої життєві погляди цілком визначилися |
| 18 | Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання та цілі в житті | 3 2 1 0 1 2 3 | Я навряд чи здатен знайти покликання та цікаві цілі в житті |
| 19 | Моє життя в моїх руках, і я сам ним керую | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя не підвладне мені, ним керують зовнішні події |
| 20 | Мої повсякденні справи приносять мені задоволення | 3 2 1 0 1 2 3 | Мої повсякденні справи приносять мені неприємності й переживання |

Ключі до методики

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і переведення сумарного балу в стандартні значення. Для підрахунку балів необхідно перевести відмічені випробуваним позиції на симетричній шкалі 3 2 1 0 1 2 3 в оцінки за висхідною або низхідною асиметричною шкалою за наступним правилом:

1. У висхідну шкалу 1234567 переводяться пункти 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.
2. У спадну шкалу 7654321 переводяться пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) – полюсу її відсутності.

Наприклад, якщо за першим пунктом у Вас був наступний результат 3210123, то після переведення у висхідну шкалу ви отримаєте 5 балів.

Якщо за другим пунктом у Вас був схожий результат за початковою шкалою 3210123, то після переведення у спадну шкалу ви отримаєте 3 бали.

Після переведення всіх двадцяти пунктів у висхідні або низхідні шкали підсумовуються бали за відповідними субшкалами і заносяться в таблицю.

Субшкала 1 (Цілі) – пп. 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (Процес) – пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (Результат) – пп. 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (Локус контролю – Я) – пп. 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (Локус контролю – життя) – пп. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

| Субшкала | Бали |
|-----------------------------|------|
| 1. Цілі | |
| 2. Процес | |
| 3. Результат | |
| 4. Локус контролю – «Я» | |
| 5. Локус контролю – «Життя» | |
| 6. Загальний показник ОЖ | |

Для підрахунку загального показника смисло-життєвих орієнтацій необхідно підсумувати бали за всіма 20 пунктами опитувальника. Помилкою є підрахунок, за якого загальний показник визначається як сума балів п'яти субшкал. Субшкали відображають окремі аспекти смислової сфери, тоді як інтегральний показник має обчислюватися виключно на основі відповідей на кожне з 20 тверджень.

Інтерпретація результатів

1. *Цілі в житті.* Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті випробуваного цілей у майбутньому, які надають життю

осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі бали за цією шкалою навіть при загальному високому рівні ОЖ будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, а й ту, плани якої не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники по інших шкалах СЖО.

2. *Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.* Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає випробовуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні; при цьому, однак, йому можуть надавати повноцінного сенсу спогади про минуле або спрямованість у майбутнє.

3. *Результативність життя або задоволеність самореалізацією.* Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита його частина, високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якої все в минулому, але минуле здатне надати сенс залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.

4. *Локус контролю – Я (Я – господар життя).* Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя згідно зі своїми цілями і уявленнями про його сенс. Низькі бали – невіра у свої сили контролювати події власного життя.

5. *Локус контролю – життя, або керованість життям.* При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм,

переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Норми, необхідні для оцінки результатів, наведено в таблиці далі.

Середні та стандартні відхилення субшкал і загального показника (N = 200)

| Шкали | Чоловіки (M) | Чоловіки (SD) | Жінки (M) | Жінки (SD) |
|---------------------------|-----------------|------------------|--------------|---------------|
| 1. Цілі | 32,90 | 5,92 | 29,38 | 6,24 |
| 2. Процес | 31,09 | 4,44 | 28,80 | 6,14 |
| 3. Результат | 25,46 | 4,30 | 23,30 | 4,95 |
| 4. Локус контролю – «Я» | 21,13 | 3,85 | 18,58 | 4,30 |
| 5. Локус контролю – життя | 30,14 | 5,80 | 28,70 | 6,10 |
| 6. Загальний показник СЖО | 103,10 | 15,03 | 95,76 | 16,54 |

Отримані дані дозволяють не лише визначити індивідуальний рівень смисло-життєвих орієнтацій, але й здійснити якісний аналіз особистісної зрілості, ступеня сформованості життєвих цілей та відчуття контролю над власним життям. Методика дає можливість виявити структурні дисбаланси у смисловій сфері, що можуть проявлятися як у вигляді втрати мотивації та розпорошеності життєвих планів, так і у формі фаталістичних установок чи зниженої віри у власний вплив на події.

Завдяки комплексності вимірювання СЖО дозволяє отримати важливу діагностичну інформацію для подальшої психологічної роботи, зокрема для формування програм індивідуального і групового супроводу. Показники за субшкалами та інтегральним індексом можуть слугувати підґрунтям для визначення ефективності тренінгових інтервенцій, спрямованих на розвиток усвідомленості, відповідальності та здатності до побудови життєвих перспектив у підлітків і дорослих.

Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-25 (CD-RISC-25) [27, с. 26-27]

ПІБ _____

Посада _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Вам пропонується оцінити 25 тверджень, що описують різні способи реагування на стресові та складні життєві ситуації. Для кожного твердження оберіть той варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашому звичайному стану або поведінці, використовуючи п'ятибальну шкалу Лайкерта: 0 – повністю невірно; 1 – скоріше невірно, ніж вірно; 2 – частково вірно; 3 – скоріше вірно, ніж невірно; 4 – вірно майже у всіх випадках.

Відповідайте швидко, орієнтуючись на перше враження. Не існує правильних чи неправильних відповідей – важливо, щоб Ваші відповіді максимально відображали реальний стан та особистий досвід.

Опитувальник

| № | Твердження | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Здатний адаптуватися до змін | | | | | |
| 2 | Маю близькі та безпечні стосунки | | | | | |
| 3 | Вірю в можливість допомоги Вищих сил | | | | | |
| 4 | Можу впоратися з усім, що трапиться | | | | | |
| 5 | Минулий успіх дає впевненість для нових викликів | | | | | |
| 6 | Дивлюся на речі з гумористичного боку | | | | | |
| 7 | Впевнений, що подолання стресу зміцнює | | | | | |
| 8 | Швидко відновлююсь після хвороби або труднощів | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 9 | Вважаю, що в житті нічого не трапляється без причини | | | | | |
| 10 | Докладаю всі зусилля незважаючи ні на що | | | | | |
| 11 | Можу досягти всіх своїх поставлених цілей, незважаючи на перепони | | | | | |
| 12 | Коли все виглядає безнадійно, я не здаюся | | | | | |
| 13 | Знаю, куди звернутися за допомогою | | | | | |
| 14 | Під тиском зосереджуюсь і думаю ясно | | | | | |
| 15 | Надаю перевагу прийняттю лідерства у вирішенні проблем | | | | | |
| 16 | Мене важко розчарувати невдачею | | | | | |
| 17 | Думаю про себе як про сильну людину | | | | | |
| 18 | Здатен приймати непопулярні або важкі рішення | | | | | |
| 19 | Можу впоратися з неприємними почуттями | | | | | |
| 20 | Можу діяти на підставі передчуття | | | | | |
| 21 | Маю сильне відчуття мети | | | | | |
| 22 | Контролюю своє життя | | | | | |
| 23 | Люблю життєві виклики | | | | | |
| 24 | Працюю, щоб досягти своїх цілей | | | | | |
| 25 | Пишаюся своїми досягненнями | | | | | |

Обробка результатів та їх інтерпретація

Кількісний показник резильєнтності визначається як сума балів за всіма 25 пунктами опитувальника. Мінімально можливий результат – 0 балів, максимально можливий – 100 балів.

Загальний принцип інтерпретації такий: вищий сумарний бал свідчить про вищий рівень психологічної стійкості (здатність ефективно долати стресові ситуації, адаптуватися до змін та зберігати внутрішню рівновагу); нижчий сумарний бал вказує на знижений рівень резильєнтності, що може проявлятися у складнощах з подоланням тривалих чи інтенсивних стресових навантажень.

Для практичної інтерпретації зазвичай орієнтуються на такі умовні діапазони: 0-49 балів – низький рівень резильєнтності; 50-74 бали – середній рівень резильєнтності; 75-100 балів – високий рівень резильєнтності.

Додаток В

Тест життєстійкості С. Мадді [56]

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Тест містить 45 тверджень, до кожного з яких пропонуються чотири варіанти відповіді: «ні», «скоріше ні, ніж так», «скоріше так, ніж ні», «так». Респонденти мають обрати той варіант, який найбільше відповідає їх особистим переконанням, внутрішнім установкам і життєвому досвіду.

Опитувальник

| Питання | Ні | Скоріше ні, ніж так | Скоріше так, ніж ні | Так |
|---|----|---------------------------|---------------------------|-----|
| 1. Я часто не впевнений в своїх рішеннях. | | | | |
| 2. Іноді мені здається, що нікому немає до мене діла. | | | | |
| 3. Часто, навіть добре виспавшись, я насилу змушую себе встати з ліжка. | | | | |
| 4. Я постійно зайнятий, і мені це подобається. | | | | |
| 5. Часто я віддаю перевагу «плисти за течією». | | | | |
| 6. Я міняю свої плани в залежності від обставин. | | | | |
| 7. Мене дратують події, через які я змушений змінювати свій розпорядок дня. | | | | |
| 8. Непередбачені труднощі часом сильно стомлюють мене. | | | | |
| 9. Я завжди контролюю ситуацію настільки, наскільки це необхідно. | | | | |
| 10. Часом я так втомлююся, що вже ніщо не може зацікавити мене. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 11. Часом все, що я роблю, здається мені марним. | | | | |
| 12. Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене. | | | | |
| 13. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі. | | | | |
| 14. Увечері я часто відчуваю себе абсолютно розбитою. | | | | |
| 15. Я вважаю за краще ставити перед собою важкодоступні цілі і досягати їх. | | | | |
| 16. Іноді мене лякають думки про майбутнє. | | | | |
| 17. Я завжди впевнений, що зможу втілити в життя те, що задумав. | | | | |
| 18. Мені здається, я не живу повним життям, а тільки граю роль. | | | | |
| 19. Мені здається, якби в минулому у мене було менше розчарувань і негараздів, мені було б зараз легше жити на світі. | | | | |
| 20. Проблеми, що виникають часто здаються мені нерозв'язними. | | | | |
| 21. Зазнавши поразки, я буду намагатися взяти реванш. | | | | |
| 22. Я люблю знайомитися з новими людьми. | | | | |
| 23. Коли хто-небудь скаржиться, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве. | | | | |
| 24. Мені завжди є чим зайнятися. | | | | |
| 25. Я можу вплинути на результат того, що відбувається навколо. | | | | |
| 26. Я часто шкодую про те, що вже зроблено. | | | | |
| 27. Якщо проблема вимагає великих зусиль, я вважаю за краще відкласти її до кращих часів. | | | | |
| 28. Мені важко зближуватися з іншими людьми. | | | | |
| 29. Як правило, оточуючі слухають мене уважно. | | | | |
| 30. Якби я міг, я багато чого змінив би в минулому. | | | | |
| 31. Я досить часто відкладаю на завтра те, що важко здійснити. | | | | |
| 32. Мені здається, життя проходить повз мене. | | | | |
| 33. Мої мрії рідко збуваються. | | | | |
| 34. Несподіванки дарують мені інтерес до життя. | | | | |
| 35. Часом мені здається, що всі мої зусилля марні. | | | | |
| 36. Часом я мрію про спокійне розмірене життя. | | | | |
| 37. Мені не вистачає завзятості закінчити розпочате. | | | | |
| 38. Буває, життя здається мені нудною і безбарвною. | | | | |
| 39. У мене немає можливості впливати на несподівані | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| проблеми. | | | | |
| 40. Навколишні мене недооцінюють. | | | | |
| 41. Як правило, я працюю із задоволенням. | | | | |
| 42. Іноді я відчуваю себе зайвим навіть в колі друзів. | | | | |
| 43. Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто руки опускаються. | | | | |
| 44. Друзі поважають мене за завзятість і непохитність. | | | | |
| 45. Я охоче беруся втілювати нові ідеї. | | | | |

Обробка результатів

Обробка результатів передбачає врахування прямих і зворотних пунктів для кожної з трьох субшкал та підрахунок загального балу. Для підрахунку результатів відповідей на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3 («ні» – 0 балів, «скоріше ні, ніж так» – 1 бал, «скоріше так, ніж ні» – 2 бали, «так» – 3 бали), відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» – 3 бали, «так» – 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життєстійкості і показники для кожної з 3 субшкал.

Прямі та зворотні пункти для кожної шкали

| | Прямі пункти | Зворотні пункти |
|------------------|---------------------------|--|
| Залученість | 4, 12, 22, 23, 24, 29, 41 | 2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42 |
| Контроль | 9, 15, 17, 21, 25, 44 | 1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43 |
| Прийняття ризику | 34, 45 | 7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36 |

Для оцінки загального рівня життєстійкості застосовуються середні значення та стандартні відхилення: середній бал – 80,72, стандартне відхилення – 18,53.

Середні і стандартні відхилення загального показника і шкал

| Норми | Життєстійкість | Залученість | Контроль | Прийняття ризику |
|-----------------------|----------------|-------------|----------|------------------|
| Середнє | 80,72 | 37,64 | 29,17 | 13,91 |
| Стандартне відхилення | 18,53 | 8,08 | 8,43 | 4,39 |

Значення вище середнього свідчать про високий рівень розвитку компонентів життєстійкості, а отже, і про здатність особистості ефективно справлятися зі стресогенними впливами.

Додаток Д

Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна [57]

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Тест є опитувальником, що має дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б). Тест складається з низки тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій.

Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним твердженням, використовуйте таку шкалу: +3 – цілком погоджуюсь; +2 – погоджуюсь; +1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь; 0 – нейтральний; -1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь; -2 – не погоджуюсь; -3 – цілком не погоджуюсь.

Прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). Проти номера твердження поставте цифру, що відповідає мірі вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Не витрачайте часу на його обмірковування.

Тест опитувальника (форма А)

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.

4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.
6. Я надаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 1500 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 750 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 5000 грн.
16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.

17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.
18. На іспиті я б віддав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.
19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.
21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.
22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.
24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справу.
25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.
26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.
27. Я працюю ефективніше під чиймсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.
28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загалом.
30. Якби я успішно вирішив якийсь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.

31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про одержання гарної оцінки, ніж побоююся одержати погану. 2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.

3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження й в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.

4. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взялася б за те, що в мене може добре вийти.

5. Я віддаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинна сама визначати свою роль.

6. Я більше боюся зазнати невдачі, ніж сподіваюсь на успіх.

7. Я віддаю перевагу науково-популярній літературі перед розважального жанру.

8. Я б віддала перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж втішатимусь гарною оцінкою.

12. Якби я мала намір грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у таку, що потребує міркувань.

13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
14. Після невдачі я стаю більш зібраною й енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж успіхи приносять радості.
16. У нових невідомих ситуаціях я швидше хвилююся і непокоюся, ніж цікавлюся.
17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж готуватиму звичну, котра зазвичай добре виходила.
18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконуватиму щось, на мою думку, що вартісне, але не дуже захоплююче.
19. Я швидше витрачу увесь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей самий час дві-три інші.
20. Якщо я занедужала і змушена залишитися дома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж щоб читати і працювати.
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я зволіла б сама організувати її, ніж допустила б, щоб це зробила інша.
22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.
23. Якщо потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
24. Коли я беруся за важке діло, я швидше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
25. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж тоді, коли я особисто відповідаю за свою роботу.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять його лише загально, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.

29. Якщо у виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше розгублююся і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко опанувати себе і спробувати виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Обробка результатів та їх інтерпретація

Для визначення сумарного бала необхідно виконувати таку процедуру. Відповідям випробуваних на прямі пункти опитувальника (помічені знаком «+» у ключі) приписують бали на основі такого співвідношення:

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Відповідям випробуваних на непрямі пункти опитувальника (помічені знаком «-» у ключі) приписують бали на основі співвідношення:

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Ключ до чоловічої форми: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Після підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного. Бали усієї вибірки випробуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнути невдачі.

Додаток Е

Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSE) [66]

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Нижче наведено ряд тверджень, що відображають загальне ставлення людини до себе. Будь ласка, оберіть відповідь на кожне твердження, яка найточніше відображає вашу думку (згоду або незгоду із твердженням).

Опитувальник

| № | Зміст твердження | Варіанти відповіді | | | |
|----|--|--------------------------|----------------|--------------------|------------------------------|
| | | Повністю погоджуюсь (ПП) | Погоджуюсь (П) | Не погоджуюсь (НП) | Повністю не погоджуюсь (ПНП) |
| 1 | Загалом, я задоволений (-на) собою. | | | | |
| 2* | Час від часу я думаю, що я ні на що не здатний (-а). | | | | |
| 3 | Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей. | | | | |
| 4 | Я можу робити різні | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| | речі, як і більшість інших людей. | | | | |
| 5* | Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися. | | | | |
| 6* | Іноді я почуваюся ні на що не здатним (-ою). | | | | |
| 7 | Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні що я на рівних з іншими. | | | | |
| 8* | Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе. | | | | |
| 9* | Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха. | | | | |
| 10 | Я позитивно ставлюсь до себе. | | | | |

Обробка результатів та їх інтерпретація

Обробка результатів шкали передбачає розмежування двох типів тверджень: прямих і обернених. Твердження, позначені зірочкою (*), інтерпретуються у зворотному порядку, оскільки вони відображають негативні судження про себе. Для них шкала відповідей перегортається: «повністю погоджуюсь» оцінюється як 0 балів, «погоджуюсь» – як 1 бал, «не погоджуюсь» – як 2 бали, а «повністю не погоджуюсь» – як 3 бали. Такий підхід дозволяє збалансувати внесок кожного пункту в загальний показник і уникнути викривлення результатів.

Для прямих тверджень (без зірочки) використовується стандартне оцінювання: «повністю погоджуюсь» відповідає 3 балам, «погоджуюсь» – 2 балам, «не погоджуюсь» – 1 балу, а «повністю не погоджуюсь» – 0 балам. Саме така логіка відображає позитивну самооцінку як більш високий результат і забезпечує коректне сумування показників.

Після заповнення всіх десяти пунктів обчислюється загальна сума балів. Її інтерпретують як інтегральний показник рівня самооцінки: чим вищий підсумковий результат, тим більш стійкою й позитивною є глобальна самооцінка респондента. Такий спосіб обробки робить методіку простою у використанні та водночас інформативною для психологічного аналізу.

**Тренінгова програма розвитку життєвих перспектив підлітків
«Вектор майбутнього»**

Мета програми: формування усвідомлених життєвих перспектив у підлітків без батьківського піклування через розвиток смислової сфери, мотивації досягнення, самооцінки, резильєнтності та життєстійкості; підвищення рівня автономності, впевненості у власних можливостях, навичок планування майбутнього та прийняття рішень.

Цільова група: 30 підлітків віком 12-16 років, які виховуються в закладах інституційного догляду та мають труднощі у формуванні цілей, віри у власні можливості, емоційної стабільності та самостійного визначення життєвих орієнтирів.

Формат проведення: групові заняття (по 10 осіб у групі); поєднання тренінгових технік, творчих вправ, обговорень, елементів когнітивно-поведінкових технік, арт-терапії, рефлексії, вправ на розвиток життєстійкості та відповідальності.

Тривалість програми: 4 тижні (8 занять), частота – 2 рази на тиждень, тривалість одного заняття – 60 хвилин.

Структура програми «Вектор майбутнього»

| Заняття | Тривалість | Зміст та вправи |
|---|------------|--|
| <i>Тиждень 1</i> | | |
| Заняття 1. Створення безпечного простору та мотивація участі | 60 хв | <p>Вступ (10 хв). Тренер знайомиться з учасниками, пропонує невелике «коло привітань» і разом з групою встановлює правила взаємодії: конфіденційність, добровільність участі, повага до думки інших, право «не говорити», можливість зупинити вправу за потреби.</p> <p>Вправа «Мій стартовий стан» (15 хв). Підлітки обирають одну або кілька карток емоцій, які найточніше відповідають їхньому внутрішньому стану на момент заняття. Кожен коротко пояснює свій вибір. Вправа допомагає усвідомити власний емоційний фон, запустити процес саморефлексії та встановити емоційний контакт у групі. Ведучий підкреслює, що будь-який стан є нормальним, тим самим знімаючи страх оцінювання.</p> <p>Міні-лекція «Що таке життєві перспективи?» (15 хв). Тренер у доступній формі пояснює поняття життєвих перспектив, смислів, цілей та внутрішніх ресурсів. Підкреслюється, що перспективи не з'являються самі по собі, вони формуються через рішення, самоусвідомлення та підтримку. Пояснюється, навіщо підлітку потрібні життєві орієнтири і як вони пов'язані зі стійкістю, самооцінкою й мотивацією.</p> <p>Вправа «Моє життя в трьох словах» (15 хв). Учасники обирають три слова, що найкраще описують їхній теперішній життєвий стан або відчуття щодо себе. Це може бути «розгубленість – цікавість – надія», «втома – пошук – зміни» тощо. Після цього проводиться коротка рефлексія: що саме ці слова означають, що за ними стоїть, який досвід вони відображають.</p> <p>Підсумкове коло (5 хв). Кожен учасник ділиться одним враженням або відкриттям заняття.</p> |
| Заняття 2. Дослідження | 60 хв | <p>Вступ (10 хв). Обговорення того, як учасники почувались після першої зустрічі: що</p> |

| | | |
|---|-------|--|
| власних ресурсів та сильних сторін | | <p>сподобалося, що здивувало, що залишилось «у голові».</p> <p>Вправа «Мої три сили» (20 хв). Підлітки обирають три свої сильні риси або якості (набір карток може допомогти тим, кому важко назвати якості самостійно). Кожен пояснює, коли й за яких обставин ці сили вже проявлялись у житті. Обговорення у групі сприяє розвитку позитивної самооцінки, усвідомленню особистої цінності й підсилює відчуття компетентності, що є критично важливим для формування життєвих перспектив.</p> <p>Вправа «Компліменти по колу» (15 хв). Кожен учасник отримує від інших одне коротке позитивне твердження («ти хороший слухач», «ти щиро говориш», «ти сміливий у висловлюваннях»). Ведучий контролює, щоб висловлювання були щирими й конкретними. Це є потужним способом підвищення самооцінності, зменшення почуття непомітності та посилення групової підтримки.</p> <p>Рефлексія «Що я відкрив про себе?» (15 хв). Підлітки формулюють 1-2 нових думки про себе, які з'явилися під час заняття. Ведучий допомагає учасникам пов'язати ці відкриття з майбутньою роботою над цілями та життєвими орієнтирами.</p> |
| <i>Тиждень 2</i> | | |
| Заняття 3. Формування смислів та інтересів | 60 хв | <p>Вступ (10 хв). Тренер коротко нагадує цілі програми та роль смислів у житті людини. Обговорюється, як змінились відчуття учасників після першого тижня. Підліткам пояснюється, що формування смислів – це процес, який допомагає зрозуміти, що саме рухає людиною, що її надихає та заради чого вона готова діяти.</p> <p>Вправа «Що для мене важливо?» (20 хв). Учасникам пропонується набір карток із різними цінностями (дружба, свобода, любов, знання, добробут, справедливість, творчість, підтримка, стабільність, розвиток, здоров'я, довіра тощо). Підлітки обирають 5 найважливіших цінностей, пояснюючи свій вибір. Тренер допомагає побачити логіку за виборами: які потреби стоять за ними, яка життєва позиція в них</p> |

| | | |
|--|--------------|--|
| | | <p>проявляється.</p> <p>Вправа розвиває навичку усвідомлення власних пріоритетів та формує основу для подальшого планування цілей.</p> <p>Вправа «Мої життєві сенси» (20 хв). Кожен учасник створює «Смислову карту»: у центрі аркуша записує слово «Я», а навколо – те, що приносить йому радість, відчуття сили, упевненості й інтересу. Це можуть бути люди, заняття, мрії, події, місця або почуття. Після створення карти група обговорює, що здивувало, що виявилось важливим, які сенси вже сформовані, а які лише з’являються.</p> <p>Підсумкове коло (10 хв). Кожен ділиться одним відкриттям або думкою про себе, що виникла під час роботи зі смислами. Це сприяє усвідомленню внутрішньої структури цінностей і посилює відчуття власного потенціалу.</p> |
| <p>Заняття 4. Формування базових цілей та мрій</p> | <p>60 хв</p> | <p>Вступ (10 хв). Обговорення того, що учасники подумали про свої смисли після попереднього заняття. Коротка бесіда про те, як цінності впливають на вибір цілей та моделей поведінки. Тренер пояснює, що мрії – це «простір можливостей», а цілі – це «конкретні кроки», які допомагають наблизити бажане.</p> <p>Вправа «Дерево бажань» (25 хв). Учасникам роздаються аркуші з контуром дерева. Вони заповнюють його за моделлю: коріння – їхні ресурси (сильні риси, знайомі люди, досвід, знання, здобутки); стовбур – зусилля, яких потрібно докласти (навчання, звички, поведінкові кроки, відповідальність); крона – бажання, мрії та довгострокові прагнення (професії, подорожі, особисті досягнення, зміни у поведінці чи стосунках). Ведучий допомагає учасникам пов’язати всі три частини дерева: які ресурси вже є, яких зусиль бракує, наскільки реалістичні мрії та які емоції вони викликають.</p> <p>Міні-лекція «Як відрізнити реалістичну ціль від мрії» (10 хв). Тренер пояснює правила SMART у простій формі, наводить приклади реалістичних і нереалістичних цілей. Обговорюється різниця між «я хочу» та «я готовий зробити для цього». Підлітки розуміють, що мрії – це важливо, але їх варто</p> |

| | | |
|---|-------|---|
| | | <p>перетворювати на конкретні плани.</p> <p>Вправа «Одна ціль на місяць» (15 хв). Кожен учасник формулює одну реалістичну особисту ціль, яку він може досягти протягом найближчих 30 днів. Це може бути: навчитись новій навичці; завершити певне завдання; покращити одну звичку; налагодити певні стосунки; підготуватися до змагання чи вступу; організувати свій час. Тренер допомагає переформулювати цілі так, щоб вони були конкретними, вимірюваними й досяжними. Завершується заняття коротким колом: «Що допоможе мені досягти цієї цілі?».</p> |
| <i>Тиждень 3</i> | | |
| <p>Заняття 5. Розвиток життєстійкості та вміння долати труднощі</p> | 60 хв | <p>Вступ (10 хв). Тренер пояснює, що життєстійкість – це здатність адаптуватися, відновлюватися після труднощів і знаходити ресурси навіть у складних ситуаціях. Підлітки обговорюють останні ситуації, які викликали напруження чи страх, і що допомогло їм упоратися з ними.</p> <p>Вправа «Мої труднощі – мої можливості» (20 хв). Учасники обирають три реальні труднощі (у школі, стосунках, самооцінці, майбутньому). Для кожної проблеми вони формують альтернативне бачення за моделлю когнітивно-поведінкової терапії): ситуація → моє автоматичне негативне переконання → нова інтерпретація → можлива можливість або ресурс. Тренер допомагає бачити, як думки впливають на поведінку, а переінтерпретація – на внутрішню мотивацію. Вправа розвиває гнучкість мислення і вміння бачити альтернативні шляхи, що є ключовою навичкою життєстійкості.</p> <p>Практика «Камінь і вода» (20 хв). Тренер вводить метафору: «камінь» символізує жорсткість, опір, страх робити кроки; «вода» – гнучкість, адаптивність, уміння обійти перешкоду. Учасники виконують короткі рольові сценки: бути «камінням»: реагувати жорстко, закрито, різко; бути «водою»: адаптуватися, шукати рішення, говорити спокійно. Після кожної сценки обговорюється,</p> |

| | | |
|---|--------------|--|
| | | <p>як змінюються відчуття всередині та наскільки гнучкі стратегії ефективніші у житті. Вправа допомагає підліткам побачити власні «точки напруги» та навчитися реагувати м'якше, не руйнуючи себе.</p> <p>Підсумкове коло (10 хв). Кожен учасник відповідає на питання: «Який крок допоможе мені бути більш “водою”, ніж “камінням”, цього тижня?».</p> |
| <p>Заняття 6. Віра у власні можливості та розвиток самооцінки</p> | <p>60 хв</p> | <p>Вступ (10 хв). Тренер пояснює важливість самооцінки як внутрішнього «ядра», яке визначає поведінку, рівень мотивації та здатність ставити перед собою цілі. Коротка бесіда: «Що для мене означає вірити в себе?».</p> <p>Вправа «Я можу!» (20 хв). Кожен учасник записує 10 ситуацій зі свого життя, у яких він проявив: силу або сміливість; відповідальність; стійкість у складних умовах; ініціативу або успіх; наполегливість, навіть якщо не вийшло з першого разу. Потім підлітки зачитують 2-3 приклади. Група підсилює ефект позитивними відгуками: «Ти справді тоді проявив силу», «Це говорить про твою відповідальність». Ця вправа працює як «реєстр доказів», що справляє прямий вплив на формування стабільної самооцінки.</p> <p>Вправа «Подолання негативних переконань» (20 хв). Тренер перелічує типові негативні фрази підлітків: «Я нічого не вартий», «У мене не вийде», «Інші кращі за мене», «Я завжди роблю помилки». Учасники обирають одну фразу, яка найбільше схожа на їх внутрішній голос, і замінюють її на конструктивний варіант, наприклад: «Я навчаюсь і можу ставати кращим», «Я можу спробувати ще раз», «У мене є свої сильні сторони». Групова робота допомагає побачити, що майже кожен має подібні думки, що зменшує відчуття самотності та підсилює нормалізацію переживань.</p> <p>Підсумкова рефлексія (10 хв). Кожен відповідає на два питання: «Що нового я дізнався про себе?»; «Яке переконання я готовий змінити у найближчий тиждень?». Завершення заняття сприяє інтеграції позитивного досвіду та переходу до наступного блоку програми.</p> |

Тиждень 4

| | | |
|---|--------------|---|
| <p style="text-align: center;">Заняття 7. Планування майбутнього: кроки до досягнення цілей</p> | <p>60 хв</p> | <p>Вступ (10 хв). Тренер підкреслює, що планування майбутнього – це гнучкий процес, який допомагає підліткам вибудувати внутрішнє відчуття контролю, передбачуваності та відповідальності. Обговорюється питання: «Що для мене означає будувати власне майбутнє?».</p> <p>Вправа «Мій шлях» – створення карти майбутнього (25 хв). Учасникам пропонуються журнали, кольоровий папір, ілюстрації, стікери, маркери. Підлітки створюють індивідуальний колаж – карту майбутнього, яка включає кілька сфер: освіта (закінчення школи, можливі професії, навчальні мрії); професія (чим хочуть займатись у дорослому житті); особисті мрії (подорожі, життєві цілі, досягнення); стосунки (друзі, значущі люди, бажані якості партнерства); хобі та розвиток (таланти, інтереси, творчість). Підлітки не просто приклеюють картинки, а супроводжують їх короткими поясненнями – чому саме цей вибір, які переживання він викликає, що є найважливішим.</p> <p>Вправа «Три кроки на шляху до цілі» (15 хв). Тренер допомагає учасникам обрати одну реалістичну ціль (короткострокову), яка відповідає елементам їхньої Карті майбутнього. Кожен формулює 3 конкретні кроки, які може зробити протягом найближчого тижня. Приклади: записатися на консультацію до психолога; знайти інформацію про професію; розпочати маленький проект; розвинути навичку (читати, тренуватись, практикувати).</p> <p>Підсумкове коло (10 хв). Учасники діляться: що вони сьогодні усвідомили про себе; який із трьох кроків здається найреальнішим; що може допомогти їм не зупинитися. Тренер підкреслює важливість маленьких стабільних дій і підтримує внутрішню віру підлітків у можливість власних змін.</p> |
| <p style="text-align: center;">Заняття 8. Рефлексія, інтеграція та закріплення</p> | <p>60 хв</p> | <p>Вступ (10 хв). Тренер пропонує учасникам повернутися думками до першого заняття і згадати, якими вони прийшли: їхній настрій, сумніви, очікування. Коротка бесіда створює</p> |

| | |
|-------------|--|
| результатів | <p>атмосферу завершення шляху, формує відчуття цілісності та досягнення.</p> <p>Вправа «Моя історія змін» (20 хв). Кожен учасник складає коротку усну або письмову історію, у якій описує: які зміни він помітив у своєму внутрішньому стані; що дізнався про себе; що стало легше робити; які думки або переконання змінилися; яка подія тренінгу була найкориснішою.</p> <p>Вправа «Мій життєвий символ» (15 хв). Учасникам пропонують створити символ, який буде нагадувати їм про новий етап. Це може бути: слово (надія, дія, крок, свобода, сміливість); малюнок (дорога, серце, зірка, ключ); коротка фраза («Я можу», «Я рухаюсь», «Моє життя – в моїх руках»).</p> <p>Завершальне коло (15 хв). У теплій доброзичливій атмосфері учасники діляться своїми відкриттями; побажаннями одне одному; тим, що вони хочуть нести з собою у майбутнє. Тренер підкреслює цінність пройденого шляху, дає короткі рекомендації щодо продовження особистого розвитку й наголошує, що допомога та підтримка завжди є доступною.</p> |
|-------------|--|