МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра практичної психології та психодіагностики

На правах рукопису

КИСЛЯК ОЛЕКСАНДРА ВОЛОДИМИРІВНА

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Спеціальність: 053 «Психологія»
Освітньо-професійна програма «Практична психологія»
Робота на здобуття освітнього ступеня «Бакалавр»

Науковий керівник:
МУШКЕВИЧ МИРОСЛАВА ІВАНІВНА
доктор психологічних наук , професор кафедри практичної психології та психодіагностики

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № 2
засідання кафедри практичної психології та психодіагностики
від 16.08.2025 р.
Завідувач кафедри
Магдисюк Л. І. _____ (ПІДПИС)

ЛУЦЬК – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Факультет психології
Кафедра практичної психології та психодіагностики
Освітній ступінь бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Практична психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри
_____
«___» _____ 2023 року

ЗАВДАННЯ НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ (ПРОЄКТ) СТУДЕНТУ

Кисляк Олександра Володимирівна
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи (проєкту) **Соціально-психологічні чинники самореалізації молоді.**

Керівник роботи (проєкту) Мушкевич Мирослава Іванівна доктор психологічних наук , професор кафедри практичної психології та психодіагностики.

2. Строк подання студентом роботи (проєкту) _____

3. Мета та завдання випускної кваліфікаційної роботи (проєкту) – виявити особливості самореалізації студентської молоді та визначити взаємозв’язки між її

рівнем і соціально-психологічними чинниками з подальшою розробкою тренінгової програми для підтримки й стимулювання самореалізації.

4. Завдання дослідження:
   1. Здійснити теоретичний аналіз поняття самореалізації та її соціально-психологічних чинників.
   2. Емпірично дослідити рівень самореалізації студентської молоді у зв'язку з рівнем рефлексивності, мотивації до досягнень, суб'єктності та психологічного благополуччя.
   3. Визначити типи студентської самореалізації на основі кластерного аналізу результатів.
   4. Розробити програму тренінгу з психологічної підтримки самореалізації студентської молоді.

5. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів випускної кваліфікаційної роботи (проекту)	Строк виконання етапів роботи (проекту)	Примітка
1.	На *першому етапі* дослідження було здійснено попереднє вивчення проблеми самореалізації особистості, зокрема в юнацькому віці. Основну увагу зосереджено на уточненні напряму наукового пошуку, формулюванні мети, завдань, визначенні об'єкта, предмета та методів дослідження. Було здійснено підбір актуальних наукових джерел, монографій, статей і дисертацій, що дозволили окреслити загальну теоретичну рамку дослідження.	05.10-31.10.2024	
2.	*Другий етап* був присвячений ґрунтовному аналізу сучасних наукових джерел із проблеми самореалізації. Особливу увагу приділено роботам у галузі гуманістичної, когнітивної та соціальної психології, в яких розкриваються ключові поняття: мотивація до досягнень, суб'єктність, рефлексивність, психологічне благополуччя. Було виокремлено основні теоретичні підходи до проблеми самореалізації молоді, систематизовано наукові позиції щодо її соціально-психологічних чинників, сформовано категоріально-понятійний апарат дослідження.	01.11-30.11.2024	
3.	На *третьому етапі* було проведено емпірико-діагностичне дослідження, спрямоване на виявлення зв'язку між рівнем самореалізації студентської молоді та низкою соціально-психологічних чинників. Етап включав добір методик, підготовку інструкцій, організацію опитування студентів, первинну обробку даних. Дослідження охопило п'ять психодіагностичних методик, що вимірювали рівень самореалізації, рефлексивність, мотивацію до досягнень, суб'єктність та психологічне благополуччя.	06.12-24.12.2024	
4.	*Четвертий етап* полягав у кількісному та якісному аналізі отриманих емпіричних даних. Показники були зіставлені між собою, встановлено значущі кореляції, здійснено кластеризацію типів самореалізації. Результати представлено у вигляді таблиць, графіків, діаграм і схем. На основі узагальнення емпіричних даних були зроблені висновки про домінантні чинники, які впливають на рівень самореалізації молоді.	10.01-31.01.2025	
5.	На *п'ятому етапі* було розроблено програму психологічної підтримки самореалізації студентської молоді, що включає чотири тренінгові заняття, спрямовані на розвиток самоусвідомлення, підвищення рівня суб'єктності, формування позитивного образу «Я» та опанування стресостійких моделей поведінки.	03.02-26.03.2025	
6.	На основі теоретичного аналізу літератури, проведеного емпіричного дослідження та узагальнення результатів були сформульовані висновки, що відображають логіку та зміст дослідження.	01.04-28.04.2025	
7.	Остаточне оформлення роботи	01.05-18.05.2025	

Студент _____ Кисляк О. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи (проекту) _____ Мушкевич М. І.
(підпис) (прізвище та ініціали)

АНОТАЦІЯ

Кисляк О. В. Соціально-психологічні чинники самореалізації молоді.

Бакалаврська робота на здобуття ступеня бакалавра психології за освітньою програмою «Практична психологія». Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2025.

У науковій роботі досліджено соціально-психологічні чинники, що впливають на процес самореалізації молоді, зокрема студентів. Основну увагу зосереджено на аналізі взаємозв'язків між самореалізацією та такими факторами, як мотивація до досягнень, рефлексивність, суб'єктність і психологічне благополуччя. Визначено, що саме поєднання внутрішніх ресурсів із підтримувальним соціальним середовищем сприяє повноцінній самореалізації особистості.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному емпіричному аналізі ключових соціально-психологічних чинників, які впливають на рівень самореалізації студентської молоді. Вперше апробовано діагностичний комплекс із п'яти методик, за результатами якого було виокремлено типи самореалізації. Виявлено, що високий рівень рефлексивності, суб'єктності та внутрішньої мотивації суттєво підвищує ефективність самореалізаційного процесу. Також у межах дослідження було розроблено й апробовано серію з чотирьох тренінгових занять, спрямованих на розвиток ключових компонентів самореалізації — самоусвідомлення, цілепокладання, внутрішньої опори та комунікативної активності.

Ключові слова: *самореалізація, молодь, мотивація до досягнень, суб'єктність, рефлексивність, психологічне благополуччя, соціально-психологічні чинники, студентська молодь, розвиток особистості.*

Пояснення термінів:

У тексті роботи використано сучасні іноземні психологічні терміни, зокрема:

- **FOMO (англ. *Fear of Missing Out*)** — страх упустити можливість; емоційний стан, пов’язаний із постійним відчуттям, що важливі події відбуваються без участі особи;
- **Self-awareness** — самоусвідомлення, здатність до внутрішньої рефлексії, оцінки власних думок, емоцій і дій;
- **Burnout** — синдром емоційного вигорання, стан психічного виснаження, що знижує ефективність самореалізації.

Терміни подано з перекладом та адаптованим роз’ясненням у тексті.

SUMMARY

Kysliak O. V. Socio-Psychological Factors of Youth Self-Realization.

Bachelor's thesis submitted for the Bachelor's Degree in Psychology under the educational program "Practical Psychology." Qualification research paper. Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2025.

The thesis explores the socio-psychological factors influencing the process of self-realization among youth, particularly university students. The main focus is placed on analyzing the interrelation between self-realization and such factors as achievement motivation, self-reflection, subjectivity, and psychological well-being. It is determined that the combination of internal resources and a supportive social environment contributes significantly to the full realization of personality potential.

The scientific novelty of the study lies in a comprehensive empirical analysis of key socio-psychological factors influencing the level of self-realization in student youth. A diagnostic battery of five methods was applied for the first time, which allowed the identification of different types of self-realization. It was found that high levels of self-reflection, subjectivity, and intrinsic motivation significantly enhance the effectiveness of the self-realization process. Additionally, the study includes the development and testing of a series of four training sessions aimed at fostering core components of self-realization, including self-awareness, goal-setting, internal resources, and communicative competence.

Keywords: *self-realization, youth, achievement motivation, subjectivity, self-reflection, psychological well-being, socio-psychological factors, student youth, personality development.*

Terminology note:

The work includes modern psychological terms borrowed from English, in particular:

- **FOMO (*Fear of Missing Out*)** — a psychological state involving the fear of missing opportunities or events happening without one's involvement;

- **Self-awareness** — the ability to reflect on one's inner states, thoughts, emotions, and behaviors;
- **Burnout** — a state of emotional exhaustion that reduces one's capacity for self-realization.

All terms are provided with contextual translations and adapted explanations in the main text.

ЗМІСТ

ВСТУП **10**

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ **14**

1.1. Визначення поняття самореалізації у психології 14

1.2. Соціально-психологічні чинники реалізації внутрішнього потенціалу студентів 18

1.3. Особливості періоду студентства як етапу активного особистісного становлення 25

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ **33**

2.1. Методологія та організація емпіричного дослідження 33

2.2. Аналіз результатів та інтерпретація взаємозв’язків між самореалізацією та соціально-психологічними чинниками 37

2.3. Визначення типів студентської самореалізації 43

РОЗДІЛ 3 РОЗРОБКА ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ СТИМУЛЮВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ **49**

3.1. Теоретико-практичні основи тренінгів що спрямовані на розвиток та діагностику самореалізації студентської молоді 49

3.2. Зразковий зміст програми психологічної підтримки та тренінгу розвитку особистісного потенціалу 54

3.3. Потенційні ефекти впровадження програми 63

ВИСНОВКИ **65**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **67**

ДОДАТКИ **70**

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний період суспільного розвитку в Україні супроводжується глибокими соціальними трансформаціями, військовими загрозами, інформаційною перенасиченістю та високою нестабільністю, що значно ускладнює процес становлення особистості молодої людини. Саме в студентському віці відбувається активне формування особистісної ідентичності, визначення життєвих цілей, смислів, соціальних орієнтацій і базових стратегій самореалізації. Водночас у багатьох студентів простежується внутрішня амбівалентність, низька самодетермінація, емоційна нестійкість і неусвідомленість потенціалу розвитку, що ускладнює їх суб'єктну участь у власному життєвому проєкті.

Самореалізація в юнацькому віці є надзвичайно чутливою до соціального контексту, рівня психологічної підтримки, особистісних ресурсів і ціннісних орієнтацій. У психологічному вимірі вона включає здатність особистості визначати свої життєві цілі, осмислювати власний досвід, формувати образ «Я», реалізовувати потенціал у різних сферах та долати внутрішні й зовнішні бар'єри. У зв'язку з цим актуалізується необхідність комплексного дослідження соціально-психологічних чинників самореалізації студентської молоді, зокрема таких, як рефлексивність, суб'єктність, мотиваційна структура, особистісне благополуччя, вплив соціального середовища та освітнього простору.

Проблематика самореалізації молоді активно досліджується у працях сучасних українських і зарубіжних психологів (О. Купрєєва, І. Пономаренко, Л. Крук, Н. Долинська, М. Селігман, К. Ріфф, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Водночас недостатньо висвітленими залишаються аспекти поєднання суб'єктивних детермінант (рефлексія, внутрішня мотивація, образ «Я») із зовнішніми впливами (цифрове середовище, соціальна підтримка, освітня динаміка). Особливої ваги набуває завдання пошуку ефективних психологічних інструментів, здатних підтримувати студентів у процесі самовизначення та стимулювати особистісну активність у складному суспільному контексті.

Об’єкт дослідження — самореалізація студентської молоді як психосоціальне явище.

Предмет дослідження — соціально-психологічні чинники самореалізації студентської молоді.

Мета дослідження — виявити особливості самореалізації студентської молоді та визначити взаємозв’язки між її рівнем і соціально-психологічними чинниками з подальшою розробкою тренінгової програми для підтримки й стимулювання самореалізації.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття самореалізації та її соціально-психологічних чинників.
2. Емпірично дослідити рівень самореалізації студентської молоді у зв’язку з рівнем рефлексивності, мотивації до досягнень, суб’єктності та психологічного благополуччя.
3. Визначити типи студентської самореалізації на основі кластерного аналізу результатів.
4. Розробити програму тренінгу з психологічної підтримки самореалізації студентської молоді.

Теоретико-методологічна база дослідження: проблематика самореалізації особистості висвітлюється в межах гуманістичної традиції (А. Маслоу, К. Роджерс), яка розглядає її як вищу потребу та спосіб реалізації внутрішнього потенціалу. У когнітивно-рефлексивному підході самореалізація тлумачиться як усвідомлене формування «Я»-концепції через глибоку рефлексію (О. Бугерко). Мотиваційний аспект особистісного зростання розкрито через модель досягнень (Т. Елерс), що дозволяє оцінювати внутрішню спрямованість на цілі. У межах суб’єктного підходу (М. Наконечна) акцент робиться на інтерсуб’єктності як чиннику становлення відповідальної особистості. Вплив цифрового середовища, зокрема феномен FOMO (fear of missing out), цифрове порівняння, віртуальна ідентичність, розглядаються як важливі чинники мотиваційних конфліктів та самореалізаційної дезорієнтації у

працях сучасних дослідників (М. Гребенюк, І. Власова). Методологічну основу становлять принципи розвитку, цілісності, активності суб'єкта, а також системно-структурний і інтегративний підходи.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження та реалізації поставлених завдань було застосовано комплекс методів:

– **теоретичні** – аналіз наукових джерел, узагальнення та систематизація інформації щодо соціально-психологічних чинників самореалізації студентської молоді;

– **емпіричні** – психодіагностика, анкетування, математико-статистичні методи.

До блоку психодіагностичних методик увійшли: методика діагностики рівня самореалізації (Л. Крук і Л. Долинська), тест діагностики рефлексії (І. Пономаренко), опитувальник мотивації до досягнень (Т. Елерс), шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф у перекладі С. Карсканової), а також шкала суб'єктності особистості (М. Наконечна).

База дослідження. Дослідження проводилося на базі різних факультетів Волинського національного університету імені Лесі Українки: факультет психології, юридичний факультет, факультет педагогічної освіти та соціальної роботи, факультету історії, політології та національної безпеки. Загальна кількість респондентів — 35 осіб, віком від 17 до 22 років. Опитування здійснювалося дистанційно через Google Forms.

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами у роботі зі студентською молоддю, кураторами академічних груп, викладачами психологічних дисциплін. Розроблена тренінгова програма сприяє формуванню внутрішньої мотивації до розвитку, підвищенню рівня суб'єктності, зміцненню самопідтримки та адаптації до викликів сучасного освітнього простору.

Обговорення та представлення результатів. Окремі положення дослідження, зокрема типологія студентської самореалізації та потреба в психологічній підтримці, були обговорені в межах індивідуальних наукових консультацій та підготовки практичного розділу дипломної роботи.

Напрацювання використовувалися під час аналізу психодіагностичних результатів і розробки тренінгової програми.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Містить 5 таблиць та 2 діаграми, що ілюструють результати емпіричного дослідження. Список використаних джерел налічує 37 найменувань.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

1.1. Визначення поняття самореалізації у психології

Питання самореалізації особистості нині посідає провідне місце в сучасній психологічній науці, оскільки охоплює як аспекти внутрішнього розвитку, так і зовнішню реалізацію у суспільному просторі. Йдеться не лише про процес становлення «Я», але й про визначення життєвих сенсів, що обумовлюють цілісність і гармонійність функціонування особистості. У реаліях суспільних трансформацій, особливо в період ранньої дорослості, здатність до самореалізації виступає не як привілей, а як необхідна умова психологічної адаптації та зростання.

У найширшому розумінні самореалізація трактується як процес втілення індивідуального потенціалу у реальні досягнення, що мають цінність як для особистості, так і для соціального середовища. Попри розмаїття підходів до цього явища в межах різних психологічних шкіл, ключовим у більшості трактувань залишається уявлення про активну роль суб’єкта в побудові власної життєвої траєкторії. Самореалізація пов’язана з такими характеристиками, як свідоме цілепокладання, відповідальність за вибір, наявність внутрішньої мотивації, здатність до самоаналізу та автономного мислення.

У рамках гуманістичного підходу, зокрема в ідеях А. Маслоу, самореалізація розглядається як найвища потреба, що активізується після задоволення базових запитів особистості [20]. Така потреба відображає прагнення до самовдосконалення, розкриття творчого потенціалу, пошуку глибшого смислу буття. За цим підходом, повноцінне життя можливе лише тоді, коли людина реалізує себе згідно з власними можливостями і цінностями. При цьому важливу роль відіграє незалежність у мисленні, емоційна зрілість, здатність до емпатії й відкритості у взаємодії.

К. Роджерс, доповнюючи гуманістичну концепцію, запропонував образ «повністю функціонуючої особистості», яка вільно розвивається, спираючись на внутрішню мотивацію, відкритість до досвіду та здатність гармонізувати внутрішній і зовнішній світи [25]. Така особистість не уникає змін, а навпаки — інтегрує їх як ресурс для подальшого зростання. Її самореалізація проявляється у відповідальності за власний шлях, гнучкості мислення, цілісному сприйнятті себе та світу.

Погляди В. Франкла розширили уявлення про самореалізацію, змістивши фокус із самозосередженості на служіння цінностям і людям. У логотерапії вона трактується не як самодостатня мета, а як наслідок ціннісно спрямованої діяльності. За цим підходом, особистість досягає повноти буття лише тоді, коли виходить за межі власних потреб і орієнтується на значуще для інших. Як зазначає автор, справжнє «Я» відкривається лише в момент присвяти себе справі або іншій людині [3, с. 111]. Такий погляд на самореалізацію наближає її до категорії смислу життя, який не формується у відриві від соціального контексту.

У рамках екзистенційної традиції самореалізація розглядається як відповідь на виклик життя, що передбачає активне прийняття відповідальності за свій шлях і здатність знаходити сенс навіть у складних обставинах. Е. Еріксон, розглядаючи психосоціальні стадії розвитку, пов’язував здатність до самореалізації з подоланням криз ідентичності та формуванням стійкої життєвої позиції [9]. Успішне проходження таких етапів дозволяє особистості розгорнути потенціал у напрямі зрілого функціонування, що включає соціальну активність, турботу про інших і внутрішню інтегрованість.

Цікаву перспективу також пропонує концепція А. Адлера, у якій прагнення до реалізації себе обумовлене потребою компенсувати почуття недостатності, що виникає на тлі міжособистісних порівнянь. Згідно з його теорією, ключову роль у конструктивному русі до самореалізації відіграє рівень розвитку соціального інтересу. Це означає, що особистість здатна досягати визнання й значущості не шляхом суперництва, а через співпрацю,

відповідальність і спрямованість на спільне благо.

У сучасній психології посилюється увага до багатокомпонентного характеру самореалізації. Вона розглядається не як лінійний акт досягнення мети, а як процес, що постійно переплітається з різними аспектами життя — освітнім середовищем, інформаційним впливом, соціальними ролями, культурними очікуваннями. Дослідники, серед яких О. Долинська, І. Пенкова та інші, наголошують на тому, що ефективна реалізація себе вимагає не лише внутрішніх ресурсів, а й сприятливих зовнішніх умов [5,7].

Сучасні дослідники все частіше підкреслюють, що самореалізація — це динамічний процес, який неможливо звести до одноразового акту або статичного досягнення. Вона охоплює глибоку внутрішню мотивацію до саморозвитку, потребу у визначенні смислу життя та прагнення до особистісного зростання. У цьому контексті важливу роль відіграє здатність до рефлексії, яка, за О. Бугерко, пов’язана з рівнем усвідомлення особистістю власної ідентичності, цілей і смислових орієнтирів [3].

Особливого значення самореалізація набуває в умовах цифрової культури, де зміщуються кордони між реальним та віртуальним образом «Я». Постійне порівняння з ідеалізованими зображеннями інших, надлишок інформації та соціальний тиск призводять до кризи автентичності. Саме тому збереження внутрішньої цілісності, орієнтація на власні цінності та смисли стають запорукою психологічної стійкості. Як зазначає С. Мадді, самореалізація в таких умовах виконує компенсаторну функцію, забезпечуючи особистості почуття контролю над життям і внутрішньої впорядкованості.

Значущим простором для прояву самореалізації є студентський період, що вирізняється високим рівнем інтенсивності психосоціальних змін. У цей час індивід формує власну ідентичність, набуває автономії, переосмислює життєві цінності та соціальні ролі. Студенти стикаються з необхідністю приймати відповідальні рішення, адаптуватися до нових вимог, реалізовувати себе в умовах конкуренції та невизначеності. Згідно з підходом Т. Елерса, саме у цьому віці активізується мотивація до досягнень, яка є однією з рушійних сил

самореалізації [10].

Водночас процес самореалізації у молоді часто супроводжується внутрішніми конфліктами та сумнівами. Зіткнення з новими вимогами та очікуваннями, розрив між уявленням про себе та реальністю, брак підтримки — усе це може призводити до фрустрації. Проблеми вибору професійної траєкторії, сумніви у правильності обраного шляху та кризи ідентичності є типовими викликами цього періоду. У таких обставинах особливої актуальності набуває психологічна допомога, спрямована на розвиток внутрішніх опор, формування впевненості у власних силах та підтримку автономного мислення.

Самореалізація в студентському віці розгортається на стику кількох важливих площин: особистих мотивацій, ціннісних орієнтирів, соціального середовища та доступних ресурсів. Внутрішнє прагнення до розвитку, самовираження та смислу взаємодіє з зовнішніми умовами — такими як підтримка з боку значущих інших, атмосфера в освітньому просторі, наявність можливостей для самоствердження. За відсутності гармонійного поєднання цих факторів процес самореалізації може блокуватися або набувати фрагментарного характеру. Саме тому, як зазначає О. Купрєєва, ефективність особистісного зростання у студентські роки значною мірою залежить від здатності індивіда інтегрувати внутрішній досвід і зовнішні вимоги [17].

Значну роль у підтримці цього процесу відіграють психологічні служби закладів освіти, менторська підтримка, а також тренінгові програми, що спрямовані на розвиток суб’єктності, рефлексивності та навичок саморегуляції. За даними сучасних досліджень, важливими чинниками, які сприяють активізації самореалізації, є впевненість у власних можливостях, позитивне самоставлення, досвід подолання труднощів і здатність до пошуку сенсу [6]. Навпаки, бар’єрами можуть виступати страх перед невдачею, соціальна тривожність, синдром самозванця, відсутність чіткого бачення майбутнього.

За спостереженнями М. Веймейєра, успішна самореалізація передбачає здатність до цілепокладання, планування, прийняття рішень і самоконтролю. Ці навички формуються не автоматично, а в результаті досвіду, рефлексії та

систематичної підтримки [35]. Вони дозволяють особистості не лише адаптуватися до зовнішніх вимог, а й зберегти внутрішню цілісність у ситуаціях невизначеності.

Таким чином, у психології самореалізація постає як складний багатовимірний процес, що поєднує у собі глибокі внутрішні потреби, мотиваційні механізми та зовнішню активність особистості. Вона вимагає від індивіда як смислової зрілості, так і здатності взаємодіяти із соціумом у спосіб, який не суперечить внутрішнім переконанням. Сучасні теоретичні підходи, такі як гуманістичний, екзистенційний і суб'єктно-діяльнісний, пропонують цілісне бачення цього феномена, інтегруючи індивідуальні та контекстуальні детермінанти. Саме тому вивчення соціально-психологічних чинників, що впливають на самореалізацію студентської молоді, є не лише теоретично значущим, а й практично обґрунтованим завданням.

1.2. Соціально-психологічні чинники реалізації внутрішнього потенціалу студентів

Питання реалізації внутрішнього потенціалу особистості давно привертає увагу науковців, проте в сучасних умовах воно набуває особливої значущості. У фокусі досліджень опиняються не лише індивідуальні передумови самореалізації, а й ті соціально-психологічні чинники, які безпосередньо впливають на можливість і якість особистісного розвитку молодої людини. Для студентства цей процес має принципово важливе значення, оскільки саме в цей життєвий період формується особистісна автономія, встановлюється образ себе, закладаються основи майбутньої життєвої траєкторії.

Під соціально-психологічними чинниками самореалізації студентів розуміють ті зовнішні та внутрішні умови, що опосередковують включення особистості в освітнє, соціальне та ціннісне середовище, підтримують або гальмують розгортання її потенціалу. Ці чинники виступають не як

відокремлені змінні, а як цілісна система, що охоплює соціальну підтримку, референтне середовище, рівень самосвідомості, мотиваційну структуру, суб'єктність, рефлексивність та життєву стратегію. Їх аналіз дозволяє виявити як конструктивні, так і деструктивні механізми впливу середовища на процес саморозкриття особистості.

Одним із провідних чинників, що визначають можливість самореалізації, є рівень соціальної підтримки. Для студента критично важливо відчувати себе частиною певної спільноти, мати доступ до менторської допомоги, позитивної емоційної взаємодії, визнання. Сприятливі міжособистісні стосунки в групі, зацікавленість викладача в розвитку індивіда, наявність кураторів або наставників значно підвищують мотивацію до активного самовизначення та долання труднощів. Навпаки, відчуження, ігнорування, відсутність зворотного зв'язку чи стигматизація знижують рівень психологічної безпеки та можуть блокувати процес самореалізації.

Ще одним важливим фактором є наявність референтного оточення, яке впливає на формування ідентичності та внутрішніх стандартів. Саме у взаємодії з іншими, шляхом порівнянь, обміну думками та спільного досвіду, студент поступово вибудовує уявлення про себе, визначає прийнятні форми самовираження, оцінює можливості та обмеження. Сильний позитивний референтний вплив сприяє формуванню впевненості, активності, гнучкості, тоді як негативний — навпаки, посилює внутрішні конфлікти, підвищує тривожність, формує установку на уникнення. Таким чином, соціальний контекст виступає не тлом, а активним елементом самореалізаційного процесу [6].

Не менш важливою є здатність особистості до суб'єктного ставлення до власного життя. Суб'єктність охоплює такі характеристики, як автономність, ініціативність, здатність до саморефлексії, внутрішній локус контролю. Студент, який здатний усвідомлювати власні потреби, цілі, реагувати не лише на зовнішні обставини, а й на внутрішні імпульси, має значно більше шансів реалізувати себе у вибраній сфері. У контексті освітньої діяльності суб'єктність

проявляється у здатності до постановки цілей, вибору стратегій їх досягнення, критичної оцінки результатів і здатності до адаптації в умовах невизначеності.

Уміння діяти автономно та брати на себе відповідальність за прийняті рішення є однією з центральних умов ефективної самореалізації. У студентському віці цей аспект часто ускладнюється через невизначеність життєвих цілей, тиск з боку батьків або соціальних норм, а також недостатній досвід прийняття складних рішень. Проте саме розвиток автономії й внутрішнього контролю створює підґрунтя для усвідомленого вибору професійного напряму, творчої діяльності та самоствердження.

Поряд із суб'єктністю особливу роль відіграє рівень розвитку рефлексивності — здатності особистості аналізувати власні переживання, оцінювати мотиви вчинків, усвідомлювати зміни у власному світогляді. Рефлексивність дозволяє студенту гнучко реагувати на виклики, адаптуватися до нових умов, формувати більш точне бачення себе в контексті майбутнього. Це також чинник, що дозволяє уникати деструктивних сценаріїв поведінки та знижує вплив зовнішніх маніпулятивних впливів. Студент, який володіє високим рівнем рефлексивності, здатен будувати власну життєву стратегію не інтуїтивно, а на основі глибокого осмислення власних потреб і можливостей [3].

Також важливою умовою самореалізації є сформованість мотиваційної структури особистості. Йдеться не лише про наявність загальної мотивації до навчання чи саморозвитку, а й про тип мотивації — зовнішню чи внутрішню, її сталість, змістовне наповнення, емоційне підкріплення. Студенти з високим рівнем внутрішньої мотивації, орієнтованої на смисл, досягнення, розвиток компетентності, демонструють вищу здатність долати перешкоди, зберігати наполегливість у досягненні цілей, переосмислювати труднощі як виклики. Натомість домінування зовнішньої мотивації (наприклад, очікування схвалення, прагнення уникнути покарання) корелює із зниженим рівнем задоволеності, вираженою залежністю від обставин та відсутністю чіткої внутрішньої цілеспрямованості.

Важливим є і ціннісно-смисловий компонент. Реалізація потенціалу є

можливою лише в тому випадку, коли людина розуміє, для чого вона прагне самореалізації, які життєві сенси за цим стоять. У цьому контексті цінності виступають як внутрішні орієнтири, що дозволяють зберігати вектор розвитку навіть у ситуаціях невизначеності. Відсутність усвідомлених цінностей, як правило, призводить до внутрішньої порожнечі, фрустрації, зниження здатності до самостійного прийняття рішень. Тому важливо, щоб освітнє середовище не лише забезпечувало знання, а й створювало простір для формування цінностей, що резонують із особистими смислами студента [8].

Крім внутрішніх психологічних ресурсів, слід враховувати специфіку соціального контексту, в якому формується особистість студента. Самореалізація в сучасному суспільстві відбувається в умовах інформаційного перевантаження, фрагментарності ідентичностей, нестабільності соціальних орієнтирів. Молодь постійно взаємодіє з цифровим простором, де домінують порівняння, ідеалізовані образи успішності та потреба відповідати очікуванням великої аудиторії. Ці фактори нерідко створюють додатковий тиск, провокують сумніви у власній цінності, знижують віру в унікальність власного шляху.

Одним із важливих чинників, що впливають на здатність до реалізації потенціалу в таких умовах, є сформованість образу Я. Якщо особистість володіє стабільним, позитивним, реалістичним образом себе, вона здатна зберігати внутрішню опору в умовах критики, порівнянь, невизначеності. Образ Я — це не лише когнітивна схема, а й емоційна конструкція, яка підтримує відчуття гідності, впевненості, сенсу. Деформований, розмитий або залежний від зовнішніх оцінок образ Я значно ускладнює самореалізацію, знижує ініціативність, підвищує тривожність і фрустрацію.

Значний вплив на процес самореалізації має також якість освітнього середовища, у якому перебуває студент. Йдеться не лише про формальні умови навчання, а й про атмосферу довіри, можливості для самовираження, участь у проєктній діяльності, відкритість до зворотного зв’язку. Сучасні університети можуть виконувати роль «тренажера самореалізації», створюючи умови для розвитку компетентності, соціальної активності, креативності. Водночас

застарілий авторитарний стиль, домінування репродуктивного навчання, відсутність підтримки ініціатив студентів можуть звести нанівець навіть високий внутрішній потенціал.

Нерідко студенти з високими можливостями не можуть їх реалізувати саме через обмеження інституційного середовища: надмірну формалізацію, жорсткість програм, брак простору для експерименту. Тому важливо, щоб освітні заклади орієнтувалися не лише на передачу знань, а й на створення умов для розвитку особистості як суб'єкта, здатного до вибору, самовираження і побудови унікального життєвого проєкту. Це передбачає гнучкість програм, міждисциплінарність, залучення студентів до реальних соціальних практик, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій [17].

У процесі реалізації потенціалу в студентському віці важливою також є наявність життєвої стратегії — здатності не лише орієнтуватися в теперішньому, а й формувати бачення майбутнього, ставити довгострокові цілі та зберігати послідовність у їх досягненні. В умовах соціальної турбулентності та невизначеності саме стратегічність мислення стає тим ресурсом, який дозволяє зберігати внутрішню цілісність і не втрачати орієнтацію навіть за несприятливих зовнішніх обставин. Молодь, яка володіє цією здатністю, легше приймає виклики, конструктивніше ставиться до невдач і активніше шукає нові можливості для самореалізації.

На сьогодні актуально говорити про необхідність інтегрованого підходу до розвитку самореалізаційного потенціалу студентської молоді. Це передбачає не лише фокусування на особистісних ресурсах, але й трансформацію соціального середовища, освітніх інституцій, підтримуючих мереж. Формування внутрішньої мотивації, розвиток суб'єктності, забезпечення умов для вільного самовираження, розвиток критичного мислення й емоційного інтелекту — все це є ключовими складовими стратегії підтримки самореалізації.

Таким чином, соціально-психологічні чинники реалізації внутрішнього потенціалу студентів складають складну й взаємопов'язану систему, що

охоплює як особистісні ресурси (суб'єктність, мотивацію, образ Я, рефлексивність), так і умови середовища (соціальну підтримку, референтне оточення, освітнє середовище). Усі ці елементи впливають на те, чи зможе молода людина реалізувати себе у житті, відчути сенс своєї діяльності та сформувати стійку ідентичність. У свою чергу, специфіка студентського віку — як періоду активного формування особистісної автономії — потребує особливої уваги до тих бар'єрів, криз і суперечностей, які виникають у процесі самореалізації.

Питання реалізації внутрішнього потенціалу особистості давно привертає увагу науковців, проте в сучасних умовах воно набуває особливої значущості. У фокусі досліджень опиняються не лише індивідуальні передумови самореалізації, а й ті соціально-психологічні чинники, які безпосередньо впливають на можливість і якість особистісного розвитку молодої людини.

У сучасних умовах важливо враховувати також макросоціальні фактори, зокрема культурно-історичний та національний контекст. Українські студенти здійснюють спроби самореалізації в умовах воєнної загрози, соціальної нестабільності, девальвації багатьох звичних життєвих орієнтирів. Це створює ситуацію екзистенційного вакууму, коли особистість змушена переосмислювати базові уявлення про сенс, успіх, перспективу. Водночас саме такі умови сприяють актуалізації внутрішніх резервів, розвитку суб'єктності та здатності до свідомого вибору, що підтверджується дослідженнями останніх років [24].

Своєрідним «прихованим чинником» самореалізації є також динаміка цифрового середовища, в якому перебуває сучасна молодь. З одного боку, соціальні мережі, онлайн-освіта, віртуальні спільноти відкривають нові можливості для самовираження, комунікації, пошуку однодумців. З іншого — цифрова культура продукує ідеалізовані образи успіху, постійне порівняння себе з іншими, ефект FOMO (страх упустити можливість), що формує ілюзорні уявлення про самореалізацію. Як зазначає О. Є.Долинська, «віртуальне самопредставлення нерідко підміняє реальну самореалізацію, зміщуючи акценти з внутрішньої автентичності на зовнішній ефект» [5, с. 35].

Крім цього, надзвичайно важливою є здатність до емоційно-вольової саморегуляції — як ресурсу подолання внутрішніх і зовнішніх бар'єрів на шляху до реалізації себе. Це вміння справлятися з фрустрацією, приймати тимчасові невдачі, зберігати внутрішню мотивацію в умовах стресу, конфлікту або непередбачуваних змін. Саморегуляція тісно пов'язана з такими якостями, як стресостійкість, психологічна гнучкість, рівень самоприйняття. Без формування цих якостей навіть найвищий інтелектуальний чи творчий потенціал не зможе бути втілений у конкретні досягнення.

Також важливо зазначити, що реалізація потенціалу не може відбуватися у відриві від практики. Іншими словами, студент повинен мати можливість перевірити, реалізувати й протестувати свої ідеї, проєкти, навички в реальних ситуаціях. Це підкреслює необхідність практикоорієнтованого підходу в освіті, що забезпечує не лише знання, а й досвід самореалізації у дії. Лише в реальному взаємозв'язку з соціальним простором особистість може інтегрувати свої внутрішні ресурси, набути впевненості в собі, усвідомити реальні наслідки своїх виборів.

Таким чином, соціально-психологічні чинники самореалізації студентів — це багатовекторне поле впливів, у якому поєднуються індивідуальні риси, освітнє середовище, культурно-історичний контекст і виклики цифрової доби. Розуміння цієї складності дозволяє сформувати більш ефективні підходи до підтримки молоді в процесі їх особистісного становлення. Створення сприятливих умов для самореалізації — не лише педагогічне чи психологічне завдання, а й соціальна відповідальність, що має стратегічне значення для майбутнього країни. Створення сприятливих умов для самореалізації — не лише педагогічне чи психологічне завдання, а й соціальна відповідальність, що має стратегічне значення для майбутнього країни.

1.3. Особливості періоду студентства як етапу активного особистісного становлення

Період студентства є унікальним етапом життєвого шляху, що характеризується високою динамікою особистісного розвитку, значною інтенсивністю психосоціальних змін і активним формуванням базових життєвих орієнтирів. У цей період відбувається перехід від позиції залежної підліткової особистості до статусу соціально відповідального дорослого суб'єкта. Студентська молодь уперше стикається з необхідністю самостійного прийняття рішень, вибору професійного напрямку, вибудовування особистісних і міжособистісних стратегій.

З психологічного погляду студентство є сензитивним періодом для формування ідентичності, розвитку автономії та усвідомлення індивідуального призначення. Власне, цей вік часто стає точкою входу в активну фазу самореалізації, оскільки в ньому поєднуються високий рівень пластичності психіки, когнітивна зрілість та відкритість до нового досвіду. Разом із тим, саме в цьому періоді актуалізуються й особистісні кризи, спричинені нестачею життєвого досвіду, тиском соціальних очікувань і внутрішньою невизначеністю.

Період навчання у вищому навчальному закладі часто пов'язаний із кардинальною зміною життєвого ритму, соціального середовища, системи підтримки. Для багатьох студентів це перший досвід відносної самостійності: окреме проживання, розширення кола контактів, дистанціювання від батьківського контролю. Такі зміни потребують активізації внутрішніх ресурсів, зокрема вольової регуляції, емоційної гнучкості, комунікативної компетентності. Водночас відсутність чітких опор і досвіду адаптації часто призводить до психологічного напруження, дезорганізації, відчуття втрати контролю над власним життям [6].

У цей період особистість формує не лише професійні компетенції, а й життєву філософію, базові ціннісні орієнтири, що визначатимуть подальшу траєкторію її розвитку. Саме у студентському віці індивід найчастіше ставить запитання, що стосуються сенсу життя, власного призначення, особистісної ефективності. Цей пошук нерідко відбувається на фоні суперечностей: між

соціальними шаблонами успіху та внутрішніми запитами, між очікуваннями оточення і власними потребами. В результаті особистість стикається з необхідністю осмислити, який життєвий шлях є автентичним саме для неї.

Важливо наголосити, що цей період є критично важливим для становлення суб'єктності — здатності особистості виступати ініціатором власної діяльності, брати відповідальність за свої рішення, планувати та реалізовувати власні проєкти. Суб'єктність виявляється через активну життєву позицію, стратегічне мислення, здатність до саморефлексії. Формування суб'єктності у студентському віці напряму пов'язане з самореалізацією, оскільки вона передбачає перехід від адаптивної до проактивної моделі поведінки.

Одним із провідних механізмів особистісного становлення в студентському віці є самовизначення — процес формування особистісної позиції, пріоритетів, життєвих цілей. Самовизначення у цей період охоплює вибір не лише професії, а й стилю життя, системи цінностей, типу міжособистісних стосунків. За висловом Е. Еріксон а, саме в юності людина вперше намагається поєднати минулий досвід із проєкцією на майбутнє, що вимагає значних внутрішніх зусиль та інколи спричиняє кризу ідентичності [9].

У структурі самовизначення важливу роль відіграє внутрішня мотивація: прагнення до пізнання себе, бажання реалізувати власний потенціал, досягти самореалізації не лише в професійному, а й у особистісному вимірі. Студенти, які орієнтовані на особистісне зростання, здатні розглядати труднощі як виклики, проявляють наполегливість, ініціативність, здатність до навчання на основі зворотного зв'язку. Навпаки, домінування зовнішньої мотивації (наприклад, орієнтація на оцінки, схвалення, страх покарання) часто призводить до фрагментарного залучення в освітній процес, втрати сенсу та зниження задоволеності життям [13].

Ще одним важливим аспектом цього періоду є формування психологічної автономності. Йдеться не лише про фактичну самостійність (проживання окремо, планування бюджету, прийняття рішень), а й про глибинну зміну у

структурі особистості — перехід від зовнішнього регулятора до внутрішнього. Автономність передбачає здатність особистості формувати власні судження, бути внутрішньо послідовною, відстоювати власні кордони, не втрачаючи при цьому відкритості до іншого. Це складний процес, що включає конфлікти, сумніви, внутрішню полеміку, але саме він веде до емоційної зрілості.

У зв’язку з цим варто зазначити, що студентський вік супроводжується також пошуком і конструюванням ідентичності. Особа прагне інтегрувати розрізнені елементи свого «Я» в цілісну картину, що включає як професійне, так і особистісне, соціальне й культурне самовизначення. Ідентичність у цьому віці є ще рухливою, відкритою до змін, проте вже достатньо структурованою, щоб задавати вектор розвитку. Недостатнє формування ідентичності може призвести до конформізму, невпевненості, зростання залежності від оточення, втрати життєвих орієнтирів.

Процес особистісного становлення у студентському віці відбувається не в ізоляції, а в тісному зв’язку з соціальним контекстом. Особливо важливими в цьому процесі є міжособистісні взаємодії — як у середовищі навчального закладу, так і поза ним. Саме в цей період відбувається поглиблене входження в різні соціальні ролі: товариша, лідера, учасника групи, волонтера, громадянина. Завдяки цим ролям розвиваються такі риси, як емпатія, комунікативна гнучкість, здатність до співпраці, що у свою чергу формує навички соціального функціонування в умовах реального життя.

Неможливо оминути увагою вплив академічного середовища, яке є значущим фактором соціалізації й самопізнання. Студент потрапляє до нової освітньої системи з власними цінностями, нормами, очікуваннями, що спонукає до внутрішньої перебудови. Атмосфера навчального закладу — рівень свободи, підтримка ініціатив, гнучкість викладачів — відіграє важливу роль у становленні студента як особистості. У ситуаціях, де панує авторитарність, стандартизація, відсутність діалогу, процес становлення може уповільнюватися або набувати захисних форм — уникнення, апатії, внутрішньої еміграції.

Водночас університет як інституція може стати потужним ресурсом

особистісного розвитку — за умови, якщо він створює можливості для участі, рефлексії, експериментування. Важливо, щоб освітнє середовище не лише формувало академічні знання, а й сприяло розвиткові особистісної зрілості. До таких умов можна віднести практикоорієнтованість навчання, участь у міждисциплінарних проєктах, волонтерських ініціативах, самоврядуванні. Студент, який має змогу діяти активно, пробувати себе в різних сферах, значно легше визначається зі своїм місцем у світі.

Ще одним викликом цього періоду є зіткнення з реальністю — з обмеженнями, невизначеністю, соціальними і економічними викликами. Раніше сформовані ідеалізовані уявлення про майбутнє часто не відповідають реальним умовам життя, що викликає фрустрацію, втрату віри в себе, сумніви у правильності обраного шляху. Однак саме такі зіткнення можуть стати каталізатором зростання, переосмислення, формування зрілої життєвої позиції. За умови підтримки та наявності внутрішніх ресурсів кризи перетворюються на точки розвитку, а не на гальма. У цьому контексті важливо розглянути феномен мотиваційної нестабільності, яка часто супроводжує студентський вік. Бажання досягти успіху, самореалізуватись, отримати визнання часто наштовхується на невизначеність майбутнього, нестачу підтримки, обмежені ресурси. Це породжує внутрішній конфлікт між прагненням до самоствердження і страхом невдачі, що може призводити до демотивації, прокрастинації, зниження залученості в освітній процес.

Також в студентському віці особливо гостро відчувається розрив між ідеальним уявленням про себе й реальною самооцінкою. Соціальні мережі, масова культура, очікування батьків і однолітків часто формують ідеалізовані образи «успішної молоді», яким складно відповідати. У результаті молоді люди переживають фрустрацію, втрачають віру в унікальність свого шляху, що, своєю чергою, ускладнює процес самореалізації. Наявність такого розриву між «реальним Я» і «ідеальним Я» є типовою ознакою періоду активного самостановлення, однак вона потребує усвідомлення й психологічного опрацювання.

Нарівні з цим відбувається й пошук належності: молодь прагне бути прийнятою в групі, знайти своє «плем'я», побудувати автентичні стосунки. Саме в студентські роки часто виникають найбільш значущі дружби, партнерства, комунікаційні стилі, що стають основою подальших соціальних стратегій. Наявність таких взаємин є важливою умовою становлення емоційної стійкості, а їх відсутність — фактором зростання почуття самотності, тривоги, незахищеності.

Особливу увагу варто приділити і впливу зовнішнього соціального середовища: війна, економічна криза, глобальні загрози — усе це проникає у свідомість молоді та впливає на її сприйняття майбутнього. В умовах постійної напруги студенти нерідко змушені переосмислювати цілі, коригувати плани, адаптуватися до змін. Водночас саме ці фактори можуть формувати зрілість, внутрішню стійкість, критичне мислення. Пережиті труднощі нерідко стають підґрунтям для більш свідомої, глибокої самореалізації.

У контексті самореалізації студента важливо розглянути поняття внутрішньої цілісності — як здатності зберігати узгодженість між власними думками, цінностями, діями. Саме цей компонент визначає рівень особистісної зрілості та є основою для побудови довгострокової життєвої стратегії. У студентському віці внутрішня цілісність ще формується, а тому може бути вразливою до зовнішнього впливу, моди, думок авторитетів. Завдання цього етапу — перейти від запозичених переконань до власних, усвідомлених, перевірених практикою. Це вимагає рефлексії, сміливості, відкритості до сумнівів — як неминучої частини розвитку.

Окремо слід згадати про роль самопізнання — процесу, який забезпечує особистості доступ до власних потреб, почуттів, сильних і слабких сторін. Самопізнання дозволяє людині діяти свідомо, обирати не випадково, а на основі внутрішньої згоди. У студентські роки воно активізується через розширення соціальних контактів, зіткнення з новими викликами, переоцінку пріоритетів. Студент починає усвідомлювати, ким він є насправді, а не ким очікують його бачити інші. Це пов'язано з формуванням автентичності — здатності бути

собою без масок, підлаштувань чи компенсацій.

Автентичність, у свою чергу, є важливою умовою глибокої, а не поверхневої самореалізації. Особистість, що діє зсередини, з власних смислів, здатна на стійкий, цілісний розвиток. Натомість пристосувальна поведінка, орієнтація на зовнішні стандарти, обмежує свободу вибору й звужує можливості для творчого вираження. У студентському віці боротьба між автентичністю і пристосуванням нерідко стає внутрішнім конфліктом, який має вирішитись через досвід, підтримку, успішні особисті дії.

Також важливою умовою активного становлення є критичне мислення — здатність аналізувати інформацію, ставити під сумнів авторитети, формувати незалежну думку. Цей інтелектуальний компонент безпосередньо пов’язаний із суб’єктністю, оскільки дозволяє особистості діяти не за інерцією, а свідомо. Студенти, які володіють критичним мисленням, краще адаптуються до змін, менше піддаються зовнішньому тиску, активніше захищають власні межі й перспективи. Відповідно, саме формування цієї здатності має стати одним із завдань сучасної вищої освіти.

Не менш важливим елементом особистісного становлення в студентському віці є досвід подолання труднощів. Студенти часто вперше стикаються з ситуаціями, які не мають готового рішення: емоційні розчарування, конфлікти, втрата сенсу, перевантаження. Переживання таких ситуацій сприяє формуванню внутрішньої опори, вмінню справлятися з емоціями, будувати ефективні стратегії саморегуляції. Власне, здатність подолати кризу, зберігаючи гідність і цілісність, є маркером зрілості, до якої прагне особистість у цьому віці.

З психологічної точки зору, ці труднощі не слід розглядати лише як бар’єри, адже вони можуть стати ресурсами. Саме в конфліктних, граничних ситуаціях особистість переглядає установки, виявляє нові аспекти себе, розвиває нові способи дії. Цей процес називають посттравматичним зростанням або конструктивною кризою. Якщо студент має мінімальні умови підтримки — від середовища, наставників або внутрішніх ресурсів — він здатен перетворити

негативний досвід на джерело самопізнання і подальшого зростання [3].

Також на цьому етапі актуалізується формування довгострокової життєвої перспективи. Студент починає проєктувати власне майбутнє: уявляє професійні горизонти, тип життєвого укладу, коло близьких, ієрархію цінностей. Це проєктування ще нестабільне, відкрите до змін, однак саме воно закладає структуру внутрішнього бачення себе у світі. Наявність цієї уявленої життєвої дороги допомагає витримувати труднощі сьогодення, пов'язувати зусилля з цінностями, зменшує ризик втрати орієнтації.

У цьому процесі надзвичайно важливою є підтримка з боку значущих дорослих — викладачів, наставників, менторів, психологів. У сприятливому середовищі студент може не лише отримати знання, але й відчути прийняття, бути побаченим як особистість. Це створює основу для довіри — до себе, до інших, до майбутнього. Саме наявність такої довіри дозволяє реалізувати себе не через страх, а через смисл. У кінцевому результаті особистість переходить від зовнішньої орієнтації на оцінювання до внутрішньої опори на власні цінності.

Таким чином, студентський вік є критичним і водночас продуктивним етапом формування особистості, який охоплює глибокі зміни в мотиваційній, ціннісній, емоційній та соціальній сферах. Особливості цього періоду визначаються переходом від залежності до автономії, формуванням суб'єктності, розвитком ідентичності, потребою в самовизначенні й реалізації внутрішнього потенціалу. Студентська молодь перебуває в постійному пошуку відповідей на екзистенційні питання, стикається з вибором життєвих стратегій і проходить крізь кризові стани, які, за умови конструктивного опрацювання, сприяють особистісному зростанню.

У цьому віці особистість формується як суб'єкт власного життя, здатний до рефлексії, критичного мислення, прийняття рішень і самостійного визначення цілей. Водночас розвиток відбувається в умовах постійної взаємодії з соціальним середовищем, де велике значення мають підтримка, простір для самовираження, якість освітніх та міжособистісних контактів. Усі ці фактори

прямо чи опосередковано впливають на можливість особистості реалізувати себе як цілісну, автономну, зрілу людину.

З огляду на це, розуміння психологічної специфіки студентського віку є необхідною умовою створення ефективних механізмів підтримки та розвитку особистості. Аналіз впливу конкретних соціально-психологічних чинників, що або стимулюють, або блокують самореалізацію, дає змогу не лише глибше зрозуміти цей процес, але й окреслити шляхи його активізації. Саме ці аспекти потребують подальшого дослідження, зокрема — на емпіричному рівні.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Процедура та методика дослідження

Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників самореалізації студентської молоді було проведено у межах наукової роботи на базі факультетів Волинського національного університету імені Лесі Українки, вказаних у вступі. Метою дослідження було виявлення особливостей самореалізації студентів та аналіз взаємозв'язку між самореалізацією і такими чинниками, як рефлексивність, мотивація до досягнення успіху, психологічне благополуччя та суб'єктність особистості в умовах цифрового середовища.

Опитування проводилося в онлайн-форматі протягом 2024–2025 років із використанням Google Форми, яку було розповсюджено серед студентів різних курсів і спеціальностей університету. Участь у дослідженні взяли 35 респондентів віком від 17 до 22 років. Із них 71,4 % становили чоловіки (25 осіб), 28,6 % — жінки (10 осіб). За курсовою приналежністю: 28,6 % опитаних навчалися на першому курсі, 28,6 % — на другому курсі, 14,3 % — на третьому курсі, 28,6 % — на четвертому курсі. Респонденти представляли різні освітні програми, що охоплюють напрями гуманітарних, соціальних, природничих наук та інформаційних технологій.

Таким чином, у вибірці було дотримано критерій варіативності студентської популяції за статтю, курсом навчання та освітньою спеціальністю. Це дозволяє, попри обмежену чисельність вибірки, забезпечити мінімальний рівень репрезентативності щодо гендерних, вікових та освітніх характеристик. Усі учасники дослідження надали добровільну згоду на участь та були ознайомлені з метою дослідження, а також з умовами конфіденційності.

Процес збору даних здійснювався через онлайн-опитувальник, розміщений у Google Формі, що включав чотири валідні психодіагностичні

методики. Перед кожною методикою було подано стислу інструкцію з поясненням принципів відповідей, форми оцінювання та орієнтовного часу виконання. Усі відповіді автоматично заносилися у пов’язану Google Таблицю, в якій за допомогою вбудованого Apps Script здійснювався розрахунок балів, ранжування рівнів, а також генерація додаткових колонок для подальшої ручної інтерпретації.

Для емпіричного вивчення соціально-психологічних чинників самореалізації студентської молоді були використані чотири психодіагностичні методики, що відповідають теоретичній концепції дослідження. Інструментарій був підібраний таким чином, щоб охопити ключові компоненти самореалізації — мотиваційну, когнітивну, рефлексивну та емоційну складові, а також суб’єктивне благополуччя як опосередкований показник самореалізованості особистості.

Для дослідження загального рівня сформованості потреби в самореалізації ми використали методику діагностики рівня самореалізації, розроблену Л. Крук і В. Долинською. Опитувальник містить 40 тверджень, які оцінюються респондентом за п’ятибальною шкалою. За результатами підрахунку балів визначається один із трьох рівнів: низький (до 100 балів), середній (101–140 балів) або високий (понад 140 балів). Методика дозволяє оцінити загальну схильність особистості до самовираження, постановки цілей, відкритості до нового досвіду та внутрішньої активності.

Для дослідження мотиваційного компонента самореалізації ми використали методику «Мотивація до успіху», розроблену Т. Елерсом. Опитувальник включає 41 твердження з відповідями «так» / «ні» та дозволяє виявити домінування мотиваційної тенденції до досягнення успіху. Підрахунок балів здійснюється згідно з ключем, що охоплює лише частину тверджень. Залежно від результатів, рівень мотивації класифікується як низький (1–10 балів), середній (11–16 балів), помірно високий (17–20 балів) або дуже високий (21 бал і більше). У контексті дослідження мотивація розглядалася як внутрішній рушій самореалізаційної активності, що сприяє подоланню

труднощів, формуванню адекватної Я-концепції та здатності до стратегічного планування

Для дослідження рівня особистісної рефлексивності ми використали модифіковану методику діагностики рефлексії, створену на основі техніки репертуарних решіток Дж. Келлі та адаптовану І. Пономаренком. Методика передбачає порівняння 15 фігур соціального простору з образом власного Я, у процесі чого респондент зазначає ключову відмінність і подібність між ними. Після основної частини учасник заповнює самозвіт за заданою схемою. Оцінювання здійснюється вручну за чотирма критеріями: когнітивна складність (кількість унікальних конструктів), психологічність конструктів, локальність формулювань та змістовність самозвіту. За кожен якісний конструкт респондент може отримати до 3 балів, максимальний загальний бал — 93. Методика дозволяє виявити рівень усвідомлення власного досвіду, здатність до самоаналізу, чутливість до соціального контексту та тенденцію до самоспостереження.

Для дослідження загального рівня психологічного благополуччя ми використали шкалу психологічного благополуччя, розроблену К. Ріфф та адаптовану С. Карскановою. Методика включає 84 твердження, що розподіляються між шістьма шкалами: позитивні відносини, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі у житті та самоприйняття. Респонденти оцінюють твердження за 6-бальною шкалою. Кожна з шести субшкал оцінюється окремо (в діапазоні від 14 до 84 балів), а також обчислюється загальний індекс благополуччя. Методика дозволяє комплексно оцінити якість життя, ступінь особистісної задоволеності та суб’єктивне відчуття реалізованості життєвих орієнтирів, що має особливу значущість у контексті студентського віку та соціальної нестабільності.

Процедура дослідження передбачала поетапне проходження тестів у межах однієї інтегрованої Google Форми. Загальний час заповнення анкети становив приблизно 35–40 хвилин. Кожен розділ супроводжувався короткою інструкцією, яка спрямовувала увагу респондента на зміст тверджень, тип

відповідей та особливості шкалування. Таким чином, було забезпечено мінімізацію можливих технічних або мотиваційних похибок, які можуть виникати під час онлайн-опитувань.

Для полегшення обробки емпіричних даних до Google Таблиці, з якою була пов’язана форма, було підключено скрипт автоматичного розрахунку результатів. Це дозволило не лише зберігати вихідні відповіді респондентів, а й отримувати відразу підсумкові бали за кожною методикою, їхню інтерпретацію у вигляді рівнів (низький, середній, високий тощо), а також здійснювати первинну статистичну обробку. Наприклад, за методикою Елерса обчислювався як загальний бал, так і рівень мотивації, а за шкалою К. Ріфф — шість окремих субшкал та інтегральний показник психологічного благополуччя.

Інтерпретація результатів за методикою рефлексії І. Пономаренко здійснювалася вручну за бланком відповідей, який автоматично формувався в таблиці. Дослідник оцінював кожен запис за чотирма критеріями, виставляючи бали за шкалою від 0 до 3. Після цього у таблиці обчислювалася сумарна кількість балів, яка слугувала показником рівня рефлексивності студента. Це дозволило зберегти баланс між кількісною та якісною складовими оцінювання.

На момент завершення збору даних було отримано 35 відповідей, що становить 100 % від загальної кількості учасників дослідження. Отримані результати дозволяють здійснити якісний аналіз, зробити узагальнення в межах вибірки та сформулювати попередні висновки. Відсутність пропущених відповідей свідчить про відповідальне ставлення респондентів і підвищує валідність отриманих даних.

Отримані емпіричні показники ляжуть в основу кількісного аналізу, що буде здійснено у підрозділі 2.2, де розглядатимуться взаємозв’язки між рівнем самореалізації та досліджуваними чинниками. Визначення рівнів, тенденцій і внутрішніх закономірностей стане підґрунтям для подальшого структурування типів самореалізації студентської молоді, що буде представлено у підрозділі 2.3.

2.2. Аналіз результатів та інтерпретація взаємозв'язків між самореалізацією та соціально-психологічними чинниками

Аналіз рівня самореалізації студентської молоді здійснювався за допомогою методики діагностики рівня самореалізації, розробленої Л. Крук і В. Долинською. Методика містить 40 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою, де респондент позначає міру згоди з наведеними судженнями. Після підрахунку сумарного балу інтерпретація результатів здійснюється за трьома рівнями: низький — до 100 балів, середній — від 101 до 140 балів, високий — від 141 бала і більше.

Результати аналізу показали, що серед опитаних студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки 14,3% мають високий рівень самореалізації, 71,4% — середній рівень, та 14,3% — низький рівень. Це свідчить про те, що більшість студентів перебувають на етапі активного становлення та поступового виявлення власного потенціалу, але ще не досягли повної реалізації своїх можливостей.

Отримані дані наведені в таблиці 2.1.

Таблиця2.1

Рівень самореалізації	Кількість студентів	Відсоток (%)
Високий	5	14,3
Середній	25	71,4
Низький	5	14,3
Разом	35	100,0

Рівні самореалізації студентської молоді (за методикою Л. Крук, В.Долинської), %

За даними таблиці 2.1, домінуючим є середній рівень самореалізації, що є типовим для студентського віку як періоду пошуку себе, проб і помилок, а також початкового етапу професійного самовизначення. Наявність респондентів із високим рівнем самореалізації свідчить про сформовану внутрішню мотивацію до досягнення особистісно значущих цілей, розвинене почуття автономії та наявність рефлексивного ресурсу. Виявлення студентів із низьким рівнем самореалізації може вказувати на труднощі у сфері самоідентифікації, порушення мотиваційної структури або вплив зовнішніх обмежень, що гальмують процес реалізації внутрішнього потенціалу.

Для вивчення мотиваційного компонента самореалізації студентської молоді використовувалася методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса. Даний опитувальник включає 41 твердження, на які респондент дає відповіді у форматі «так» або «ні». За ключем до методики враховуються лише певні позиції, що дозволяє визначити рівень прагнення до досягнень. Згідно з інтерпретацією результатів, виділяються чотири рівні мотивації до успіху: низький (1–10 балів), середній (11–16 балів), помірно високий (17–20 балів) і дуже високий (21 бал і більше).

Аналіз отриманих даних показав, що серед респондентів 42,9% студентів мають помірно високий рівень мотивації до успіху, 28,6% — дуже високий рівень, а ще 28,6% — середній рівень. Низький рівень мотивації у жодного з опитаних не був зафіксований. Це свідчить про позитивну динаміку мотиваційної складової у студентської молоді, що виступає одним із базових чинників ефективної самореалізації в академічному та особистісному просторі.

Розподіл студентів за рівнями мотивації до успіху наведений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівень мотивації до успіху	Кількість студентів	Відсоток (%)
Дуже високий	9	25,7

Продовження таблиці 2.2.

Помірно високий	15	42,8
Середній	9	25,7
Низький	2	5,8
Разом	35	100,0

Рівні мотивації до успіху студентської молоді (за методикою Т. Елерса), %

Як свідчать дані таблиці 2.2, найбільше серед студентів осіб із помірно високим рівнем мотивації до досягнень. Цей рівень передбачає наявність сформованої цілеспрямованості, внутрішнього стимулу до досягнення результату, готовності докладати зусиль задля реалізації завдань. Дуже високий рівень мотивації також представлений, хоча й дещо рідше, що може свідчити про наявність серед студентів осіб з вираженим прагненням до успіху як базової життєвої цінності. Середній рівень мотивації характерний для тих, хто перебуває на етапі усвідомлення особистісних цілей, пошуку внутрішніх джерел мотивації, що також є типовим для студентської вікової категорії.

Наступним етапом аналізу стало вивчення рівня психологічного благополуччя студентської молоді за шкалою К. Ріфф (україномовна адаптація С. Карсканової). Методика включає 84 твердження, які об'єднані у шість окремих шкал: позитивні відносини з іншими, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, наявність цілей у житті та самоприйняття. Кожна шкала складається з 14 тверджень, які оцінюються за 6-бальною шкалою. За результатами відповіді респондентів обчислюються сумарні бали по кожній шкалі, а також загальний інтегральний показник психологічного благополуччя.

Аналіз емпіричних даних показав, що середні показники за кожною з шести шкал у студентської молоді мають відносно високі значення. Найвищий

рівень спостерігається за шкалою «Особистісне зростання» — середній бал 65,1. Високі показники також виявлені за шкалами «Позитивні відносини з іншими» (64,4), «Наявність цілей у житті» (63,2) та «Самоприйняття» (62,7). Порівняно нижчі, але все ще достатньо виражені результати зафіксовані за шкалами «Автономія» (59,6) та «Управління середовищем» (58,3). Деталізовані дані представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

№ з/п	Назва шкали	Середній бал
1	Позитивні відносини з іншими	64,4
2	Автономія	59,6
3	Управління середовищем	58,3
4	Особистісне зростання	65,1
5	Цілі у житті	63,2
6	Самоприйняття	62,7

Середні показники студентів за шкалами психологічного благополуччя (за методикою К. Ріфф), бали

Згідно з таблицею 2.3, найбільш вираженими компонентами психологічного благополуччя є особистісне зростання, соціальні зв’язки та наявність сенсоутворюючих цілей. Це свідчить про орієнтацію студентської молоді на розвиток, відкритість до нового досвіду, здатність до саморефлексії та цілепокладання. Натомість нижчі показники за шкалами автономії та управління середовищем можуть свідчити про ще не повністю сформовану суб’єктність і схильність до залежності від зовнішніх чинників, що є типовим для юнацького віку.

Для наочності отримані дані подано у вигляді стовпчикової діаграми (рис. 2.1).

Рис.2.1

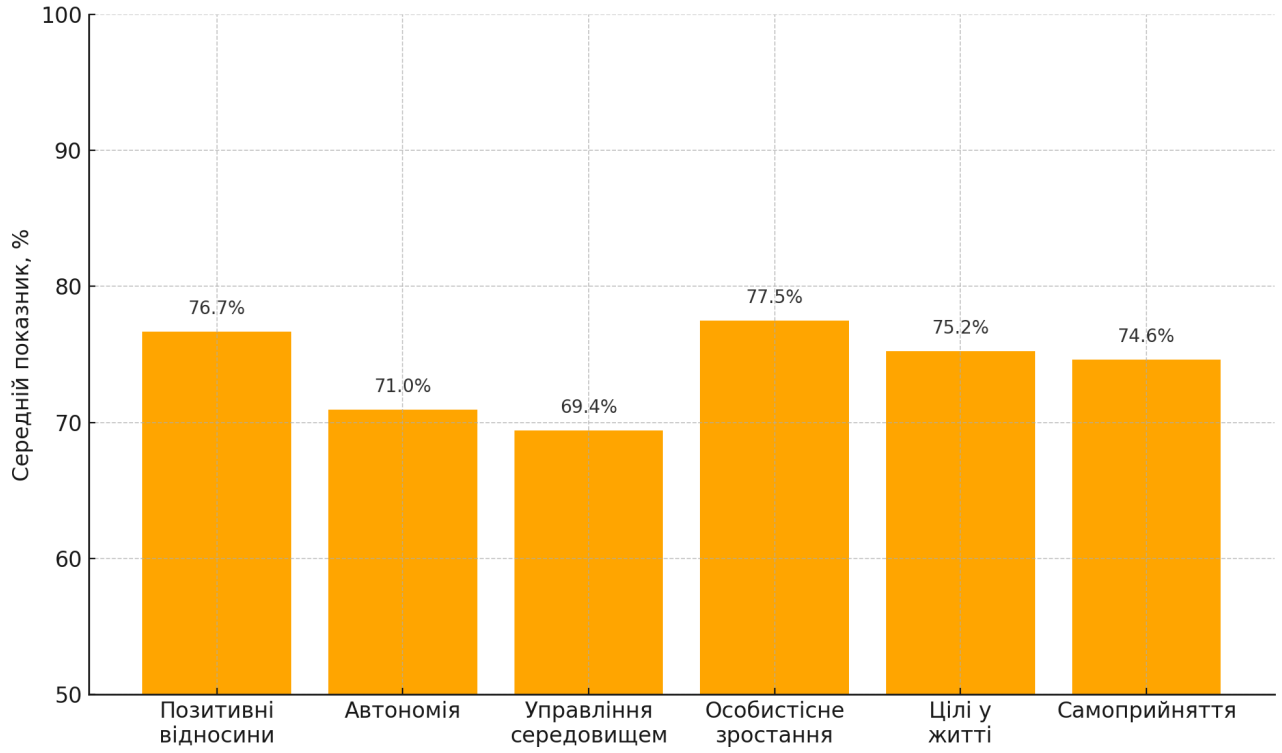

Рис. 2.1. Показники психологічного благополуччя за шкалами (за методикою К. Ріфф), %

Оцінка рівня особистісної рефлексії студентів здійснювалася за модифікованою методикою І. Пономаренка, що базується на техніці репертуарних решіток Дж. Келлі. Вона дозволяє оцінити когнітивну складність, глибину саморефлексії, чутливість до соціального контексту та здатність до самоаналізу. Після заповнення таблиці подібностей та відмінностей між образом Я та фігурами соціального оточення, респонденти складали самозвіт. Обробка відповідей здійснювалася вручну за критеріями: унікальність конструктів, їхня психологічність, локальність, а також змістовність самозвіту. За кожен конструкт нараховувалося від 0 до 3 балів. Максимальний можливий бал — 93.

За результатами аналізу встановлено, що 28,6 % студентів мають низький

рівень рефлексивності, 57,1 % — середній, а 14,3 % — високий. Такі результати свідчать про те, що більшість респондентів демонструють базовий рівень самоусвідомлення, однак ще не сформували стійких когнітивних механізмів глибокої саморефлексії. Відсотковий розподіл рівнів рефлексивності представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Рівень рефлексивності	Кількість студентів	Відсоток (%)
Низький	10	28,6
Середній	20	57,1
Високий	5	14,3
Разом	35	100,0

Рівні особистісної рефлексії студентів (за методикою І. Пономаренка), %

Узагальнюючи дані таблиці 2.4, варто зазначити, що найбільша частка студентів має середній рівень рефлексії, що свідчить про наявність здатності до рефлексивного аналізу власної поведінки, але ще недостатньо виражену глибину особистісного самоосмислення. Наявність студентів із низьким рівнем вказує на потребу в розвитку навичок самоусвідомлення та формуванні здатності до розгляду себе в контексті взаємодії з іншими. Високий рівень рефлексії, зафіксований лише в одного респондента, свідчить про сформовану здатність до комплексного аналізу власного Я, що є передумовою ефективної самореалізації.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна зробити висновок, що самореалізація студентської молоді перебуває на етапі активного становлення. Більшість опитаних мають середній рівень сформованості потреби в самореалізації, що засвідчує наявність внутрішньої мотивації до розвитку, пошуку себе, але водночас вказує на ще недостатньо сформовані механізми

цілепокладання, суб’єктності та автономії.

Дані методики Т. Елерса свідчать про виражену мотивацію до досягнень, яка є одним із ключових чинників самореалізації. Більшість респондентів демонструють помірно високий або дуже високий рівень мотивації, що корелює з бажанням студентів реалізовувати власний потенціал як у навчальній, так і в особистісній сфері.

Результати за шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф вказують на переважання таких складових, як особистісне зростання, позитивні соціальні зв’язки, наявність сенсу життя, що також виступають непрямими показниками реалізованості особистості. Водночас нижчі значення за шкалами автономії та управління середовищем вказують на потребу у розвитку суб’єктного підходу до життєвих обставин.

Аналіз рівня рефлексивності студентів за методикою І. Пономаренко показав, що середній рівень переважає, що є типовим для студентської молоді як вікового періоду формування Я-концепції. Водночас наявність осіб із високим і низьким рівнями засвідчує внутрішню різноманітність вибірки, індивідуальні відмінності у глибині саморефлексії, що може впливати на здатність до ефективної самореалізації.

Таким чином, отримані дані свідчать про взаємозв’язок між самореалізацією студентів та її внутрішніми психологічними чинниками — мотиваційною структурою, рівнем рефлексії, а також відчуттям благополуччя та сенсу. Ці результати ляжуть в основу подальшого аналізу типів студентської самореалізації, що буде здійснено у підрозділі 2.3.

2.3. Визначення типів студентської самореалізації

Узагальнення результатів дослідження дозволило виокремити чотири умовні типи студентської самореалізації, що інтегрують показники за всіма застосованими методиками: рівнем потреби в самореалізації, глибиною

особистісної рефлексії, виразністю мотивації до успіху та суб'єктивним відчуттям психологічного благополуччя. Таке кластерне групування дозволяє перейти від розрізнених емпіричних даних до цілісного розуміння внутрішніх конфігурацій особистості, які зумовлюють її здатність реалізовувати свій потенціал студентському віці.

Типологізація ґрунтувалася на якісному аналізі взаємозв'язків між показниками та характерними профілями відповідей респондентів. Під час інтерпретації результатів було враховано, що самореалізація як складне багатовимірне явище не може бути зведена до одного показника — вона виникає на перетині декількох психологічних площин: мотиваційної, когнітивно-рефлексивної, емоційної, а також поведінкової активності.

У результаті аналізу сформовано такі чотири типи:

1. Тип A – «Цілісна самореалізація»
2. Тип B – «Потенційно активна самореалізація»
3. Тип C – «Компенсаторна орієнтація на досягнення»
4. Тип D – «Фрагментарна або ускладнена самореалізація»

Тип A – «Цілісна самореалізація»

Цей тип об'єднує респондентів, які за результатами методики Л. Крук і Л. Долинської продемонстрували високий рівень самореалізації, мають сформовану рефлексивність, помірно або дуже високу мотивацію до досягнень, а також стабільний рівень психологічного благополуччя за показниками методики К. Ріфф. Для цієї категорії характерна гармонійна взаємодія між когнітивним самоусвідомленням, наявністю сенсоутворюючих життєвих орієнтирів, внутрішньою автономністю та реалістичним образом власного Я.

Такі студенти виявляють активну позицію щодо планування особистісного майбутнього, здатність витримувати соціальний тиск і відкритість до змін. Вони вирізняються високим рівнем суб'єктності, сформованим світоглядом і усвідомленим прагненням до розвитку. У контексті типології, запропонованої О. Гребенюк і Н. Власовою, ці респонденти наближені до продуктивного типу самореалізації, що ґрунтується на особистісному потенціалі, реалістичних

життєвих цілях і автономності у їх досягненні.

Тип В – «Потенційно активна самореалізація»

До цього типу віднесено респондентів із середнім рівнем самореалізації, високим або дуже високим рівнем мотивації до успіху, але помірним рівнем рефлексивності та благополуччя. Вони демонструють виражене прагнення до самореалізації, однак ще не сформували достатньо стійкий внутрішній орієнтир або глибоку самоусвідомленість. Їхні життєві цілі можуть бути фрагментарними або залежними від зовнішніх очікувань.

Цей профіль відповідає прогностичному типу за класифікацією О. Гребенюк і Н. Власової, який характеризується наявністю уявлення про бажане «Я» , але ще не завершеним процесом інтеграції цінностей, досвіду та ресурсів. Такі студенти схильні до активного пошуку себе, при цьому часто зазнають внутрішньої амбівалентності щодо життєвих пріоритетів.

Тип С – «Компенсаторна орієнтація на досягнення»

Цей тип студентів характеризується високою або помірно високою мотивацією до успіху при поєднанні з середнім або низьким рівнем самореалізації, а також із нерівномірно вираженим психологічним благополуччям. Респонденти цього типу демонструють прагнення до зовнішнього досягнення, однак часто компенсують ним внутрішню невпевненість, недостатньо сформовану Я-концепцію або низьку рефлексивність. Для них характерне намагання самоствердитися через діяльність, але без глибинного осмислення власних цінностей та життєвих орієнтирів.

Поведінка таких студентів є адаптивною, проте залежною від зовнішнього оцінювання: вони орієнтуються на досягнення результатів, але при цьому мають обмежену автономію та чутливість до зворотного зв’язку. Їхні життєві цілі можуть бути сконструйовані відповідно до соціальних очікувань, а не внутрішніх прагнень. У типології О. Гребенюк і Н. Власової подібна конфігурація відповідає компенсаторному типу самореалізації, що базується на прагненні уникати фрустрацій, маскувати внутрішні сумніви через активність,

але без відчуття справжньої реалізованості.

Тип D – «Фрагментарна або ускладнена самореалізація»

До цієї категорії віднесено студентів із низьким або фрагментовано-середнім рівнем самореалізації, низьким рівнем рефлексивності та невизначеною або зниженою мотивацією до досягнень. За шкалами К. Ріфф вони демонструють коливання між емоційною стабільністю та відчуттям безконтрольності середовища. Їхні відповіді свідчать про відсутність цілісного образу себе, недостатню суб'єктність і розмиті орієнтири розвитку. Вони частіше, ніж інші, повідомляли про невпевненість у власному потенціалі, низьку стійкість до невдач та переживання втрати сенсу.

Цей тип відповідає деструктивному типу самореалізації у статті О. Гребенюк і Н. Власової. Він характерний для осіб, які не мають чіткого вектора розвитку, часто перебувають у стані внутрішньої дезорганізації, мають виражену емоційну реактивність. Для таких студентів характерні кризові стани, зниження внутрішньої мотивації, фіксація на труднощах. Водночас наявність таких типів у студентській популяції є не лише викликом, а й вказівкою на необхідність системної підтримки молоді в процесі ідентифікації та пошуку автентичного шляху розвитку.

Отримані результати дозволяють здійснити кількісний розподіл студентів за типами самореалізації. На основі комплексного аналізу анкет кожного з семи респондентів було встановлено, що найбільше представлено тип «потенційно активна самореалізація», який поєднує мотиваційну спрямованість із ще не завершеним процесом інтеграції особистісних компонентів. Значна частина респондентів також належить до типу компенсаторної орієнтації, що свідчить про виражену зовнішню активність при внутрішній невпевненості.

Наявність осіб із цілісною структурою самореалізації підтверджує можливість досягнення особистісної зрілості вже на студентському етапі за умов розвиненої суб'єктності, самопізнання й психологічної стійкості. Водночас випадки фрагментарної або ускладненої самореалізації вказують на потребу підтримки з боку освітнього середовища. Дані класифікації подані у

рис. 2.2.

Рис. 2.2.

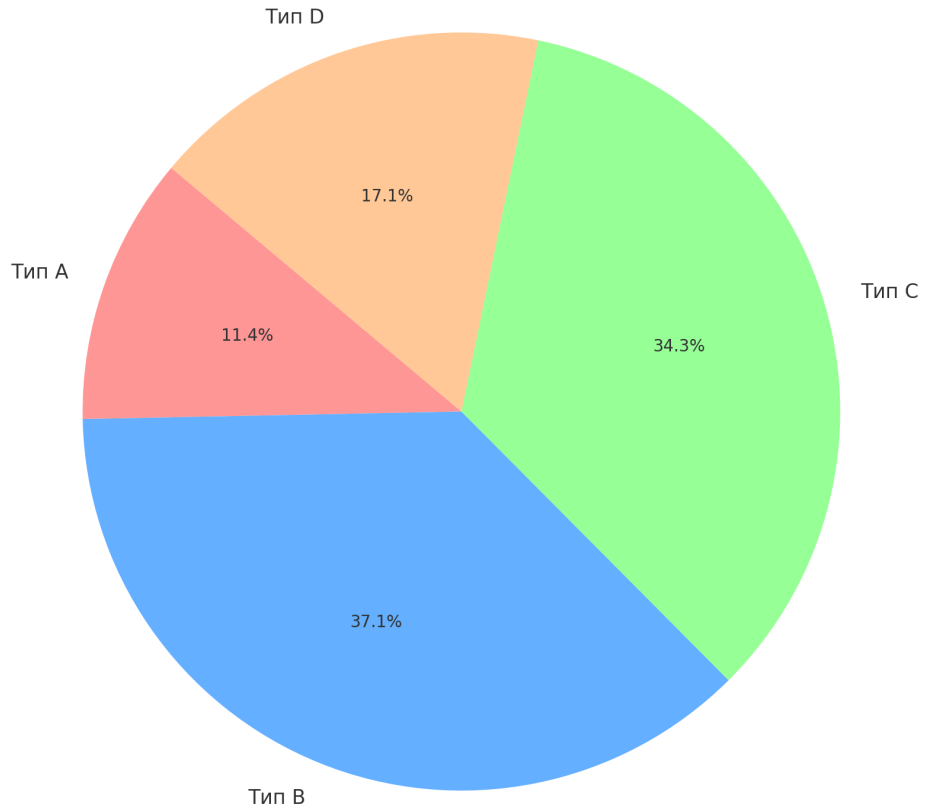

Рис.2.2. *Розподіл студентів за типами самореалізації, %*

Таким чином, типологічний аналіз на основі емпіричних даних дозволив не лише систематизувати внутрішню динаміку самореалізаційних процесів у студентської молоді, а й виявити пріоритетні напрями психологічної підтримки для різних груп — від формування цілісного образу «Я» до розвитку рефлексивної компетентності, суб'єктності й емоційної стабільності.

Деталізоване порівняння чотирьох типів самореалізації дозволяє систематизувати їхні основні психологічні характеристики та співвіднести з уже наявними типологічними моделями. У таблиці 2.5 подано стислий огляд кожного з типів за ключовими параметрами: мотиваційною основою, рівнем рефлексивності, суб'єктивним благополуччям і відповідністю типам,

запропонованим у науковій літературі.

Таблиця 2.5

Тип	Характеристика	Мотивація	Рефлексивність	Благополуччя	Відповідність типології Гребенюк
A	Цілісна, усвідомлена, автономна	Висока	Висока	Високе	Продуктивний тип
B	Активна, але фрагментарна	Висока	Середня	Помірна	Прогностичний тип
C	Зовнішньо активна, компенсаторна	Висока	Низька / середня	Варіативне	Компенсаторний тип
D	Розпорошена, неусвідомлена	Низька	Низька	Знижене	Деструктивний тип

Порівняння чотирьох типів самореалізації та їхні характеристики за О. Гребенюк і Н. Власовою

Як видно з таблиці, найбільш ресурсним типом є А – цілісна самореалізація, що ґрунтується на узгодженості між прагненням до досягнень, здатністю до саморефлексії та емоційною стійкістю. Тип В має високий потенціал до розвитку за умови подальшого формування Я-концепції. Тип С засвідчує конфлікт між зовнішньою активністю й внутрішньою незавершеністю, тоді як тип D вказує на потребу в системній психологічній підтримці як у сфері рефлексії, так і в емоційно-мотиваційній сфері.

Таким чином, результати типологічного аналізу поглиблюють розуміння внутрішньої структури самореалізації студентської молоді та окреслюють напрями психологічної допомоги з урахуванням реальних запитів і рівня сформованості особистості.

РОЗДІЛ 3
РОЗРОБКА ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ СТИМУЛЮВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

3.1. Теоретико-практичні основи тренінгів що спрямовані на розвиток та діагностику самореалізації студентської молоді

У сучасних умовах, коли молода людина перебуває під постійним впливом інформаційного навантаження, соціальних очікувань та невизначеності життєвих перспектив, проблема підтримки процесів особистісної самореалізації набуває особливої актуальності. Самореалізація у студентському віці стає не лише завданням індивідуального розвитку, а й індикатором соціальної адаптації, здатності до самостійного прийняття рішень, визначення життєвих цілей і способів їх досягнення. У цьому контексті особливого значення набувають цілеспрямовані психологічні інструменти, серед яких провідне місце посідають тренінгові програми, орієнтовані на розвиток суб'єктності, рефлексивності, мотиваційної сфери та цілісного образу «Я».

Як показують результати сучасних досліджень, самореалізація не є лінійним чи спонтанним процесом: вона розгортається у складному перетині внутрішніх ресурсів, зовнішніх умов та наявних смислових орієнтирів. Згідно з позицією А. Маслоу, прагнення до самореалізації є вищим щаблем мотиваційної ієрархії, що активізується після задоволення базових потреб. К. Роджерс підкреслював роль підтримувального середовища у розкритті особистісного потенціалу, вказуючи, що індивід реалізує себе не шляхом жорсткої самоконтролю, а через емпатійну взаємодію, відкритість до нового досвіду, позитивне самосприйняття. М. Селігман у межах позитивної психології пов'язує здатність до самореалізації з наявністю сильних сторін характеру, оптимістичного бачення майбутнього та впевненості у власній ефективності.

Усі ці підходи утворюють спільне теоретичне поле, на основі якого можливе створення ефективних психологічних програм. Однією з найбільш

продуктивних форм такої роботи є особистісно орієнтований тренінг — форма психологічного впливу, яка дозволяє в безпечних умовах розгорнути процес рефлексії, самоспостереження, емоційного проживання, наближеного до реального досвіду студентського життя.

Тренінгова форма роботи, на відміну від лекційних чи індивідуально-консультаційних форматів, має низку переваг:

вона забезпечує групову динаміку, яка є потужним джерелом самоспостереження та обміну досвідом;

дозволяє формувати нові форми поведінки через моделювання життєвих ситуацій (рольові ігри, проективні методики, «мозкові штурми»);

сприяє розвитку позитивного самоставлення, емпатії та самоусвідомлення через механізми соціального дзеркала;

дозволяє перевірити нові моделі дії в умовах, максимально наближених до реальності, але без ризику санкцій або відторгнення.

У межах даної дипломної роботи було розроблено авторську тренінгову програму підтримки самореалізації студентської молоді, яка базується як на сучасних психологічних концепціях, так і на результатах емпіричного дослідження. Зокрема, враховано типологічні профілі самореалізації, виокремлені на основі аналізу чотирьох чинників — мотивації до досягнень, рівня рефлексії, психологічного благополуччя та суб’єктності. Це дозволило не лише обґрунтувати напрями впливу тренінгу, а й орієнтувати його на конкретні психологічні потреби студентів.

Застосовані в програмі принципи спираються на гуманістичний і ресурсно-орієнтований підхід. Подібно до моделі, описаної О. Купрєєва структура тренінгу побудована так, щоб активізувати як інтраперсональні (усвідомлення себе, прийняття, мотивація), так і інтерперсональні ресурси (ефективна взаємодія, емоційна відкритість, підтримка). Окрім того, сучасна психологія наполягає на створенні безпечного простору для саморозкриття, де кожен учасник може спробувати себе в новій ролі, усвідомити свої сильні сторони, відреагувати негативний досвід і, головне, відчути себе автором

власного життєвого шляху.

Психологічна ефективність тренінгових програм зумовлена тим, що вони одночасно активізують три базові площини особистісного функціонування: пізнання себе, взаємодію з іншими та орієнтацію в життєвому світі. Саме ці площини лежать в основі розробленої програми сприяння самореалізації студентської молоді. Вони дозволяють структуровано підійти до формування змісту тренінгу, виділивши основні блоки: *інтраперсональний*, *інтерперсональний* та *екзистенційно-інструментальний*.

1. Інтраперсональний блок «Я і мій внутрішній світ» — зорієнтований на розвиток самосвідомості, самопізнання, прийняття себе, рефлексивності, внутрішньої мотивації та осмисленості. У цьому блоці акцент робиться на усвідомленні власного Я, виявленні цінностей, формуванні позитивного самоставлення. Саме ця складова є визначальною для студентів із недостатнім рівнем рефлексії або неструктурованим образом «Я», що було виявлено під час емпіричного дослідження.

2. Інтерперсональний блок «Я і Інший» — зосереджений на розвитку комунікативної компетентності, соціальної рефлексії, вмінь будувати ефективні й підтримувальні стосунки. Йдеться не лише про соціальні навички, а й про здатність усвідомлювати себе у взаємодії, приймати і бути прийнятим, виражати емоції екологічно та конструктивно. Цей блок важливий для студентів із компенсаторним типом самореалізації, які мають зовнішню активність, але потребують навичок партнерської взаємодії.

3. Екзистенційно-інструментальний блок «Я в світі і в житті» — включає розвиток навичок самоменеджменту, самомотивації, постановки цілей, управління часом, самомоніторингу, емоційної регуляції. Це базовий ресурс для студентів, які зазнають фрустрацій через невизначеність життєвих орієнтирів або знижений рівень автономії. У межах цього блоку розвиваються компоненти життєстійкості, самодетермінації та психологічної гнучкості.

Усі три блоки перебувають у тісному взаємозв’язку: неможливо ефективно взаємодіяти з іншими, не маючи розуміння себе, так само як складно

формувати життєві стратегії без усвідомлення власних потреб і соціального контексту. Така модель дозволяє не лише структуровано організувати навчання, а й забезпечити цілісність особистісного зростання через взаємозбагачення змістових модулів.

Побудова програми ґрунтується на низці ключових психологічних принципів:

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії — учасник не є об'єктом впливу, а активним суб'єктом змін і зростання.

Принцип безоціночного прийняття — учасники мають право на індивідуальність, помилки, експерименти.

Принцип цілісності особистості — зміни не відбуваються ізольовано, вони інтегруються у внутрішню структуру особистості.

Принцип розвитку через досвід — не передача знань, а створення умов для проживання, відчуття, усвідомлення.

Принцип ресурсності — акцент не на «дефіцитах», а на потенціалі та внутрішніх можливостях, які можна актуалізувати.

У сучасних концепціях, зокрема у роботах О. Купрєєвої, Дж. М. Левітта, М. Веймейєра та С. Мадді, підкреслюється, що самореалізація розгортається як процес самоактивації, що супроводжується посиленням автономності, відповідальності, здатності до рефлексії й продуктивного вибору. У цьому контексті тренінг виступає не як зовнішнє навчання, а як внутрішнє налаштування особистості на розвиток — шляхом емпатійної взаємодії, критичного самоспостереження та досвіду позитивних міжособистісних контактів.

Результати емпіричного дослідження, проведеного в межах цієї дипломної роботи, показали, що студенти суттєво відрізняються за рівнем сформованості внутрішніх механізмів самореалізації. Зокрема, виявлено, що найчастіше у студентів спостерігається прагнення до активної реалізації при ще не завершеному процесі самопізнання (тип В), або зовнішня орієнтація на досягнення, яка маскує внутрішню невпевненість і потребу в підтримці (тип С).

Це свідчить про дефіцит глибинної рефлексії, самоусвідомлення, стійкої мотивації до розвитку. Такий стан потребує комплексної психологічної роботи, що не зводиться до поодиноких консультацій, а реалізується через створення безпечного простору для послідовного розгортання процесів самопізнання, прийняття себе, формування суб'єктності та життєстійкості.

З огляду на це, розроблена тренінгова програма не є універсальним інструментом, а цілеспрямованим впливом, що спирається на діагностовані потреби студентської молоді. Її структура адаптована до викликів сучасного студентського життя, враховує особливості когнітивної й емоційної сфери юнацького віку та відповідає на запит на особистісне зростання в умовах нестабільності.

Мета тренінгової програми

Сприяти розвитку самореалізації студентської молоді шляхом активізації її психологічних ресурсів — усвідомлення образу «Я», розвиток рефлексивності, самоставлення, життєстійкості, цілепокладання та комунікативної компетентності — в умовах підтримувального освітнього середовища.

Основні завдання тренінгу:

1. Сприяти усвідомленню власного потенціалу, унікальності та індивідуальності через розвиток самопізнання, саморозуміння та позитивного самоставлення.

2. Розвивати здатність до критичної рефлексії, формувати навички самоаналізу й адекватного оцінювання власних ресурсів.

3. Активізувати внутрішню мотивацію до розвитку, формування особистісних цілей та смислової структури життєвого шляху.

4. Формувати навички саморегуляції, емоційної стійкості та життєстійкості як ключових чинників психологічного благополуччя.

5. Розвивати комунікативну компетентність, здатність до конструктивної взаємодії, соціальної відкритості та прийняття іншого.

6. Стимулювати формування суб'єктної позиції: автономності,

впевненості у собі, відповідальності за власний вибір і дії.

7. Створити підтримувальне середовище для відпрацювання моделей ефективної поведінки, саморозкриття та самопідтримки.

Таким чином, тренінгова програма, запропонована в межах цього дослідження, інтегрує сучасні наукові підходи й актуальні запити студентської молоді. Вона базується на принципах гуманістичної, позитивної та ресурсно-орієнтованої психології, враховує результати діагностики та спрямована на реальну зміну самосприйняття, мотивації, стилю життя і взаємодії учасників. У наступному підрозділі буде подано приклад зразкової структури тренінгу розвитку самореалізації, адаптованої до цілей психологічної підтримки студентської молоді.

3.2. Зразковий зміст програми психологічної підтримки та тренінгу розвитку особистісного потенціалу

Вступ до тренінгової програми

Запропонована нижче програма психологічної підтримки у формі трьох послідовних тренінгів є практичним втіленням теоретичних положень, розглянутих у попередньому підрозділі, та розроблена на основі результатів емпіричного дослідження. Її структура орієнтована на гармонійне охоплення трьох ключових компонентів самореалізації студентської молоді: внутрішнього самопізнання, міжособистісної взаємодії та суб’єктного життєвого проєктування.

Кожне заняття має свою мету, завдання, чітку логіку та інтегрує методики, які активізують особистісні ресурси учасників. Програма побудована за принципами гуманістичної та позитивної психології, що передбачає розкриття потенціалу не через нав’язування, а через створення умов для особистісного досвіду, рефлексії, підтримки та розвитку в безпечному середовищі.

Особливістю цієї програми є її адаптація до потреб студентів віком 17–23

років, які перебувають у періоді активного формування ідентичності, самовизначення та життєвого вибору. Заняття спрямовані не лише на розвиток навичок чи поведінкових моделей, а й на глибинне осмислення себе як суб'єкта змін.

Кожен тренінг реалізується як окреме повноцінне заняття тривалістю до 70 хвилин, однак їхня послідовність дозволяє учасникам пройти шлях від самопізнання до самореалізації, інтегруючи внутрішні цінності, міжособистісний досвід та життєві цілі в цілісне бачення себе.

Перед початком кожного заняття учасникам нагадуються правила психологічного тренінгу:

принцип добровільної участі та особистої відповідальності;

конфіденційність і повага до чужого досвіду;

використання «Я-повідомлень» замість звинувачень чи узагальнень;

активна участь і включення в процес (наскільки комфортно);

прийняття інших без критики;

право на мовчання та особисті межі;

дотримання часового регламенту.

Тренінг 1. «Я — цінна особистість»

Мета: створити умови для усвідомлення учасниками власної унікальності, активізувати процес самопізнання та формування позитивного образу Я.

Завдання:

сприяти виявленню індивідуальних особливостей особистості;

активізувати рефлексію стосовно сильних сторін та ресурсів;

формувати позитивне самоставлення та почуття власної цінності.

Хід проведення:

1. Розгорнутий вступ (10–15 хв): тренер вітає учасників, коротко розповідає про себе, мету програми і значення розвитку самосвідомості. Учасникам пропонується висловити очікування від тренінгу. Встановлюються правила групової роботи (добровільність, повага, конфіденційність, право на мовчання, тощо).

2. Розігрів «Моє слово» (5 хв): кожен учасник називає одне слово, яке асоціюється у нього з ним самим. Інші учасники можуть приєднатися, якщо мають схожі асоціації. Це створює відчуття єдності.

3. Вправа «Я – особливий(а)» (15 хв):

Кожен учасник отримує картку і вписує п’ять слів, які найточніше його характеризують.

У парах обговорюють, чому обрали саме ці риси, які з них їм допомагають, а які заважають.

У загальному колі відбувається обмін враженнями: «Що я відкрив(ла) про себе?» або «Яка характеристика мене здивувала?»

4. Вправа «Колаж самопізнання» (25 хв):

Учасникам роздають матеріали (журнали, ножиці, фломастери, клей, аркуші А4). Завдання: створити колаж «Я сьогодні», використовуючи слова, зображення, символи.

Після завершення — поділ у мінігрупах: кожен презентує свій колаж, розповідає, які елементи відображають силу, мрію, виклик, цінність.

Завершальне коло: що нового про себе дізнався? Що здивувало?

5. Вправа «Дерево самосприйняття» (15 хв):

На аркуші малюється дерево: коріння — що мене підтримує, стовбур — яким я є зараз, крона — мої сильні сторони, мрії та бажані зміни.

Індивідуальне заповнення, після чого — коротка презентація в парах.

6. Міні-дискусія «Що значить цінувати себе?» (10 хв):

Мозковий штурм у групі: тренер ставить запитання — «Як виглядає людина, яка себе цінує?»

Учасники дають відповіді, які записуються на фліпчарт. Далі — аналіз: чим це відрізняється від зарозумілості або самокритики.

7. Рефлексивна вправа «Скринька сили» (7 хв):

Кожен учасник пише собі записку-підтримку: «Коли я засумніваюся в собі, я згадаю…»

Складає записку в особистий конверт. Можна оформити кольорово,

додати наклейку або символ.

8. Підсумкове коло (5 хв):

Учасники діляться: «Що беру з собою?», «Що запам’яталося найбільше?»

Ведучий дякує кожному за відкритість, щирість та взаємоповагу.

Фінальне запитання: «Чи було корисно? Що саме?»

Що дає цей тренінг:

актуалізація ресурсів самосприйняття;

формування позитивного образу «Я»;

створення підтримувального середовища, де студент відчуває себе важливим і почутим;

зміцнення внутрішньої мотивації до саморозвитку.

Тренінг 2. «Я і Інший: комунікація як ресурс самореалізації»

Мета: створити умови для розвитку навичок ефективної комунікації, емоційного резонансу та усвідомленого соціального контакту як чинників соціальної самореалізації студентської молоді.

Завдання:

сприяти усвідомленню себе у взаємодії з іншими;

розвивати навички активного слухання, прийняття та конструктивного діалогу;

знижувати соціальну тривожність і бар’єри відкритого спілкування;

актуалізувати здатність до співпереживання та емпатійної підтримки;

підвищити соціальну включеність як компонент самореалізації.

Вступ (10 хв)

Формат: коло, усі учасники сидять рівноправно, без столів.

Тренер: вітає групу, нагадує, що ця зустріч спрямована на розвиток здатності до порозуміння — ключового ресурсу для реалізації себе в соціальному середовищі.

Обговорюються правила групи: конфіденційність, добровільність, активна участь, повага до меж, використання «Я-повідомлень», право на паузу.

Запитання-вступ:

— «Коли я востаннє відчував(-ла), що мене справді почули й зрозуміли? Що цьому сприяло?»

Основна частина (45–50 хв)

Вправа 1. **«Імпульс емоції»** (5 хв)

Мета: зняти напругу, налаштувати на емоційний контакт.

Матеріали: м’який м’ячик або інший безпечний предмет.

Інструкція:

– Учасники сидять у колі. Тренер пояснює: «М’яч символізує емоцію. Передаючи його, ми показуємо мімікою або жестом одну емоцію — без слів. Наступний учасник віддзеркалює її, а потім передає нову.»

– Цикл триває до повного кола.

– Учасники можуть сміятись, імпровізувати.

Рефлексія:

– Чи легко було розпізнати емоції?

– Чи виникло відчуття включення в групу?

Вправа 2. **«Дзеркало»** (15 хв)

Мета: розвинути уважність до партнера, навички співналаштування, емпатію.

Інструкція:

– Учасники утворюють пари, стають один навпроти одного. Один — «оригінал», інший — «дзеркало».

– «Оригінал» починає повільно рухати руками, головою, тулубом, змінювати міміку, а «дзеркало» максимально точно відтворює його дії.

– Після 4–5 хв — зміна ролей.

Рефлексія (у парах, потім у загальному колі):

– Що було складним у ролі «дзеркала»?

– Як я відчував/відчувала партнера?

– Чи виник контакт без слів?

Вправа 3. **«Діалог без слів»** (15 хв)

Мета: розвинути чутливість до невербальної комунікації, зрозуміти, як

багато ми сприймаємо інтуїтивно.

Інструкція:

– Один учасник добровільно сідає перед групою. Завдання: за 1–2 хвилини за допомогою жестів і міміки «розповісти» про свій типовий ранок, навчальний день або цікаву подію.

–Інші учасники не перебивають.

–Після виступу кожен висловлює, що саме він зрозумів.

Обговорення:

–Що я прочитав у поведінці іншого?

– Наскільки точними були наші припущення?

Вправа 4. «**Я тебе чую»** (20 хв)

Мета: навчити слухати активно, без інтерпретацій, формувати довіру.

Формат: робота в парах.

Інструкція:

1. Перший учасник говорить протягом 2–3 хвилин на вільну тему: «Що для мене важливо зараз», «Що мене турбує/надихає».
2. Другий учасник лише слухає, не перебиваючи, не оцінюючи.
3. Потім слухач відтворює суть почутого своїми словами — максимально точно, без оцінки.
4. Після цього учасники міняються ролями.

Обговорення:

– Що було легким, а що складним у ролі слухача?

– Як я почувався, коли мене слухали уважно?

Міні-дискусія: «**Що таке порозуміння?»** (10 хв)

Мета: узагальнити досвід, стимулювати роздуми.

Інструкція:

– Тренер ставить питання: «Що, на вашу думку, є справжнім порозумінням? Які його ознаки?»

– Усі думки записуються на фліпчарт.

– Ключові слова підкреслюються: «увага», «відкритість», «чесність», «довіра»,

«співпереживання».

Висновок: що я можу зробити вже сьогодні, щоб більше розуміти інших?

Вправа 5. «**Міст між нами»** (7 хв)

Мета: усвідомити, що допомагає та заважає будувати стосунки.

Матеріали: аркуші А4, ручки, кольорові олівці.

Інструкція:

– Учасникам пропонують намалювати міст.

– Лівий берег — «Я», правий — «Інший».

– У центрі моста — символи (слова/зображення), що символізують ресурси для взаєморозуміння.

– За бажанням — короткі презентації.

Завершення (5–7 хв)

Підсумкове коло:

– Що я відкрив/відкрила про себе?

– Чи було щось несподіване або важливе?

Подяка:

Тренер дякує учасникам за відкритість, взаємоповагу, бажання слухати й бути почутими.

Фінальне запитання:

– Чи сподобався вам тренінг? Що винесли з нього для себе?

Що дає цей тренінг:

розвиток емоційної чутливості, емпатії;

покращення навичок активного слухання, невербального розуміння;

зниження комунікативної тривожності;

досвід конструктивної міжособистісної взаємодії;

поглиблення соціального компонента самореалізації — як здатності будувати зв’язки, виражати себе, розуміти інших і бути зрозумілим.

Тренінг 3. ***«Моє життя — мій проєкт»***

Мета: сформувати в учасників уявлення про себе як про суб’єкта власного життя, здатного до осмисленого цілепокладання, планування та реалізації

особистісного потенціалу.

Завдання:

усвідомити особисті життєві цілі та цінності;

активізувати здатність до планування та рефлексії;

сформувати уявлення про себе як про автора життєвого шляху;

розвивати відповідальність за вибір і дії;

зміцнити внутрішню мотивацію та життєву стійкість.

Вступ (10 хв)

Тренер: знайомить учасників із темою заняття: «Сьогодні ми будемо працювати з тим, як ми бачимо своє життя, куди рухаємось, і що для нас справді важливо. Це тренінг про цілі, рішення, вибір, відповідальність і віру в себе».

Коротке обговорення:

– Чи часто я ставлю собі питання: «Що я хочу насправді?»

– Чи почуваюсь я автором свого життя? Чи більше спостерігачем?

Нагадуються правила: повага до власного темпу, чесність із собою, конфіденційність.

Основна частина (50 хв)

Вправа 1. «**Життєвий компас»** (15 хв)

Мета: усвідомити особисті життєві цінності.

Матеріали: аркуші А4, ручки, кольорові олівці.

Інструкція:

1. Намалюйте коло — це «життєвий компас». Розділіть його на 8 секторів: навчання, кар’єра, відпочинок, стосунки, здоров’я, особистісний розвиток, сім’я, духовність.

2. У кожному секторі поставте оцінку від 1 до 10: наскільки ви задоволені цим аспектом зараз.

3. Потім підпишіть, чого ви хочете досягти в кожній сфері.

Рефлексія:

– Які сфери потребують уваги?

– Що мене здивувало в моєму «компасі»?

Вправа 2. «**Цільове дерево»** (20 хв)

Мета: структурувати бажані цілі, бачити зв'язок між діями і результатами.

Інструкція:

1. На аркуші намалювати дерево:

коріння — мої ресурси;

стовбур — мої зусилля, дії;

крона — мої цілі (навчальні, життєві, внутрішні).

2. Заповнити дерево, визначаючи, що є основою, що — засобом, а що — результатом.

3. За бажанням — поділитися з партнером або групою.

Обговорення:

– Що мені допомагає рости?

– Що потрібно зробити, аби моя мета стала реальністю?

Вправа 3. «**Лист із майбутнього»** (15 хв)

Мета: активізувати образ майбутнього «Я», підсилити мотивацію.

Інструкція:

1. Учасники отримують аркуш і завдання: написати лист від себе з майбутнього (через 5 років), у якому розповідають, як склалося їхнє життя, чого вони досягли, ким стали.

2. Лист починається словами: *«Привіт! Я — це ти, тільки через 5 років...»*

Рефлексія:

– Що мене надихнуло в цьому листі?

– Чи стало щось чіткішим для мене зараз?

Міні-дискусія: «**Я — проєктант свого життя»** (5 хв)

Питання:

– Що означає для мене бути суб'єктом?

– У яких ситуаціях я вже дію як автор свого життя?

Тренер підсумовує: самореалізація — це не випадковий процес, а результат особистісного вибору, внутрішньої позиції та смислової роботи над

собою.

Завершення (5–7 хв)

Підсумкове коло:

– Що я беру з собою після цього тренінгу?

– Який перший крок можу зробити вже сьогодні?

Подяка:

Тренер дякує кожному за відкритість, глибокість, сміливість мріяти й бачити своє життя як шлях, що має сенс.

Фінальне запитання:

– Чи сподобалось вам завершення тренінгового циклу? Що було цінним?

Що дає цей тренінг:

активізацію цілепокладання і здатності до особистісного проєктування;

усвідомлення себе як суб'єкта рішень, дій, цілей;

підвищення внутрішньої мотивації;

формування життєстійкого бачення майбутнього;

інтеграцію досвіду самопізнання, взаємодії та відповідального вибору як основ самореалізації в юнацькому віці.

3.3. Потенційні ефекти впровадження програми

Розроблена тренінгова програма має значний потенціал для підтримки й активізації процесів самореалізації студентської молоді. Її впровадження у вищих навчальних закладах може стати ефективним інструментом формування внутрішньої мотивації до розвитку, усвідомлення цінностей, посилення суб'єктної позиції та здатності до життєвого самоуправління.

На основі типології, отриманої в ході емпіричного дослідження, можна виокремити групи студентів, для яких програма буде особливо результативною:

тип В **«Потенційно активна самореалізація»** — потребує актуалізації внутрішніх орієнтирів, зміцнення рефлексивності та побудови цілісного образу

себе;

тип C **«Компенсаторна орієнтація на досягнення»** — потребує роботи з внутрішньою мотивацією, критичним самоусвідомленням і подоланням залежності від зовнішнього схвалення;

тип D **«Фрагментарна самореалізація»** — вимагає психологічної підтримки, посилення життєстійкості, повернення відчуття контролю над життям.

Навіть для студентів із типом A **«Цілісна самореалізація»** участь у тренінгах може мати підтримувальну функцію: сприяти подальшому розвитку саморефлексії, удосконаленню навичок соціальної взаємодії, а також поглибленню життєвого сенсу.

Очікувані результати реалізації програми:

зростання рівня психологічного благополуччя;

підвищення суб'єктності й автономії;

формування навичок самопідтримки та рефлексивного мислення;

посилення включеності в соціальні зв'язки;

усвідомлення особистісних цілей і ресурсів для їх досягнення.

Для ефективного впровадження програми в університетському середовищі важливо дотримуватись певних психолого-педагогічних умов:

добровільна участь студентів і збереження безпечного простору;

попередня психологічна діагностика для врахування індивідуальних запитів;

фахова підготовка тренерів, які володіють гуманістичним і фасилітативним стилем ведення групи;

підтримка адміністрації закладу освіти в інтеграції психологічної складової в освітній процес.

У підсумку, запропонована тренінгова програма може стати ефективним засобом не лише особистісного розвитку студентської молоді, а й загального підвищення якості освітнього середовища через зміцнення внутрішніх опор особистості, її активності та готовності реалізовувати себе в умовах сучасного світу.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження проблеми самореалізації студентської молоді було здійснено послідовний комплексний аналіз її соціально-психологічних чинників, охоплюючи теоретичне обґрунтування, емпіричну перевірку та практичне моделювання шляхів підтримки особистісного розвитку. Результати дипломної роботи дозволяють зробити низку теоретичних, прикладних та узагальнюючих висновків.

На теоретичному рівні встановлено, що самореалізація є складним багатофакторним процесом, що включає когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та поведінкові компоненти. Вона ґрунтується на розвитку внутрішньої суб'єктності, рефлексивності, самоідентичності та здатності особистості усвідомлювати власні ресурси, формувати життєві цілі й втілювати їх у реальних соціальних умовах. Аналіз сучасних наукових підходів — гуманістичного, екзистенційного, суб'єктно-діяльнісного та позитивної психології — дав змогу окреслити механізми самореалізації в юнацькому віці та визначити її як результат інтеграції внутрішніх потреб і зовнішніх впливів.

На емпіричному етапі дослідження було виявлено значущі відмінності у рівнях і типах самореалізації студентів залежно від таких чинників, як рефлексивність, мотивація до успіху, психологічне благополуччя та суб'єктність. Отримані результати підтвердили гіпотезу щодо зв'язку високого рівня самореалізації зі сформованим образом «Я», внутрішньою автономією та здатністю до саморефлексії. Кластерний аналіз дозволив виокремити чотири типи студентської самореалізації: цілісну, потенційно активну, компенсаторну та фрагментарну, що забезпечило перехід від кількісного аналізу до якісної типологізації особистісних конфігурацій, які впливають на реалізацію індивідуального потенціалу.

У практичному розділі було розроблено програму психологічної підтримки самореалізації у форматі тренінгових занять, що інтегрує теоретичні

підходи та емпіричні дані. Програма складається з трьох тематичних тренінгів, спрямованих на розвиток самоусвідомлення, емпатії, комунікативних навичок, цілепокладання та формування суб'єктної позиції. Передбачені активні вправи охоплюють особистісний, міжособистісний та екзистенційно-проектний рівні впливу. Потенційний ефект програми полягає у підвищенні здатності студентів до внутрішньої самоорганізації, відповідального вибору, мотивації до розвитку та психологічної стійкості.

Загалом проведене дослідження підтвердило важливість комплексного підходу до вивчення самореалізації студентської молоді як багатовимірного феномена, що формується під впливом як внутрішньоособистісних, так і соціально-психологічних чинників. Встановлені зв'язки між рівнем самореалізації та рефлексивністю, мотиваційною спрямованістю, суб'єктністю і психологічним благополуччям створюють надійне підґрунтя для цілеспрямованої психологічної підтримки молоді у період особистісного становлення.

Наукова новизна дипломної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні й практичному підтвердженні типології студентської самореалізації, а також у розробці тренінгової програми, що відповідає сучасним психологічним запитам молоді та враховує діагностовані особистісні профілі.

Практична значущість дослідження полягає у можливості застосування результатів у роботі практичних психологів, кураторів академічних груп і фахівців психолого-соціальних служб ЗВО. Розроблена програма може бути інтегрована в систему психопрофілактики та особистісного розвитку студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з тривалим емпіричним моніторингом динаміки самореалізації студентів різних спеціальностей, вивченням впливу цифрового середовища, кризових явищ (війна, пандемія, соціальна нестабільність), а також адаптацією запропонованої тренінгової програми до онлайн-форматів та індивідуального психологічного супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва Г. М. Соціальна психологія. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 366 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. – К. : Либідь, 2003. – 276 с.
3. Бугерко О. М. Розвиток рефлексивної самосвідомості в юнацькому віці : дис. … д-ра психол. наук. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2020. – 472 с.
4. Гошовський Я. О. Депривований хронотоп як негативний чинник самореалізації особистості // Психологія особистості. – 2016. – № 4. – С. 35–43.
5. Гребенюк М. Ю., Власова І. М. Психологічні типи самореалізації особистості в юнацькому віці // Актуальні проблеми психології. – 2021. – Т. 10(31). – С. 124–130.
6. Долинська Л. М., Крук Н. В. Методика діагностики рівня самореалізації студентської молоді // Наукові записки РДГУ. Серія: Психологія. – 2018. – Вип. 2(15). – С. 94–100.
7. Долинська О. Є. Віртуальна самореалізація як феномен цифрової культури // Актуальні проблеми психології. – 2017. – Т. 10(17). – С. 32–38
8. Донченко О. В. Цінності як чинник самореалізації особистості // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2019. – № 6. – С. 25–33.
9. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза. – К. : Основи, 2002. – 312 с.
10. Елерс Т. Методика визначення мотивації до досягнення успіху / адапт. Т. Ільїною // Практикум з психології особистості / за ред. О. Т. Москаленка. – К. : Центр навч. літератури, 2002.
11. Зеєр Е. Ф. Психологія професійного самовизначення. – Єкатеринбург : УДПУ, 2003. – 198 с.
12. Зимняя І. А. Педагогічна психологія. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
13. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви. – СПб. : Пітер, 2006. – 512 с.
14. Карпенко Є. В. Основи психотренінгу : навч. посіб. – Суми : СумДПУ ім.

А. С. Макаренка, 2008. – 140 с.

15. Карсканова С. І. Адаптація шкали психологічного благополуччя К. Ріфф до україномовного середовища // Актуальні проблеми психології. – 2021. – Т. 14(7). – С. 76–82.

16. Кліменко О. В. Суб'єктність у юнацькому віці: структура та динаміка // Психологія і суспільство. – 2015. – № 3. – С. 95–101.

17. Купрєєва О. І. Психологія самореалізації осіб з інвалідністю : монографія. – К. : Інтерсервіс, 2017. – 280 с.

18. Лефевр В. А. Конфліктуючі структури. – М. : Смисл, 2003. – 344 с.

19. Логінова С. В. Формування суб'єктності як умова самореалізації особистості // Психологія і суспільство. – 2020. – № 1. – С. 110–117.

20. Маслоу А. Теорія людської мотивації. – СПб. : Пітер, 2008. – 304 с.

21. Методичні рекомендації до написання й оформлення кваліфікаційної (дипломної) роботи здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / за ред. Л. М. Галагузової. – Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2024. – 31 с.

22. Наконечна М. М. Методика діагностики інтерсуб'єктності // Психологія і суспільство. – 2018. – № 2(72). – С. 61–68.

23. Пономаренко І. Л. Діагностика особистісної рефлексії засобами репертуарних решіток // Психологічні перспективи. – 2019. – Вип. 34. – С. 185–192.

24. Прихожан А. М. Психологія особистості школяра. – М. : Просвещение, 2007. – 288 с.

25. Роджерс К. Становлення особистості. – М. : Прогрес, 1994. – 480 с.

26. Савченко С. В. Особистість і час: психологічний вимір життєвих перспектив. – Луцьк : Вежа, 2020. – 176 с.

27. Селігман М. Психологія щастя. – Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2011. – 320 с.

28. Чудновський В. Е. Психологія саморегуляції. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 352 с.

29. Шпет Г. Г. Вступ до етнопсихології. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 312 с.

30. Ярошевський М. Г. Психологія: історико-критичний огляд. – М. : Логос, 1996. – 382 с.

31. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. – 1943. – Vol. 50(4). – P. 370–396.

32. Morin A. Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech Theoretical Background and Evidence From Self-Talk and Neurological Patients // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – Article 553. – https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00553

33. Riff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 57(6). – P. 1069–1081.

34. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. – Boston : Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

35. Seligman M. E. P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. – New York : Free Press, 2002. – 321 p.

36. Wehmeyer M. L. Self-Determination and the Education of Students with Disabilities. – In: *Handbook of Self-Determination Research* / Deci E., Ryan R. – University of Rochester Press, 2002.

37. Samorealizatsiya yak resurs rozvytku [Самореалізація як ресурс розвитку] [Електронний ресурс]. – URL: https://психологіядлявсіх.укр/blog/post-45

ДОДАТОК А

Методика діагностики рівня самореалізації студентської молоді

(Н. Крук, Л. Долинська)

Мета методики:

Оцінити загальний рівень самореалізації студентів за суб'єктивним сприйняттям та самооцінкою власної активності, продуктивності, емоційної насиченості життя, досягнень та особистісного розвитку.

Інструкція для респондента:

Ознайомтесь із поданими твердженнями. Виберіть той варіант відповіді, який найбільш точно відображає ваше ставлення до кожного з них. Оберіть одну відповідь для кожного твердження:

- **1 бал** – зовсім не згоден / не відповідає дійсності;
- **2 бали** – радше не згоден;
- **3 бали** – важко відповісти / частково;
- **4 бали** – радше згоден;
- **5 балів** – повністю згоден / повністю відповідає моїй ситуації.

Текст опитувальника (20 тверджень):

1. Я задоволений тим, чим займаюсь у житті.
2. Я відчуваю, що повністю реалізую свої здібності.
3. Мені важливо досягти успіху у сфері, яка мене цікавить.
4. Я відчуваю сенс у своїх діях і життєвих виборах.
5. Я відчуваю, що моє життя має ціль.
6. Я намагаюся розкрити свій потенціал повною мірою.

7. Моє сьогодення відповідає моїм уявленням про «ідеальне Я».
8. Я не втрачаю можливостей для особистісного зростання.
9. Моє життя емоційно наповнене.
10. Я отримую задоволення від своїх щоденних справ.
11. Я розумію свої сильні та слабкі сторони.
12. Я докладаю зусиль, щоб реалізовувати свої наміри.
13. Я відчуваю внутрішній розвиток.
14. Я знаходжу можливості реалізувати себе в соціальному середовищі.
15. Моє оточення визнає мої досягнення.
16. Я здатний справлятися з труднощами на шляху до самореалізації.
17. Я відчуваю, що змінююсь у кращий бік.
18. Я вмію приймати важливі рішення щодо власного життя.
19. Я маю свободу дій і вибору.
20. Я вважаю своє життя повноцінним.

Ключ та інтерпретація результатів:

- Респондент отримує від 1 до 5 балів за кожне твердження.
- Загальний бал — сума відповідей за всі 20 пунктів (максимум — 100 балів).

Рівні самореалізації:

- **81–100 балів** – дуже високий рівень самореалізації;
- **61–80 балів** – високий рівень;
- **41–60 балів** – середній рівень;

- **21–40 балів** – низький рівень;
- **до 20 балів** – дуже низький рівень, наявні бар’єри самореалізації.

ДОДАТОК Б

Тест діагностики рефлексії І. Л. Пономаренко

Інструкція першого етапу діагностики

Перед вами список «персонажів». Перший них – Я-ідеал – це Ваша мрія або мета, Ваше уявлення про себе такого, яким Вам хотілося б стати. Всі інші персонажі – реальні люди. Будь ласка, проставте в другій графі бланку імена всіх персонажів, причому, для Я-ідеалу Ви можете вказати умовне, наприклад, жартівливе ім'я.

№ п/п	Персонаж (назва ролі)	Відмінність	Схожість
1	Я-ідеал		
2	Мати		
3	Батько		
4	Брат		
5	Сестра		
6	Друг (іншої статі)		
7	Учитель, який подобається		
8	Учитель,який не подобається		

9	Начальник		
10	Лікар		
11	Людина, яку ви жалієте		
12	Людина, яка не сприймає Вас		
13	Щаслива людина		
14	Етична людина		
15	Розумна людина		

Інструкція другого етапу діагностики

Порівняйте характер, темперамент, спосіб життя та інші психологічні особливості Вашого Я-образу (це сукупність Ваших уявлень про себе сьогоднішнього, теперішнього, реального) із всіма персонажами в списку. Результатом порівняння повинно стати виявлення відмінностей між Я-образом і кожним із перелічених персонажів. Постарайтеся виразити цю відмінність якоюсь одною, найістотнішою, якістю-рисою, яку вкажіть у третій графі бланку.

Інструкція третього етапу діагностики

Тепер визначте в чому полягає подібність вашого Я-образу і кожного із зазначених персонажів. Вкажіть в четвертій графі бланка рису, або характеристику, яка виражає цю подібність.

Критерії оцінки рефлексивності

Після заповнення бланка досліджувані самостійно оцінюють успішність виконання завдання. Для цього їм повідомляються критерії оцінки, які реально використовуються для діагностики рефлексії:

1. Когнітивна простота – складність (кількість унікальних конструктів): за кожен унікальний конструкт – 1 бал, за пропущену графу або повтор – 0 балів.
2. Формальність – психологічність конструктів: за особистісну характеристику

– 1 бал, за формальну – 0.

3. Розмитість – локальність: за чіткий, локальний конструкт – 1 бал, за розмитий – 0.

4. Формальність – змістовність самозвіту: оцінюється експериментатором після виконання завдання.

Таким чином, за кожен конструкт учасник може отримати від 0 до 3 балів. Оскільки оцінюється 15 персонажів за двома критеріями (схожість і відмінність), загальна кількість оцінюваних конструктів становить 30.

ДОДАТОК В

Методика «Мотивація до досягнення успіху» (Т. Елерс)

Мета методики:

Визначення рівня мотивації до досягнення успіху як складової самореалізації студентської молоді.

Інструкція для респондента:

Перед вами — перелік тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і відповідайте «так» або «ні» залежно від того, наскільки воно відповідає вашій звичайній поведінці або внутрішнім переконанням. Постарайтесь відповідати щиро, не задумуючись над «правильністю» відповіді.

Опитувальник (41 твердження):

1. Я охоче берусь за складні завдання, навіть якщо не впевнений у результаті.

2. Я зазвичай доводжу почате до кінця.

3. Якщо мене щось не цікавить — я не прикладаю зайвих зусиль.

4. Мені важливо перевершувати інших у тій діяльності, якою займаюсь.

5. Коли щось не вдається, я легко здаюсь.

6. Я докладаю більше зусиль, якщо завдання має змагальний характер.

7. Мене надихає ідея особистого зростання.

8. Я часто порівнюю свої досягнення з досягненнями інших.

9. Невдача вибиває мене з колії надовго.

10. Я відчуваю задоволення, коли долаю труднощі.

11. Я вважаю за краще не ризикувати, навіть якщо можливий виграш великий.

12. Я прагну отримати визнання своїх успіхів.

13. Я працюю краще, якщо знаю, що результати буде оцінено.

14. Я часто відчуваю, що міг би досягти більшого.

15. Я боюсь невдач.

16. Мені не подобається, коли мої зусилля не приносять результату.

17. Я швидко переключаюсь із однієї справи на іншу.

18. Якщо справа складна — я відкладаю її на потім.

19. Я вмію концентруватись, коли це потрібно.

20. Я уникаю відповідальності.

21. Я люблю працювати з тими, хто сильніший за мене.

22. Я легко втрачаю мотивацію.

23. Я розраховую тільки на себе.

24. Я часто сумніваюсь у собі.

25. Я люблю отримувати схвалення.

26. Якщо я чогось хочу — я це отримую.

27. Я завжди прагну зробити більше, ніж потрібно.

28. Я намагаюся уникати ситуацій, де можна зазнати поразки.

29. Мені складно почати нову справу.

30. Я прагну вдосконалення навіть у дрібницях.

31. Я відчуваю драйв, коли бачу прогрес.

32. Мене лякає невизначеність.

33. Я беру відповідальність за свої дії.

34. Я вмію діяти в умовах стресу.

35. Я прагну залишити слід у своїй професії.

36. Я уникаю конкуренції.

37. Я люблю відзначати навіть невеликі перемоги.

38. Я часто відкладаю справи на потім.

39. Я глибоко розчаровуюсь у разі невдачі.

40. Я не зупиняюсь після першої перешкоди.

41. Я здатен зосередитись на довготривалій меті.

Форма для відповіді:

Варіанти відповідей: «так» або «ні». Відмітьте свій вибір біля кожного твердження.

Ключ до опитувальника:

Підраховуються лише відповіді на 20 ключових тверджень: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 19, 23, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 40.
Кожна відповідь «так» на ці пункти — 1 бал.
Максимальна кількість балів — 20.

Інтерпретація результатів:

1–10 балів — низький рівень мотивації до досягнень;
11–16 балів — середній рівень;
17–19 балів — помірно високий рівень;
20 балів — дуже високий рівень мотивації до досягнень.

ДОДАТОК Г

Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, адаптація С. Карсканової)

Мета методики:

Дослідження загального рівня психологічного благополуччя особистості за шістьма шкалами: автономія, екологічна компетентність, особистісне зростання, позитивні стосунки, самоприйняття та цілеспрямованість.

Інструкція для респондента:

Уважно прочитайте кожне з наведених тверджень. Оберіть той варіант відповіді, який найточніше відображає ваше ставлення:

1 – зовсім не згоден

2 – не згоден

3 – частково не згоден

4 – частково згоден

5 – згоден

6 – повністю згоден

Список тверджень

1. Більшість моїх знайомих вважають мене люблячою і турботливою людиною.

2. Іноді я змінюю свою поведінку або стиль мислення, аби не виділятись.

3. Як правило, я вважаю себе відповідальним за своє життя.

4. Мене не цікавить діяльність, що принесе результат у віддаленому майбутньому.

5. Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і що сподіваюсь зробити в майбутньому.

6. Коли я озираюся назад, мені подобається, як склалося моє життя.

7. Підтримка близьких стосунків завдавала мені труднощів і розчарувань.

8. Я не боюся висловлювати свою думку, навіть якщо вона суперечить загальноприйнятій.

9. Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.

10. З часом я пізнаю себе все глибше і глибше.

11. Я живу сьогоднішнім днем і мало замислююсь про майбутнє.

12. Загалом я впевнений у собі.

13. Мені часто самотньо через те, що маю мало друзів, з ким можу поділитися проблемами.

14. На мої рішення зазвичай не впливають дії інших.

15. Я не дуже добре вписуюсь у середовище людей навколо.

16. Я належу до тих, хто відкритий до нового досвіду.

17. Я зосереджуюсь на теперішньому, бо майбутнє майже завжди приносить проблеми.

18. Мені здається, що багато моїх знайомих досягли в житті більше, ніж я.

19. Мені подобаються душевні розмови з близькими або друзями.

20. Мене турбує, що інші думають про мене.

21. Я добре справляюсь зі своїми щоденними обов'язками.

22. Я не хочу пробувати нове — мене влаштовує те, як живу зараз.

23. Моє життя має сенс.

24. Якби мав можливість, я б багато в собі змінив.

25. Мені важливо бути уважним слухачем, коли близькі діляться своїми проблемами.

26. Для мене важливіше бути в злагоді із собою, ніж отримати схвалення інших.

27. Мої обов'язки часто пригнічують мене.

28. Я вважаю, що новий досвід, який змінює уявлення про себе і світ, дуже важливий.

29. Моя повсякденна діяльність часто здається банальною та незначущою.

30. Загалом я собі подобаюсь.

31. У мене не так багато знайомих, готових мене вислухати.

32. На мене впливають сильні особистості.

33. Якби я був незадоволений своїм життям, я б вжив ефективних заходів, щоб його змінити.

34. Озираючись назад, я не став значно кращим як особистість.

35. Я не дуже добре усвідомлюю, чого хочу досягти в житті.

36. Я робив помилки, але вважаю, що все сталося на краще.

37. Я отримую багато від своїх друзів.

38. Мене важко переконати робити те, чого я не хочу.

39. Я добре справляюсь із фінансовими справами.

40. Людина здатна рости і розвиватися в будь-якому віці.

41. Колись я ставив перед собою цілі, але тепер це здається марною справою.

42. Я багато в чому розчарований своїми досягненнями.

43. Мені здається, що в більшості людей більше друзів, ніж у мене.

44. Для мене важливіше пристосуватись до інших, ніж дотримуватися власних принципів.

45. Я засмучуюсь, коли не встигаю зробити все заплановане.

46. З роками я краще розумію життя, і це робить мене сильнішим.

47. Мені подобається планувати майбутнє та реалізовувати ці плани.

48. Здебільшого я пишаюсь собою та своїм стилем життя.

49. Оточуючі вважають мене доброзичливою людиною, яка завжди знайде час для інших.

50. Я впевнений у своїх судженнях, навіть якщо вони суперечать загальноприйнятим.

51. Я вмію розраховувати свій час, щоб усе встигати.

52. Я відчуваю, що з роками став кращим.

53. Я активно втілюю власні плани.

54. Я заздрю способу життя багатьох людей.

55. У мене було мало теплих і довірчих стосунків з іншими.

56. Мені важко висловлювати свою думку з суперечливих питань.

57. Я зайнята людина, але отримую задоволення від вирішення справ.

58. Я не люблю нові ситуації, що змушують мене змінювати звичну поведінку.

59. Я не з тих, хто блукає по життю без мети.

60. Моє ставлення до себе, ймовірно, гірше, ніж у більшості.

61. У стосунках я часто почуваюсь стороннім спостерігачем.

62. Я часто змінюю свою думку, якщо з нею не згодні друзі чи родичі.

63. Я не люблю планувати день, бо все одно не встигаю все зробити.

64. Життя для мене — це безперервне пізнання й розвиток.

65. Іноді мені здається, що я вже досяг усього, що міг.

66. Я часто прокидаюсь із думкою, що жив неправильно.

67. Я знаю, що можу довіряти своїм друзям, як і вони мені.

68. Я не піддаюсь соціальному тиску думати чи поводитись певним чином.

69. Мені вдалося знайти справу і стосунки, які мені підходять.

70. Мені подобається спостерігати, як з роками змінювались мої погляди.

71. Мої цілі здебільшого приносили мені радість.

72. У моєму минулому були злети і падіння, але я б нічого не змінював.

73. Мені складно повністю розкритися у спілкуванні.

74. Мене хвилює, як інші оцінюють мій вибір у житті.

75. Мені складно організувати своє життя так, як я хотів би.

76. Я давно перестав намагатися змінити своє життя.

77. Мені приємно думати про те, чого я досяг.

78. Порівнюючи себе з іншими, я відчуваю гордість за те, ким я є.

79. Мої друзі й я співпереживаємо проблемам одне одного.

80. Я оцінюю себе за тим, що сам вважаю важливим.

81. Я створив для себе такий дім і стиль життя, які мені дуже подобаються.

82. Старого собаку новим трюкам не навчиш.

83. Я не впевнений, що варто щось очікувати від життя.

84. У кожного є недоліки, але, здається, у мене їх більше, ніж у інших.

Ключ до обробки результатів:

Твердження згруповано за шістьма шкалами. Підрахунок балів здійснюється

окремо для кожної шкали шляхом сумування відповідей на відповідні твердження.

1. Позитивні стосунки з іншими: 3, 14, 25, 37, 49, 61, 71, 77, 81, 84
2. Автономія: 2, 13, 24, 36, 48, 59, 70, 76, 80, 83
3. Екологічна компетентність (контроль над оточенням): 5, 16, 27, 39, 51, 63, 73, 78, 82, 85
4. Особистісне зростання: 6, 17, 28, 40, 52, 64, 74, 79, 86, 88
5. Прийняття себе: 1, 12, 23, 35, 47, 58, 69, 75, 87, 89
6. Цілеспрямованість у житті: 4, 15, 26, 38, 50, 62, 72, 79, 85, 90

Інтерпретація результатів:

Чим вищий бал за кожною шкалою, тим більш виражена відповідна характеристика. Низький рівень за певною шкалою може вказувати на дисбаланс у сфері особистісного благополуччя.