

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології

Кафедра психології

Автенюк Стефанія Василівна

Кваліфікаційна робота

Особистісна зрілість як чинник формування життєвих перспектив підлітків

053 «Психологія»

«Екстремальна та кризова психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ С. В. Автенюк

Науковий керівник (консультант)

Васильченко Ольга Миколаївна

доктор психологічних наук, доцент

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ	
ПІДЛІТКІВ	7
1.1. Феноменологія особистісної зрілості у психологічній науці	7
1.2. Психологічна сутність та структура життєвих перспектив особистості.....	13
1.3. Особливості особистісної зрілості в підлітковому віці.....	17
Висновки до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ	
ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ	
ПІДЛІТКІВ	28
2.1. Методологічне обґрунтування дослідження особистісної зрілості як	
чинника формування життєвих перспектив підлітків.....	28
2.2. Аналіз показників особистісної зрілості та особливостей життєвих	
перспектив у підлітковому віці.....	31
2.3. Інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку особистісної	
зрілості та життєвих перспектив підлітків	42
Висновки до розділу 2	50
РОЗДІЛ 3 ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ	
ЗРІЛОСТІ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ	
ПІДЛІТКІВ	53
3.1. Обґрунтування психологічних методів розвитку особистісної зрілості	
підлітків.....	53
3.2. Програма психологічного супроводу розвитку особистісної зрілості та	
формування життєвих перспектив підлітків	59
Висновки до розділу 3	69
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сучасних суспільних трансформацій, що супроводжуються соціальною нестабільністю, розмиванням традиційних орієнтирів і прискоренням темпу змін у всіх сферах життя, проблема особистісної зрілості набуває особливого значення. Здатність людини усвідомлено і відповідально будувати власне життя, формувати реалістичні перспективи на майбутнє та зберігати внутрішню стійкість перед обличчям невизначеності є однією з ключових умов повноцінного особистісного функціонування. Особливої гостроти ця проблема набуває стосовно підліткового віку — сензитивного періоду становлення самосвідомості, ідентичності та системи цінностей, який є визначальним для формування психологічних основ майбутньої зрілої особистості. Аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми засвідчив відсутність єдиного концептуального підходу до визначення особистісної зрілості, недостатню розробленість питань про її взаємозв'язок із формуванням життєвих перспектив у підлітковому віці, а також брак комплексних емпіричних досліджень цього взаємозв'язку на українських вибірках. Отже, важливого теоретичного і прикладного значення набуває поглиблене вивчення психологічної сутності особистісної зрілості, її структурних компонентів та закономірностей їхнього впливу на характер формування життєвих перспектив підлітків. Вищезазначені аспекти зумовили вибір теми дослідження «Особистісна зрілість як чинник формування життєвих перспектив підлітків».

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем особистісної зрілості та особливостями формування життєвих перспектив підлітків, а також розробити програму психологічного супроводу, спрямовану на розвиток особистісної зрілості як основи реалістичного і ціннісно осмисленого проектування майбутнього.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз феномену особистісної зрілості у психологічній науці, визначити її сутність, структуру та критерії.

2. Розкрити психологічну сутність та структуру життєвих перспектив особистості та обґрунтувати їхній зв'язок з особистісною зрілістю.

3. Дослідити особливості особистісної зрілості в підлітковому віці як сензитивному періоді її становлення.

4. Емпірично дослідити показники особистісної зрілості та особливості формування життєвих перспектив підлітків і встановити взаємозв'язки між ними.

5. Розробити та обґрунтувати програму психологічного супроводу розвитку особистісної зрілості та формування життєвих перспектив підлітків.

Об'єкт дослідження — особистісна зрілість підлітків.

Предмет дослідження — взаємозв'язок особистісної зрілості та особливостей формування життєвих перспектив підлітків.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань було використано комплекс методів: теоретичні — аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми; порівняння різних наукових підходів до феноменів особистісної зрілості і життєвих перспектив; класифікація для побудови типології підлітків за рівнем особистісної зрілості і характером сформованих перспектив. Емпіричні методи — стандартизоване групове анкетування із застосуванням таких психодіагностичних методик: Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна (діагностика ціннісної сфери), Диференційовано-діагностичний опитувальник інтересів Є. Клімова (вивчення професійної спрямованості), Шкала самооцінки Розенберга (діагностика рівня самооцінки), методика «Хто я?» М. Куна і Т. Макпартленда (дослідження структури самоідентичності), Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха (комплексна діагностика рівня та компонентів особистісної зрілості). Методи кількісного опрацювання даних — описова

статистика (середні значення, відсоткові співвідношення), кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона для встановлення взаємозв'язків між показниками особистісної зрілості та параметрами життєвих перспектив підлітків.

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше:

- емпірично встановлено та кількісно підтверджено взаємозв'язок між рівнем особистісної зрілості підлітків та характером їхніх життєвих перспектив на українській вибірці; виокремлено три якісно відмінних типи підлітків за характером цього взаємозв'язку («зрілий проектувальник», «ситуативний шукач», «дрейфуючий підліток»);

удосконалено:

- уявлення про структуру особистісної зрілості підлітків шляхом виявлення нерівномірності розвитку її окремих компонентів та встановлення їхньої диференційованої пов'язаності з параметрами життєвих перспектив;

дістали подальшого розвитку:

- теоретичні положення про роль самооцінки та типу ідентичності як провідних опосередковуючих чинників у взаємозв'язку між особистісною зрілістю і якістю сформованих перспектив підлітків.

Практичне значення дослідження полягає у розробці науково обґрунтованої програми психологічного супроводу «Горизонт», спрямованої на розвиток особистісної зрілості підлітків та формування у них реалістичних і ціннісно осмислених життєвих перспектив. Програма може бути впроваджена практичними психологами загальноосвітніх навчальних закладів у роботі з учнями 9–11 класів. Теоретичний та емпіричний матеріал дослідження може бути використаний у розробці навчальних курсів з вікової психології, педагогічної психології та психології особистості, а також у системі підвищення кваліфікації практичних психологів.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі загальноосвітнього навчального закладу. Вибірку склали 32 підлітки віком 14–17 років, учні 9–11 класів, серед яких 18 дівчат та 14 хлопців.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (81 найменування) та додатків. Робота містить 9 таблиць, 5 рисунків та 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ПІДЛІТКІВ

1.1. Феноменологія особистісної зрілості у психологічній науці

Проблема особистісної зрілості належить до фундаментальних питань психологічної науки, оскільки розуміння того, що означає бути зрілою особистістю, визначає вектори виховання, психологічного супроводу та самореалізації людини впродовж усього її життя. Незважаючи на тривалу традицію дослідження цього феномену, єдиного концептуального підходу до його визначення у психологічній науці досі не сформовано, що зумовлює необхідність системного аналізу наявних теоретичних позицій [28, с. 7–12].

Перші спроби науково осмислити поняття зрілості як психологічного конструкту пов'язані з гуманістичною традицією, у межах якої особистісна зрілість розглядалась крізь призму самоактуалізації та повноти розкриття людського потенціалу. А. Маслоу, аналізуючи психологічні характеристики самоактуалізованих людей, фактично окреслив портрет зрілої особистості: прийняття себе та інших, автономність суджень, глибина міжособистісних стосунків, орієнтація на реальність та здатність до творчості [66, с. 149–180].

Суттєвий внесок у феноменологію особистісної зрілості зробив К. Роджерс, який пов'язував зрілість із процесом «становлення особистістю» — відкритістю до досвіду, відмовою від захисних масок і здатністю жити у злагоді з власними глибинними переживаннями. На його думку, зріла людина не є тією, хто досяг певного фіксованого стану, а тією, хто перебуває у безперервному процесі особистісного розвитку та автентичного існування [73, с. 163–196].

У вітчизняній психологічній науці поняття особистісної зрілості активно досліджується починаючи з кінця XX століття. О. В. Москаленко наголошує, що психологічна зрілість є інтегральною характеристикою особистості, яка

охоплює сукупність когнітивних, емоційно-вольових та мотиваційних утворень, що забезпечують здатність людини відповідально і свідомо регулювати власну поведінку відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей [26, с. 47–50].

Дефінітивний аналіз поняття «особистісна зрілість» у зарубіжній психології демонструє його багатозначність. А. Колман у своєму психологічному словнику трактує зрілість як стан повного розвитку фізичних, когнітивних та емоційних функцій особистості, підкреслюючи, що зрілість є не стільки кінцевою точкою розвитку, скільки якісним рівнем функціонування, що передбачає адекватне сприймання дійсності, стабільність емоційних реакцій і розвинену здатність до прийняття рішень [58, с. 446].

Вагомою у контексті розуміння особистісної зрілості є концепція Г. Олпорта, який виділив низку критеріїв зрілої особистості: розширення почуття «Я», здатність до теплих, сердечних стосунків з іншими, емоційну безпеку і самоприйняття, реалістичне сприйняття зовнішнього світу, здатність до самопізнання та наявність цілісної життєвої філософії. Показово, що Олпорт розглядав зрілість не як вікову характеристику, а як якісний показник розвитку особистості [55, с. 283–307].

Вагомий внесок у розуміння психологічної природи зрілості особистості зробив Е. Еріксон, концепція психосоціального розвитку якого є однією з найбільш впливових у сучасній психології особистості. На відміну від своїх попередників, Еріксон розглядав розвиток особистості не як процес, що завершується в дитинстві, а як безперервний рух крізь вісім стадій, кожна з яких ставить перед людиною специфічне психосоціальне завдання. Успішне розв'язання цього завдання забезпечує перехід до наступної стадії з новим психологічним надбанням, тоді як неуспішне — залишає особистість із невирішеним конфліктом, який гальмує подальший розвиток і знижує загальний рівень зрілості [55, с. 89–134].

У контексті теми особистісної зрілості особливого значення набувають п'ята і шоста стадії еріксонівської моделі. П'ята стадія — «Ідентичність проти

рольової дифузії» — є центральною для підліткового віку і безпосередньо пов'язана зі становленням особистісної зрілості. Саме в цей період підліток вирішує одне з найважливіших екзистенційних завдань свого розвитку: сформувати стійке і несуперечливе відчуття власної ідентичності — усвідомлення того, ким він є, які цінності сповідує і яким бачить своє майбутнє. Еріксон наголошував, що успішне розв'язання цього конфлікту забезпечує особистості відчуття внутрішньої цілісності і є необхідною передумовою зрілої автономії, тоді як рольова дифузія породжує стан хронічної невизначеності щодо власного «Я» і суттєво ускладнює формування реалістичних життєвих перспектив [55, с. 97–112].

Шоста стадія — «Інтимність проти ізоляції» — є характерною для раннього дорослого віку і безпосередньо продовжує те, що було закладено в підлітковому періоді. Здатність до справжньої психологічної близькості з іншою людиною, яку Еріксон розглядав як центральне завдання цієї стадії, є можливою лише за умови сформованої ідентичності: людина, яка не знає, ким вона є, не здатна по-справжньому відкритися іншому, не боючись розчинитися в ньому. Таким чином, концепція Еріксона переконливо демонструє, що особистісна зрілість є не одноразовим досягненням, а результатом послідовного вирішення вікових психосоціальних завдань, кожне з яких є необхідним фундаментом для наступного [55, с. 118–129].

Принципово важливим для розуміння феномену особистісної зрілості є еріксонівське поняття «психосоціального мораторію» — особливого соціально дозволеного проміжку часу, протягом якого підліток може експериментувати з різними ролями, ідентичностями і системами цінностей без остаточного зобов'язання дотримуватися жодної з них. Цей мораторій є нормативним і психологічно необхідним явищем: він забезпечує підліткові простір для пошуку автентичної ідентичності, яка б ґрунтувалася не на засвоєних ззовні стандартах, а на власному досвіді випробування різних можливостей. Порушення мораторію — як передчасне його завершення через

«закриту ідентичність», так і його надмірне затягування — є чинником, що суттєво гальмує становлення особистісної зрілості [55, с. 102–108].

Концепція Еріксона здобула широке визнання у психологічній науці і стала теоретичною основою для численних емпіричних досліджень ідентичності. Дж. Марсія, розвиваючи ідеї Еріксона, виокремив чотири статуси ідентичності підлітка: досягнута ідентичність, мораторій, передчасно закрита ідентичність та дифузна ідентичність. Кожен із цих статусів корелює з певним рівнем особистісної зрілості: підлітки з досягнутою ідентичністю демонструють найвищі показники самоповаги, психологічного благополуччя та здатності до реалістичного планування майбутнього, тоді як підлітки з дифузною ідентичністю виявляють найнижчі показники за всіма цими параметрами. Ця типологія є продуктивною не лише в теоретичному, але й у діагностичному і практичному вимірах, оскільки дозволяє диференціювати підлітків за рівнем сформованості ідентичності і, відповідно, визначати пріоритети психологічного супроводу [59, с. 910–915].

У межах диспозиційного підходу О. С. Штепа розробила структурну модель особистісної зрілості, виділивши такі її компоненти, як пропріум (усвідомлення власної ідентичності), відповідальність, самодостатність, толерантність до невизначеності та духовність. Авторка обґрунтовує, що зрілість є не статичним станом, а динамічним утворенням, яке виявляється у здатності особистості до конструктивної саморегуляції в умовах нестабільного соціального середовища [51, с. 8–15].

Розгортаючи феноменологію особистісної зрілості, О. Штепа зазначає, що «зрілість особистості є психологічним феноменом, що виражається у специфічній організації досвіду, смислів і стосунків, які забезпечують людині можливість свідомо і відповідально конструювати власне життя» [53, с. 63]. Таке розуміння акцентує суб'єктну природу зрілості — її невіддільність від активної позиції людини щодо власного розвитку.

С. В. Баранова досліджує особистісну зрілість крізь призму соціально-психологічного аспекту відповідальності, розглядаючи її як інтегральну

здатність особистості свідомо брати на себе зобов'язання перед собою та суспільством і послідовно їх виконувати. Авторка наголошує, що відповідальність є не просто рисою характеру, а системоутворюючим компонентом особистісної зрілості, без якого решта її складових втрачає цілісність та дієвість [1, с. 48–73].

Питання про критерії особистісної зрілості залишається дискусійним у науковій літературі. Автори колективної монографії за редакцією З. М. Мірошник систематизують наявні підходи і виокремлюють три основні групи критеріїв зрілості: інтраіндивідуальні (самоусвідомлення, саморегуляція, рефлексія), інтерперсональні (здатність до глибоких міжособистісних зв'язків, емпатія, комунікативна компетентність) та соціальні (відповідальність, громадянська позиція, здатність до продуктивної діяльності) [28, с. 34–67].

Н. О. Кордунова та Л. В. Потапчук, аналізуючи особливості прояву особистісної зрілості в студентській молоді, встановили, що рівень її сформованості суттєво варіює залежно від характеру провідної діяльності та якості соціальної взаємодії. Дослідниці наголошують, що зрілість не є рівномірно розподіленою характеристикою — окремі її компоненти можуть випереджати або відставати від загального рівня особистісного розвитку, що свідчить про нерівномірний характер становлення зрілості [14, с. 169–174].

А. Нахаванді, розглядаючи особистісну зрілість у контексті лідерства та організаційної поведінки, акцентує увагу на тому, що зріла особистість характеризується здатністю гнучко адаптуватись до мінливих обставин, зберігаючи при цьому внутрішню стабільність і ціннісну узгодженість. Зрілість у цьому розумінні постає як психологічна основа ефективного функціонування людини в умовах невизначеності та конкуренції [68, с. 44–52].

В. І. Шахов та О. М. Паламарчук, досліджуючи розвиток особистості майбутніх психологів в умовах суспільних трансформацій, підкреслюють, що особистісна зрілість формується не лише через засвоєння знань і навичок, а й через проживання екзистенційно значущих ситуацій вибору, подолання

труднощів і прийняття відповідальності за власне професійне становлення. Автори наголошують на тому, що сучасні суспільні виклики суттєво прискорюють або гальмують процес дозрівання особистості залежно від ресурсів її психологічного захисту [50, с. 87–112].

С. Д. Максименко та Л. З. Сердюк розглядають особистісну зрілість у взаємозв'язку з психологічним потенціалом самореалізації, зазначаючи, що зріла особистість — це та, яка здатна трансформувати наявний потенціал у реальні досягнення, узгоджуючи при цьому власні прагнення з вимогами соціального середовища. Дослідники підкреслюють, що самореалізація є водночас показником і рушієм особистісної зрілості, утворюючи з нею нерозривний функціональний зв'язок [67, с. 93–98].

Узагальнюючи розглянуті підходи, можна констатувати, що особистісна зрілість є складним, багатовимірним психологічним феноменом, який не зводиться до жодної окремої характеристики особистості. У різних наукових традиціях вона трактується як рівень розвитку самосвідомості та рефлексії, як здатність до відповідальної саморегуляції поведінки, як якість міжособистісних стосунків або як ступінь реалізації особистісного потенціалу. Спільним для більшості підходів є визнання того, що зрілість — це не вікова, а якісна характеристика, яка формується в процесі активної взаємодії особистості зі світом і визначає якість її життєдіяльності загалом.

Таким чином, феноменологія особистісної зрілості охоплює широкий спектр психологічних явищ — від внутрішньоособистісних процесів самопізнання і саморегуляції до міжособистісної взаємодії та соціальної відповідальності. Проведений аналіз засвідчує, що особистісна зрілість є динамічним, процесуальним утворенням, яке не досягається одноразово, а постійно відтворюється і поглиблюється в процесі подолання людиною життєвих викликів, прийняття відповідальних рішень і побудови автентичних стосунків із собою та оточуючим світом. Саме це обумовлює необхідність вивчення її особливостей у підлітковому віці — ключовому сензитивному періоді становлення зрілості особистості.

1.2. Психологічна сутність та структура життєвих перспектив особистості

Поняття «життєва перспектива» є одним із ключових у психології особистості, оскільки відображає здатність людини проектувати своє майбутнє, усвідомлювати часовий вимір власного існування та будувати смислово насичений образ того, ким вона прагне стати. Саме через призму життєвих перспектив особистість організовує свою активність у теперішньому, підпорядковуючи її більш віддаленим цілям і цінностям. Відтак вивчення психологічної сутності та структури цього феномену є необхідною умовою для розуміння закономірностей особистісного розвитку на різних вікових етапах.

Т. М. Титаренко розглядає категорію «життєвий світ особистості» як складний психологічний простір, у якому переплітаються минуле, теперішнє та майбутнє, утворюючи унікальну конфігурацію сенсів, цінностей і відношень. На думку дослідниці, саме здатність особистості виходити за межі буденності — осмислювати власне існування в більш широкому часовому і смисловому горизонті — є базовою умовою формування повноцінних життєвих перспектив [42, с. 127–162]. Такий підхід підкреслює нерозривний зв'язок між суб'єктивним переживанням часу і якістю образу майбутнього.

Розвиваючи цю ідею в контексті юнацького віку, Т. М. Титаренко вказує, що рання молодість є тим особливим етапом, коли перед особистістю гостро постає проблема смислоутворення: людина вперше починає ставити питання не лише про те, що вона робить, але й навіщо і для кого. Саме в цей період формуються перші стійкі уявлення про власне майбутнє, відбувається первинна інтеграція професійних, особистісних і соціальних прагнень у більш-менш цілісний образ бажаного життя [43, с. 67–89].

В. М. Ямницький досліджує феномен «життєтворчої активності» як психологічний механізм, за допомогою якого особистість перетворює свої уявлення про майбутнє на реальну програму дій. Науковець доводить, що без

достатнього рівня розвитку цієї активності навіть чітко сформовані життєві перспективи залишаються порожніми декларативними конструктами — нездатними організувати реальну поведінку та служити орієнтиром у ситуаціях вибору. Отже, структура життєвих перспектив особистості має включати не лише когнітивний (образ майбутнього), але й мотиваційно-вольовий (готовність до цілеспрямованих зусиль) та смисловий (ціннісне обґрунтування) компоненти [54, с. 89–134].

О. М. Гріньова, аналізуючи психологічні особливості життєвого самовизначення в юнацькому віці, наголошує, що формування життєвої перспективи є невіддільним від процесу ідентичності: підліток і молода людина визначають своє майбутнє, виходячи передусім з уявлень про те, ким вони є в теперішньому. Дослідниця фіксує, що неузгодженість між актуальним «Я» та «Я» бажаним є одним із ключових чинників, що або стимулює розвиток перспектив, або блокує їх формування через тривогу та невизначеність [8].

Л. А. Лепіхова розглядає реалізацію життєвих перспектив крізь призму соціально-психологічної компетентності, підкреслюючи, що здатність особистості досягати власних цілей у соціальному просторі безпосередньо залежить від якості її комунікативних умінь, здатності до кооперації та розуміння соціальних механізмів. Дослідниця стверджує, що «соціально-психологічна компетентність є тим ресурсом, який перетворює абстрактні домагання особистості на конкретні стратегії їх реалізації» [22, с. 79]. Таким чином, соціальна складова є невід'ємним виміром структури життєвих перспектив.

М. Е. П. Селігман та М. Чіксентміхайї, розробляючи концептуальні основи позитивної психології, наголошують на тому, що повноцінне функціонування особистості передбачає орієнтацію не лише на уникнення негативних станів, але й на побудову значущого, осмисленого майбутнього. Дослідники переконливо доводять, що надія, оптимізм і здатність до цілепокладання є базовими психологічними ресурсами, які зумовлюють якість і реалістичність життєвих перспектив [76, с. 5–9]. Тим самим позитивна

психологія збагатила уявлення про структуру перспектив, включивши до неї афективно-диспозиційний вимір.

Е. Дінер, Р. Лукас та С. Оїші, узагальнюючи десятиліття досліджень суб'єктивного благополуччя, доводять, що позитивна оцінка власного життя та задоволеність ним є не просто емоційними реакціями, а стійкими когнітивно-афективними утвореннями, що формуються на основі порівняння реального стану справ із бажаним. Саме цей механізм порівняння — між тим, що є, і тим, що людина прагне мати у майбутньому — лежить в основі динаміки життєвих перспектив. Дослідники також встановили, що особи з чіткими та реалістичними уявленнями про власне майбутнє демонструють вищі показники психологічного благополуччя незалежно від об'єктивних обставин їхнього життя [61, с. 252–261].

Л. З. Сердюк, аналізуючи структуру та функцію психологічного благополуччя особистості, вказує на те, що одним із його ключових компонентів є наявність у людини цілей та смислів, спрямованих у майбутнє. Відсутність такої спрямованості, на думку дослідниці, призводить до переживання екзистенційної порожнечі та зниження загального рівня психічного здоров'я [38, с. 126–130].

Р. Раян та Е. Десі у своїй теорії самодетермінації обґрунтовують, що формування змістовних і реалістичних життєвих перспектив безпосередньо пов'язане із задоволенням трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та зв'язку з іншими. Коли ці потреби задовольняються, особистість здатна ставити перед собою внутрішньо мотивовані цілі, які відображають її справжні цінності та прагнення, а не нав'язані ззовні очікування. Натомість депривація цих потреб унеможливорює формування автентичних перспектив — людина або відтворює чужі сценарії майбутнього, або взагалі уникає проектування свого життя, залишаючись у стані пасивного очікування [74, с. 10–47].

Г. Ду, Р. Кінг та П. Чі, досліджуючи зв'язок між самооцінкою та суб'єктивним благополуччям, встановили, що особи з розвиненим позитивним

самоставленням демонструють більш оптимістичне і водночас реалістичне бачення власного майбутнього. Ця закономірність виявилась стійкою незалежно від того, чи йдеться про особистісну, реляційну чи колективну самооцінку [62, с. 28–33].

С. Сантіллі зі співавторами, спираючись на емпіричні дані, зібрані серед підлітків Італії та Швейцарії, встановили, що кар'єрна адаптивність, надія та оптимізм є взаємопов'язаними предикторами задоволеності життям у юнацькому і підлітковому віці. Особливо важливим виявився показник надії — здатності бачити шляхи досягнення бажаного навіть в умовах перешкод, що підтверджує значення вольового компоненту у структурі життєвих перспектив. Дослідники роблять висновок, що психологічні ресурси, пов'язані з орієнтацією на майбутнє, утворюють цілісний функціональний комплекс, який визначає не лише якість побудованих перспектив, але й здатність особистості їх реалізовувати всупереч зовнішнім та внутрішнім труднощам [75, с. 64–72].

Дж. Коффі та М. Воррен встановили, що позитивний афект у підлітковому віці є значущим предиктором рівня самооцінки і задоволеності життям у дорослості. Отже, емоційний фон, у якому формуються ранні уявлення про майбутнє, справляє тривалий вплив на якість і стабільність життєвих перспектив [57, с. 709–714].

Л. З. Сердюк разом із колегами, досліджуючи самодетермінацію психологічного благополуччя, доводить, що особистість, яка здатна самостійно визначати напрям і зміст власного розвитку, формує більш узгоджені, внутрішньо несуперечливі та психологічно стійкі життєві перспективи. Самодетермінація при цьому розглядається не як абстрактна характеристика, а як конкретна психологічна здатність, що виявляється у повсякденних виборах — від організації часу до вибору кола спілкування і сфери самореалізації. Дослідники переконливо показують, що самодетермінована особистість будує перспективи, виходячи з власних цінностей, а не з прагнення відповідати зовнішнім очікуванням, що

принципово відрізняє її від тієї, яка живе в режимі реактивного пристосування до обставин [37, с. 47–89].

Таким чином, структура життєвих перспектив особистості є багатокомпонентним утворенням, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційний, смисловий і вольовий виміри. Когнітивний компонент представлений образом майбутнього — уявленнями про бажаний стан речей і можливі шляхи його досягнення. Мотиваційний компонент забезпечує спонукальну силу перспектив через зв'язок із базовими потребами і цінностями особистості. Емоційний компонент визначає суб'єктивне забарвлення образу майбутнього — міру оптимізму, надії чи тривоги. Смисловий компонент надає перспективам ціннісного обґрунтування, а вольовий — забезпечує перетворення образів майбутнього на реальні програми дій.

Узагальнення розглянутих підходів дозволяє стверджувати, що психологічна сутність життєвих перспектив особистості полягає у здатності людини усвідомлено і смислово проектувати своє майбутнє, інтегруючи власні цінності, потреби та можливості у цілісний образ бажаного життя. Ця здатність не є вродженою — вона формується в процесі особистісного розвитку, залежить від якості соціального середовища, рівня розвитку самосвідомості та загального ступеня особистісної зрілості. Саме тому дослідження життєвих перспектив підлітків є невіддільним від аналізу стану їхньої особистісної зрілості — тієї внутрішньої психологічної основи, яка визначає реалістичність, стійкість і смислову наповненість їхнього образу майбутнього.

1.3. Особливості особистісної зрілості в підлітковому віці

Підлітковий вік є одним із найбільш суперечливих і психологічно насичених етапів онтогенезу, упродовж якого людина здійснює якісний стрибок у розвитку самосвідомості, системи цінностей та здатності до автономного існування. Саме в цей період закладаються підвалини майбутньої

особистісної зрілості — ті внутрішні структури, які визначатимуть якість дорослого функціонування. Водночас підлітковий вік характеризується глибокою внутрішньою суперечністю між прагненням до самостійності та реальною психологічною залежністю від соціального оточення, між потребою у визнанні та нестійкістю самооцінки, між масштабністю домагань і обмеженістю досвіду їх реалізації.

Визначення хронологічних меж підліткового віку залишається дискусійним питанням у сучасній психологічній науці. А. В. Шамне та А. В. Бабич, проаналізувавши западні та вітчизняні вікові періодизації, встановили, що діапазон підліткового віку у різних концепціях коливається від 10–11 до 18–19 років, при цьому більшість дослідників виокремлюють молодший підлітковий вік (10–13 років) та старший (14–17 років) як якісно відмінні підперіоди з різною динамікою особистісного розвитку [48, с. 168–172]. Ця неоднорідність обумовлює необхідність диференційованого підходу до вивчення особистісної зрілості в межах даного вікового діапазону.

Г. Паттон зі співавторами, опираючись на масштабні міжнародні дані, характеризують підлітковий вік як «вікно можливостей» для формування стійких психологічних ресурсів особистості. Дослідники доводять, що якість психологічного розвитку в цей період визначає не лише благополуччя підлітка у найближчій перспективі, але й закладає фундамент для повноцінного дорослого функціонування у сферах здоров'я, міжособистісних стосунків, професійної самореалізації та громадянської активності [72, с. 2424–2431].

С. Бранже зі співавторами, узагальнивши декаду досліджень розвитку ідентичності в підлітковому віці, наголошують на тому, що становлення ідентичності є динамічним, нелінійним процесом, який не завершується в жодній фіксованій точці розвитку. Дослідники виявили, що підлітки проходять через численні цикли дослідження і прийняття різних аспектів власної ідентичності, при цьому стабільніша і більш інтегрована ідентичність асоціюється з вищими показниками психологічного благополуччя, академічної успішності та соціальної адаптації. Саме цей процес

прогресивного утвердження власної ідентичності є серцевиною становлення особистісної зрілості в підлітковому віці [59, с. 910–921].

В. Ю. Кузенко та М. М. Кононова, досліджуючи специфіку становлення особистісної зрілості саме у старших підлітків, констатують, що цей процес супроводжується суттєвою перебудовою системи ціннісних орієнтацій: підліток поступово переходить від засвоєних ззовні норм до особистісно прийнятих принципів, що стають внутрішніми регуляторами поведінки. Авторами встановлено, що ступінь сформованості власної системи цінностей є одним із найнадійніших індикаторів рівня особистісної зрілості старшого підлітка [20, с. 149].

Важливим аспектом особистісної зрілості в підлітковому віці є розвиток відповідальності як здатності усвідомлювати наслідки власних дій і нести за них особистісну відповідальність. М. А. Крюкова та А. В. Курова виявили, що відповідальність у підлітковому віці детермінована комплексом особистісних чинників, серед яких провідну роль відіграють рівень самоконтролю, характер локусу контролю та якість прив'язаності до значущих дорослих. Дослідниці підкреслюють, що підлітки з розвиненою відповідальністю демонструють більш зрілу поведінку у ситуаціях морального вибору і водночас виявляють вищий рівень психологічного благополуччя [19, с. 116–122].

Самооцінка є центральним утворенням самосвідомості підлітка і водночас одним із ключових показників рівня його особистісної зрілості. І. В. Хохліна та І. В. Сингаївська наголошують, що самооцінка підлітка має виражену динамічність і ситуативність — вона суттєво коливається залежно від характеру соціальних взаємодій, успіхів чи невдач у значущих видах діяльності та зворотного зв'язку від референтних осіб. При цьому дослідниці фіксують, що адекватна, стійка самооцінка є не лише показником зрілості, але й необхідною умовою її подальшого розвитку [47, с. 90–92].

О. О. Ратушний, досліджуючи особливості самооцінки підлітків, встановив, що в підлітковому віці чітко простежується тенденція до розходження між «реальним Я» та «ідеальним Я», причому величина цього

розриву суттєво впливає на емоційне благополуччя особистості. Помірне розходження між реальним і бажаним образом себе є нормативним і стимулює особистісне зростання, тоді як надмірне — призводить до хронічної незадоволеності собою та гальмує розвиток зрілості [34, с. 75–78].

І. В. Козицька та О. О. Ковальська у своєму дослідженні психологічних особливостей самооцінки та рівня домагань підлітків встановили, що ці два конструкти перебувають у складних взаємовідносинах: завищена самооцінка у поєднанні з нереалістично високим рівнем домагань породжує хронічні переживання невдачі, тоді як адекватна самооцінка при відповідному рівні домагань формує продуктивну мотивацію досягнення — одну з ключових ознак особистісної зрілості [17, с. 132–136].

Т. О. Гальцева, досліджуючи навчальну самоефективність підлітків і старшокласників, встановила, що підлітки з розвиненим відчуттям власної ефективності демонструють якісно інший характер постановки цілей: вони обирають більш складні завдання, виявляють більшу наполегливість при зіткненні з труднощами та гнучкіше переосмислюють стратегії дій при невдачі. Самоефективність при цьому розглядається як один із провідних психологічних механізмів, що забезпечують перехід від дитячої залежності до зрілої автономії [7].

Н. Зіяєва та О. Ігумнова акцентують увагу на тому, що самооцінка підлітка справляє системний вплив на формування його індивідуально-психологічних особливостей — від характеру міжособистісної взаємодії до специфіки реагування на стресові ситуації. Авторки наголошують, що робота над розвитком адекватної самооцінки є одним із найефективніших шляхів стимулювання особистісної зрілості в підлітковому віці, оскільки через самооцінку опосередковуються практично всі інші компоненти зрілості [10].

Емоційна складова особистісної зрілості підлітка досліджена О. Стулікою та П. Недельком, які розглядають емоційну стійкість як важливий аспект розвитку зрілості в юнацькому та старшому підлітковому віці. Дослідниці встановили, що підлітки з вищим рівнем емоційної стійкості

демонструють більш зрілі стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, ефективніше регулюють власні емоційні стани та виявляють більшу здатність до емпатії і розуміння емоційних станів інших. Емоційна стійкість, на думку авторок, є тим інтегруючим утворенням, яке пов'язує між собою різні компоненти особистісної зрілості в єдину функціональну систему [41, с. 121–123].

Розвиток емоційного інтелекту підлітків є ще одним суттєвим показником рівня їхньої особистісної зрілості. Дослідження, проведені на базі Вінницького державного педагогічного університету, засвідчили, що підлітки з більш розвиненим емоційним інтелектом виявляють якісно відмінний характер міжособистісних взаємодій: вони краще розуміють власні та чужі емоції, більш гнучко регулюють власні реакції та ефективніше вирішують міжособистісні конфлікти. При цьому зафіксовано значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та загальним рівнем психологічного благополуччя підлітка [33, с. 95–97].

С. Л. Кравчук, досліджуючи зв'язок між духовними цінностями та життєстійкістю в юнацькому віці, встановила, що наявність у молодой людини сформованої системи духовних цінностей суттєво підвищує її здатність протистояти несприятливим обставинам і зберігати психологічну рівновагу в ситуаціях невизначеності. Авторка наголошує, що «духовна складова є тим стрижнем особистісної зрілості, який забезпечує її стійкість у мінливих соціальних умовах» [18, с. 66]. Це положення підкреслює важливість ціннісно-смыслового виміру зрілості поряд із когнітивним та емоційним.

В. В. Предко доводить, що розвиток життєстійкості підлітка в умовах інноваційного освітнього середовища є одним із реальних шляхів цілеспрямованого формування його особистісної зрілості. Автор розглядає життєстійкість як інтегральну здатність особистості зберігати ефективно функціонування в умовах стресу та невизначеності, що безпосередньо перетинається зі змістом поняття зрілості. Показово, що підлітки з вищим рівнем життєстійкості не лише краще справляються з труднощами, але й

виявляють більш зрілі патерни взаємодії з оточуючими, ефективніше ставлять та досягають цілей [30, с. 34–67].

В. Предко та М. Бондар, поглиблюючи вивчення цієї проблематики, виявили специфіку взаємозв'язку між рівнем життєстійкості підлітка та характером його поведінкових копінг-стратегій. Дослідники встановили, що підлітки з вищою життєстійкістю надають перевагу проблемно-орієнтованим стратегіям подолання труднощів, тоді як підлітки з низькою — схильні до уникаючих та емоційно-дисфункціональних стратегій. Цей зв'язок має принципове значення для розуміння того, як рівень особистісної зрілості підлітка опосередковує характер його взаємодії зі стресовими чинниками [31, с. 7–11].

І. В. Сингаївська та С. Б. Федорець, розглядаючи підлітковий вік як критичний період розвитку, наголошують на тому, що саме в цей час відбувається активне становлення статевої та гендерної ідентичності, яке є невіддільним від загального процесу формування особистісної зрілості. Авторки підкреслюють, що якість проходження підлітком цього критичного етапу значною мірою визначається характером соціального середовища та рівнем психологічної підтримки з боку дорослих [39, с. 109–112].

Г. Васильєв, досліджуючи особливості формування вольових якостей у підлітковому віці, встановив, що вольова регуляція є тим компонентом особистісної зрілості, який найбільш піддається цілеспрямованому педагогічному впливу. Автор виявив, що підлітки з більш розвиненими вольовими якостями — наполегливістю, самодисципліною, здатністю відстрочувати задоволення — демонструють вищі показники академічної успішності, кращу соціальну адаптацію та більш реалістичні уявлення про власне майбутнє [5, с. 30–33].

На підставі аналізу наукової літератури можна систематизувати ключові компоненти особистісної зрілості підлітка, що відображено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Компоненти особистісної зрілості підлітка та їх психологічний зміст

Компонент	Психологічний зміст	Індикатори сформованості
Когнітивно-рефлексивний	Здатність до самопізнання, адекватна самооцінка, реалістичне сприйняття власних можливостей	Стійкість самооцінки, адекватність рівня домагань, розвинена рефлексія [17; 34]
Емоційно-регулятивний	Емоційна стійкість, здатність до саморегуляції емоційних станів, розвинений емоційний інтелект	Ефективне подолання фрустрації, гнучкість емоційних реакцій, емпатія [33; 41]
Мотиваційно-вольовий	Наявність внутрішньої мотивації, розвинені вольові якості, орієнтація на досягнення	Наполегливість, самодисципліна, здатність до відстрочення задоволення [5; 7]
Ціннісно-смиловий	Сформована система особистісних цінностей, духовність, наявність смислових орієнтирів	Стійкість ціннісних переконань, здатність до морального вибору [18; 20]
Соціально-поведінковий	Відповідальність, здатність до конструктивної взаємодії, соціальна компетентність	Ефективні копінг-стратегії, відповідальна поведінка, стійкість у стресових ситуаціях [19; 30; 31]
Ідентифікаційний	Сформована особистісна та соціальна ідентичність, відчуття власної цілісності	Стійкість ідентичності, узгодженість різних аспектів «Я», усвідомленість життєвих виборів [59; 72]

Суттєвим чинником, що визначає темп і характер становлення особистісної зрілості в підлітковому віці, є стиль батьківського виховання. Сім'я є первинним середовищем соціалізації, у якому закладаються базові психологічні структури особистості — самооцінка, здатність до саморегуляції, система цінностей і перші уявлення про власне майбутнє. Характер батьківської взаємодії з підлітком безпосередньо впливає на те, наскільки успішно він вирішує центральне завдання підліткового віку — формування стійкої і автентичної ідентичності як основи особистісної зрілості. I. Martínez зі співавторами встановили, що стиль батьківського виховання є провідним медіатором між характером сімейних стосунків і загальним рівнем особистісної адаптації підлітка, опосередковуючи свій вплив передусім через формування сімейної самооцінки дитини [65, с. 1188–1193].

У психологічній науці традиційно виокремлюють чотири основних стилі батьківського виховання, кожен із яких по-різному впливає на становлення

особистісної зрілості підлітка. Авторитетний (демократичний) стиль поєднує високий рівень вимогливості з високим рівнем емоційної підтримки і поваги до автономії дитини. Батьки, які дотримуються цього стилю, встановлюють чіткі межі і правила, водночас пояснюючи їх обґрунтованість і залишаючи підліткові простір для висловлення власної думки та прийняття самостійних рішень у межах дозволеного. Дослідження переконливо засвідчують, що саме авторитетний стиль є найбільш сприятливим для розвитку особистісної зрілості підлітка: діти з таких сімей демонструють вищу самооцінку, більш розвинену здатність до саморегуляції, стійкішу ідентичність і більш реалістичні життєві перспективи [65, с. 1190–1195].

Авторитарний стиль, навпаки, характеризується поєднанням високої вимогливості з низьким рівнем емоційної підтримки і мінімальним простором для автономії підлітка. Батьки авторитарного типу схильні до жорсткого контролю, директивних настанов і покарань без достатнього пояснення мотивів своїх вимог. Підлітки з таких сімей нерідко виявляють зовні слухняну поведінку, однак за цим фасадом часто приховується низька самооцінка, пригнічена ініціативність і труднощі з формуванням власної позиції. Такі підлітки виявляють схильність до закритої ідентичності — вони приймають цінності та цілі батьків як власні, не проходячи через необхідний етап їх критичного осмислення і особистісного привласнення, що суттєво обмежує автентичність їхніх життєвих перспектив [23, с. 201–224].

Ліберальний стиль, що поєднує високий рівень емоційної підтримки з низьким рівнем вимогливості і контролю, також має специфічний вплив на становлення зрілості підлітка. Попри те, що такі батьки забезпечують дитині значну свободу і емоційне тепло, відсутність чітких меж і очікувань нерідко призводить до того, що підліток не набуває достатнього досвіду відповідальності та здатності до вольової саморегуляції. В. А. Семиченко наголошує, що особистісна зрілість формується не лише через свободу вибору, але й через досвід відповідального переживання його наслідків — досвід,

якого підліток з ліберальної сім'ї часто позбавлений через надмірну опіку батьків [35, с. 301–318].

Індиферентний стиль — поєднання низького рівня як вимогливості, так і емоційної підтримки — є найбільш несприятливим для розвитку особистісної зрілості підлітка. Підлітки з таких сімей позбавлені як безпечної емоційної бази для дослідження власної ідентичності, так і чіткої системи орієнтирів для формування власних цінностей і цілей. У вибірці нашого дослідження підлітки, які описували стосунки в сім'ї як дистантні або байдужі, значно частіше виявляли незадовільний рівень особистісної зрілості і розмиті або суперечливі уявлення про власне майбутнє, що узгоджується із загальними закономірностями, зафіксованими у наукових дослідженнях [65, с. 1186–1188].

Важливо наголосити, що вплив стилю батьківського виховання на становлення особистісної зрілості підлітка не є детермінуючим і абсолютним. Підліток є активним суб'єктом власного розвитку, здатним певною мірою компенсувати несприятливий сімейний вплив через взаємодію з іншими значущими дорослими, референтними групами однолітків та власну рефлексивну активність. Водночас сімейне середовище залишається одним із найпотужніших чинників, що визначають стартові умови для розвитку зрілості, і його роль не може бути знехтувана ні в теоретичному аналізі, ні в практичній роботі психолога з підлітками. Саме тому програма психологічного супроводу, розроблена у третьому розділі, передбачає не лише групову роботу з підлітками, але й консультативну підтримку батьків як необхідну умову системного і стійкого впливу на розвиток особистісної зрілості [23, с. 234–247].

Висновки до розділу 1

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури засвідчив, що особистісна зрілість є складним, багатовимірним психологічним феноменом, який не зводиться до жодної окремої характеристики особистості та не

визначається виключно віковими параметрами. У різних наукових традиціях — гуманістичній, диспозиційній, соціально-психологічній та позитивно-психологічній — особистісна зрілість трактується як інтегральна здатність особистості до усвідомленої саморегуляції, відповідальної побудови власного життя та автентичної взаємодії з оточуючим світом. Структура особистісної зрілості охоплює когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний, мотиваційно-вольовий, ціннісно-смысловий, соціально-поведінковий та ідентифікаційний компоненти, кожен із яких має специфічний зміст і власну динаміку розвитку в онтогенезі.

Аналіз психологічної сутності та структури життєвих перспектив особистості показав, що вони є багатокомпонентним утворенням, яке охоплює когнітивний образ бажаного майбутнього, мотиваційно-вольову готовність до його реалізації, емоційно-афективне забарвлення уявлень про майбутнє та ціннісно-смыслові їх обґрунтування. Встановлено, що якість життєвих перспектив особистості безпосередньо визначається рівнем розвитку самодетермінації, самооцінки, оптимізму та здатності до цілепокладання. При цьому між особистісною зрілістю та життєвими перспективами існує двосторонній зв'язок: зрілість створює психологічну основу для побудови реалістичних і смислово насичених перспектив, тоді як наявність осмислених перспектив, у свою чергу, стимулює подальший особистісний розвиток.

Підлітковий вік є сензитивним періодом для становлення особистісної зрілості, оскільки саме в цей час відбуваються якісні перетворення самосвідомості, системи цінностей, вольової регуляції та ідентичності. Водночас цей етап характеризується суттєвою внутрішньою суперечністю між прагненням до автономії та реальною залежністю від соціального оточення, між масштабністю домагань і обмеженістю досвіду, що зумовлює нерівномірний і нелінійний характер формування зрілості. Встановлено, що рівень особистісної зрілості підлітка визначає характер і якість його життєвих перспектив, тому вивчення взаємозв'язку між цими феноменами є актуальним

як у теоретичному, так і в практичному вимірі та потребує емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ПІДЛІТКІВ

2.1. Методологічне обґрунтування дослідження особистісної зрілості як чинника формування життєвих перспектив підлітків

Емпіричне дослідження взаємозв'язку між особистісною зрілістю та особливостями формування життєвих перспектив підлітків було організоване відповідно до принципів науковості, системності та етичності психологічного дослідження. Вибір методологічної стратегії зумовлювався необхідністю отримати валідні та надійні дані про психологічні характеристики досліджуваних, що одночасно охоплювали б як показники особистісної зрілості, так і параметри їхніх життєвих перспектив. Провідним методом збору емпіричних даних було обрано анкетування як стандартизований спосіб отримання психодіагностичної інформації, що забезпечує порівнюваність результатів між учасниками та можливість кількісного опрацювання отриманих даних [32, с. 14–19].

Вибірку дослідження склали 32 підлітки віком від 14 до 17 років, учні 9–11 класів загальноосвітньої школи. Серед них 18 дівчат та 14 хлопців. Формування вибірки здійснювалося методом цілеспрямованого добору з урахуванням вікових критеріїв — до участі залучалися лише ті учні, вік яких відповідав старшому підлітковому віку, що є найбільш сензитивним для становлення особистісної зрілості. Однорідність вибірки за соціальним статусом (учні одного навчального закладу) забезпечила контроль за зовнішніми змінними, які могли б впливати на результати дослідження.

Анкетування проводилося в груповому форматі в умовах навчального закладу в другій половині навчального дня, що дозволило уникнути часового тиску та забезпечити достатній рівень зосередженості учасників. Перед початком кожного діагностичного сеансу дослідник у стандартизованій формі пояснював мету і характер дослідження, наголошував на добровільності участі

та конфіденційності отриманих даних. Участь підлітків у дослідженні була виключно добровільною — жодного примусу чи зовнішнього тиску не застосовувалося, а особи, які відмовилися від участі, не зазнавали жодних наслідків [13, с. 12–17].

Важливою умовою організації дослідження було забезпечення анонімності відповідей. Кожен учасник отримував індивідуальний пакет бланків без зазначення прізвища — лише з кодом, який дозволяв співвіднести відповіді різних методик одного респондента між собою. Така процедура кодування суттєво знижує ризик соціально бажаних відповідей, оскільки підлітки не асоціювали свої відповіді з особистою ідентифікацією. Інструкції до кожної методики зачитувалися вголос дослідником і дублювалися у письмовому вигляді на бланках, що забезпечувало однакове розуміння завдань усіма учасниками [32, с. 47–53].

Час, відведений на виконання кожної методики, регламентувався згідно з нормативами, зазначеними в інструкціях до відповідних психодіагностичних інструментів. Між виконанням окремих методик передбачалася коротка пауза тривалістю 3–5 хвилин для зниження втомлюваності та підтримання оптимального рівня концентрації уваги. Загальна тривалість одного діагностичного сеансу не перевищувала 90 хвилин, що відповідає психогігієнічним рекомендаціям щодо проведення групового тестування підлітків [13, с. 24–28].

Психодіагностичний інструментарій дослідження включав п'ять методик, відібраних за критеріями валідності, надійності та відповідності віковій категорії досліджуваних.

Перша методика — Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна (Додаток А) — застосовувалася з метою дослідження ціннісної складової особистісної зрілості та її зв'язку з формуванням життєвих перспектив. Методика охоплює 80 тверджень, які досліджуваній оцінює за п'ятибальною шкалою залежно від суб'єктивної значущості кожного прагнення. Результати дозволяють виявити ієрархію термінальних цінностей особистості у різних

життєвих сферах — професійній, освітній, сімейній, суспільній та дозвіллєвій — що безпосередньо відображає змістовий вимір її життєвих перспектив.

Друга методика — Диференційовано-діагностичний опитувальник інтересів Є. Клімова (Додаток Б) — використовувалася для вивчення професійної спрямованості підлітків як одного з ключових компонентів їхніх життєвих перспектив. Опитувальник складається з 20 пар альтернативних видів діяльності, з яких респондент обирає один. За результатами підраховується вираженість нахилів до кожного з п'яти типів професій: «людина — природа», «людина — техніка», «людина — людина», «людина — знакова система» та «людина — художній образ». Методика є стандартизованою для підліткового і юнацького віку та широко застосовується у профорієнтаційній роботі [32, с. 178–184].

Третя методика — Шкала самооцінки Розенберга (Додаток В) — слугувала для вимірювання рівня самооцінки підлітків як одного з провідних показників їхньої особистісної зрілості. Методика складається з 10 тверджень, п'ять із яких мають прямий, а п'ять — зворотний спосіб підрахунку балів. Загальна сума балів варіює від 0 до 30 і дозволяє диференціювати низький, середній та високий рівні самооцінки. Перевагою цього інструменту є його лаконічність, зручність у використанні та висока ретестова надійність, підтверджена численними дослідженнями [13, с. 89–93].

Четверта методика — «Хто я?» М. Куна і Т. Макпартленда (Додаток Г) — застосовувалася для вивчення структури самоідентичності підлітків як інтегрального показника їхньої особистісної зрілості. Досліджуванам пропонувалося упродовж 15 хвилин написати 20 різних відповідей на запитання «Хто я?» та оцінити значущість кожної відповіді за трибальною шкалою. Отримані дані оброблялися методом контент-аналізу з розподілом самохарактеристик на об'єктивні (соціальні ролі та статуси) і суб'єктивні (особистісні якості та самооцінка), що дозволяло визначити тип ідентичності кожного респондента.

П'ята — Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха (Додаток Д) — спрямована на діагностику загального рівня особистісної зрілості та її окремих компонентів: мотивації досягнень, Я-концепції, почуття громадянського обов'язку, життєвої установки та здатності до психологічної близькості. Методика містить 33 ситуаційні запитання з варіантами відповідей, кожна з яких оцінюється відповідно до ключа в діапазоні від -3 до $+3$ балів. Підсумкова алгебраїчна сума балів дозволяє встановити загальний рівень особистісної зрілості респондента.

Послідовність пред'явлення методик була єдиною для всіх учасників і визначалася принципом поступового заглиблення від більш формалізованих до більш рефлексивних завдань. Спочатку пред'являлися методики з чітко структурованими відповідями (шкала Розенберга, ДДО Клімова), далі — опитувальники з розгорнутими варіантами відповідей (тест Гільбуха, опитувальник Сєніна), і завершувала сесію проєктивно-рефлексивна методика «Хто я?». Така послідовність сприяла поступовому зануренню респондентів у рефлексивну діяльність і знижувала ризик передчасного виснаження уваги на найбільш трудомістких завданнях [32, с. 38–42].

Обробка первинних даних здійснювалась із застосуванням методів описової статистики та кореляційного аналізу. Для встановлення зв'язків між показниками особистісної зрілості та параметрами життєвих перспектив використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, що дозволяє оцінити силу і спрямованість лінійного взаємозв'язку між двома неперервними змінними. Статистична значущість отриманих коефіцієнтів перевірялася на рівні $p \leq 0,05$, що відповідає загальноприйнятим стандартам психологічних досліджень [13, с. 201–207].

2.2. Аналіз показників особистісної зрілості та особливостей життєвих перспектив у підлітковому віці

Емпіричне дослідження охопило 32 підлітки віком 14–17 років. З метою систематизованого аналізу отриманих даних результати кожної методики

були оброблені кількісно та якісно, після чого здійснено їх інтерпретацію у контексті досліджуваної проблематики. Виклад результатів структуровано відповідно до послідовності застосованих методик з подальшим аналізом взаємозв'язків між ключовими показниками.

Першою у процесі аналізу розглядається ціннісна сфера підлітків, діагностована за допомогою Опитувальника термінальних цінностей І. Г. Сєніна. Термінальні цінності є смисловим ядром особистісної зрілості, оскільки саме вони визначають змістовий горизонт життєвих перспектив особистості та задають вектор її довгострокових прагнень. Л. С. Сеник та Л. А. Онуфрієва підкреслюють, що ціннісна сфера підлітка є динамічним утворенням, яке активно формується саме в старшому підлітковому віці під впливом провідної діяльності та соціального оточення [36, с. 297].

На підставі аналізу результатів опитувальника термінальних цінностей було встановлено розподіл досліджуваних за домінуючою ціннісною сферою. Для наочного представлення цього розподілу дані подано у вигляді діаграми.

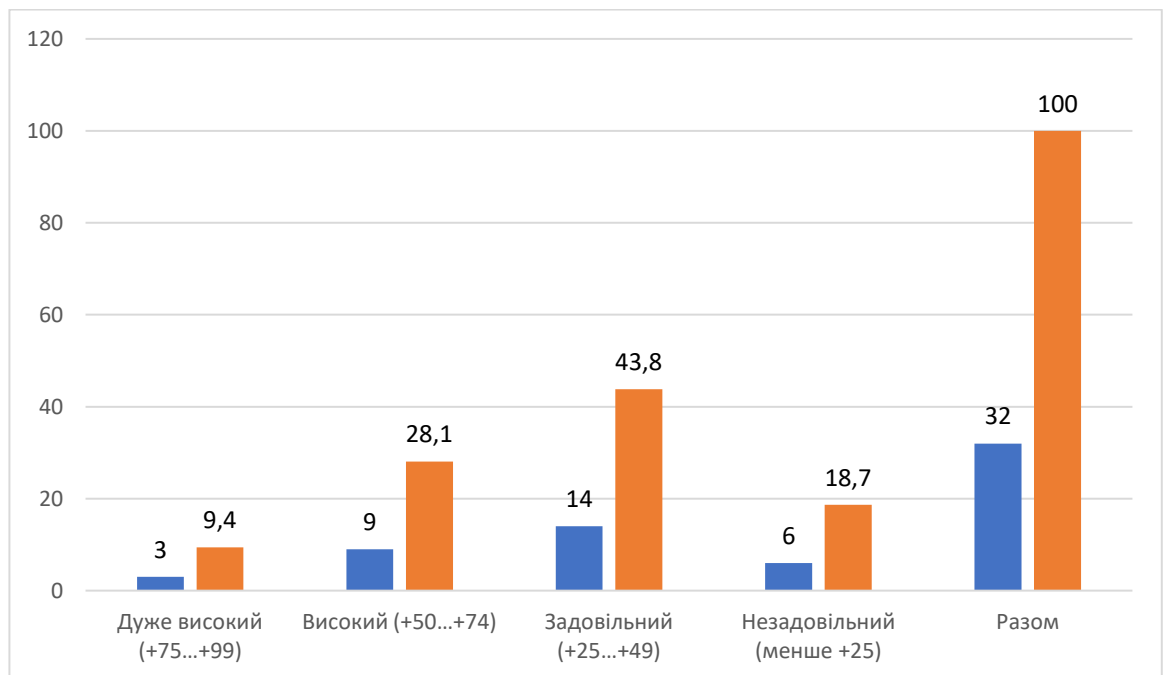


Рис. 2.1 - Розподіл підлітків за домінуючою термінальною цінністю (за опитувальником І. Г. Сєніна), %

Отримані дані засвідчують, що найбільша частка підлітків — 28,1% — орієнтована передусім на цінності, пов'язані з професійною діяльністю, що свідчить про наявність у більшості досліджуваних сформованої, хоча й не завжди чіткої, професійної спрямованості. Майже чверть вибірки (25,0%) ставить на перше місце цінності освіти і саморозвитку, що є сприятливим показником для формування реалістичних і перспективно орієнтованих планів. Натомість орієнтація на суспільну активність виражена найменшою мірою (12,5%), що узгоджується з даними О. О. Вовчик-Блакитної про загальну тенденцію до інтровертованості ціннісної сфери сучасних підлітків [6, с. 53–57].

Наступним кроком аналізу стало вивчення рівня самооцінки досліджуваних за Шкалою Розенберга. Самооцінка є одним із центральних показників особистісної зрілості підлітка, оскільки її рівень і стійкість безпосередньо визначають характер побудови образу майбутнього та реалістичність життєвих перспектив. У. Б. Михайлишин зазначає, що самооцінка підлітка виконує регуляторну функцію не лише у сфері міжособистісних стосунків, але й у процесі постановки та реалізації власних цілей [24].

Розподіл підлітків за рівнями самооцінки представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл підлітків за рівнями самооцінки (Шкала Розенберга)

Рівень самооцінки	Діапазон балів	Кількість осіб	%
Низький	0–15	7	21,9
Середній (норма)	16–22	14	43,7
Високий	23–30	11	34,4
Разом		32	100

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що більшість підлітків — 43,7% — демонструють середній (нормативний) рівень самооцінки, що свідчить про достатньо адекватне ставлення до себе. Водночас 34,4% досліджуваних виявили високу самооцінку, а 21,9% — низьку. Наявність значної частки підлітків із низькою самооцінкою є тривожним показником, оскільки, за

даними L. Keane та M. Loades, низька самооцінка у підлітковому віці суттєво підвищує ризик інтерналізаційних розладів і водночас звужує горизонт сприйнятих можливостей у майбутньому [63, с. 5–10]. Показово, що 71% підлітків із низькою самооцінкою у межах поточного дослідження мали також нечіткі або суперечливі уявлення про власне майбутнє, що підтверджує зв'язок між цими конструктами.

Третьою проаналізованою методикою є Диференційовано-діагностичний опитувальник інтересів Є. Клімова, результати якого відображають професійну спрямованість підлітків — важливий компонент їхніх життєвих перспектив. Дані про розподіл досліджуваних за типами професійних інтересів представлено у вигляді лінійної діаграми для наочного відображення відносних відмінностей між групами.

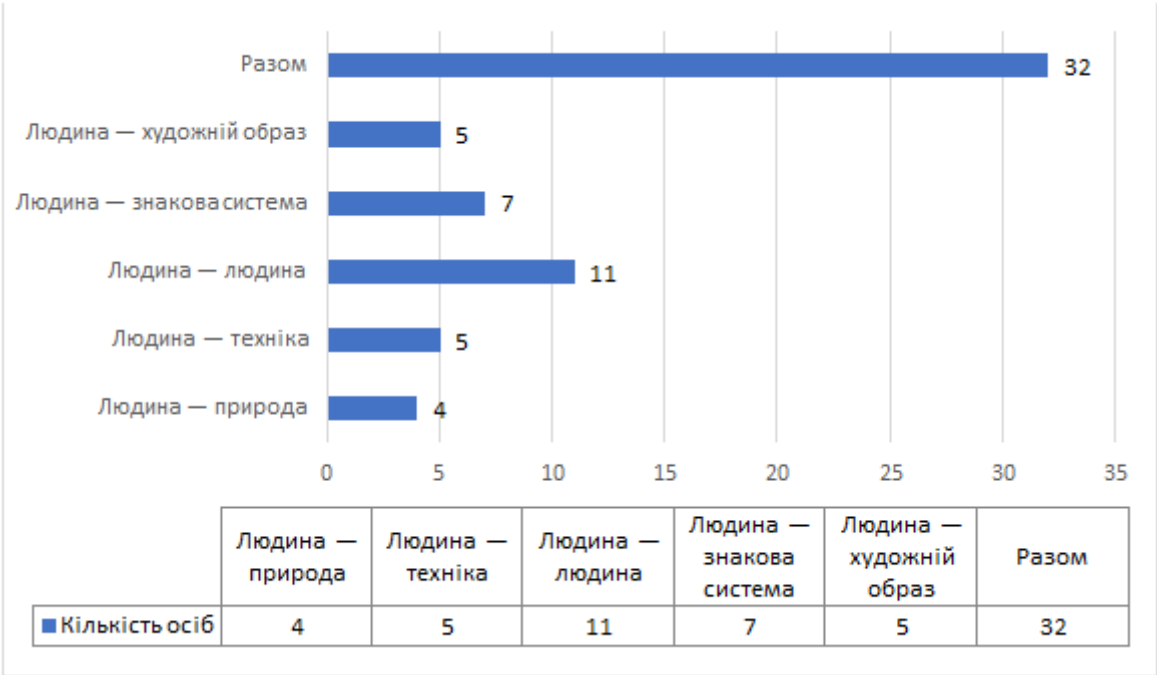


Рис. 2.2 – Розподіл підлітків за типами професійних інтересів (ДДО Є. Клімова), осіб

Результати свідчать про виражену перевагу типу «людина — людина» (11 осіб, 34,4%), що відображає схильність значної частини підлітків до соціальних, комунікативних та допомагаючих видів діяльності. Це узгоджується із загальною тенденцією підліткового віку до поглибленої

орієнтації на міжособистісне спілкування як провідний вид активності. Тип «людина — знакова система» виявився другим за поширеністю (7 осіб, 21,9%), що може свідчити про наявність у вибірці групи підлітків з аналітичним складом мислення та схильністю до точних дисциплін. Найменш вираженим виявився тип «людина — природа» (4 особи, 12,5%). Варто зазначити, що 3 підлітки не виявили чіткого переважання жодного типу, що, згідно з інтерпретаційними критеріями методики, свідчить про несформованість професійного інтересу.

Четвертою методикою у межах дослідження стала методика «Хто я?» М. Куна і Т. Макпартленда, спрямована на вивчення структури самоідентичності підлітків. Самоідентичність є тим інтегруючим утворенням, яке пов'язує самооцінку, систему цінностей та образ майбутнього в єдину смислову структуру. У. Б. Михайлишин, І. Ю. Шмідзен та А. І. Малета наголошують, що тип ідентичності підлітка суттєво визначає характер його соціальної інтеграції та специфіку побудови міжособистісних стосунків [25, с. 122–124].

Таблиця 2.2

Розподіл підлітків за типом самоідентичності (методика «Хто я?»)

Тип самоідентичності	Локусний бал	Кількість осіб	%	Характеристика
Соціально-рольова ідентичність	12–20	10	31,3	Ідентифікація переважно через соціальні ролі та статуси
Збалансована ідентичність	8–11	15	46,9	Поєднання соціальних ролей і особистісних якостей
Особистісно-якісна ідентичність	0–7	7	21,8	Орієнтація на внутрішні якості та особистісні характеристики
Разом		32	100	

Поглиблення кількісного аналізу результатів методики «Хто я?» потребує якісного розгляду змісту самоописів підлітків, оскільки саме якісна специфіка відповідей розкриває психологічний зміст ідентифікаційних процесів, що стоять за числовими показниками. Контент-аналіз відповідей дозволив виявити характерні патерни самоописів, притаманні підліткам із різними типами ідентичності, та прослідкувати, як ці патерни пов'язані із

загальним рівнем особистісної зрілості і характером сформованих життєвих перспектив.

Підлітки зі збалансованим типом ідентичності (46,9% вибірки) демонструють найбільш різноманітні і змістовно багаті самоописи. У їхніх відповідях органічно поєднуються соціально-рольові характеристики («учень», «друг», «член сім'ї») з особистісно-якісними («допитливий», «відповідальний», «творчий») та орієнтованими на майбутнє («майбутній лікар», «людина, яка хоче змінити світ»). Характерною рисою цієї групи є присутність у самоописах категорій, пов'язаних із цінностями і смислами: підлітки описують себе через те, що для них важливо, а не лише через те, ким вони є в соціальних ролях. Типовими прикладами відповідей підлітків цієї групи є такі: «Я — людина, яка цінує чесність», «Я — той, хто шукає своє місце у світі», «Я — майбутній психолог, якому важливо допомагати людям».

Підлітки з соціально-рольовим типом ідентичності (31,3%) виявляють переважно зовнішньо орієнтовані самоописи, у яких домінують групові приналежності та статусні характеристики. Їхні відповіді містять значну кількість соціальних ролей («учень 10 класу», «донька», «капітан футбольної команди», «учасник гуртка»), але майже не включають описів внутрішніх якостей, цінностей або прагнень. Показово, що підлітки цієї групи нерідко залишають останні 5–7 рядків порожніми або заповнюють їх повторюваними варіаціями вже названих ролей, що свідчить про труднощі з виходом за межі соціально визначеного образу себе. Типовими прикладами є: «Я — учень», «Я — спортсмен», «Я — син», «Я — друг Олексія».

Підлітки з особистісно-якісним типом ідентичності (21,8%) демонструють протилежну тенденцію — їхні самоописи насичені внутрішніми характеристиками, емоційними станами і особистісними рисами, але містять мало соціальних ролей і конкретних планів на майбутнє. У відповідях цієї групи часто зустрічаються амбівалентні або суперечливі самохарактеристики: «Я — добрий, але іноді жорстокий», «Я — впевнений і водночас невпевнений», що може свідчити про активний процес самопізнання,

який ще не досяг рівня інтеграції. Типовими прикладами є: «Я — мрійник», «Я — людина, яка багато думає», «Я — та, яку не завжди розуміють».

Окремої уваги заслуговує аналіз орієнтованих на майбутнє самохарактеристик — тих відповідей, у яких підліток описує себе через призму того, ким він прагне стати або що планує зробити. Ці характеристики є прямим індикатором сформованості часової перспективи і якості життєвих перспектив. Встановлено, що серед підлітків зі збалансованим типом ідентичності орієнтовані на майбутнє самоописи зустрічаються у 73,3% випадків (в середньому 3,4 такі характеристики на одного досліджуваного), тоді як серед підлітків із соціально-рольовим типом — лише у 40,0% (в середньому 1,2 характеристики), а серед підлітків з особистісно-якісним типом — у 57,1% (в середньому 2,1 характеристики). Ця закономірність підтверджує, що тип ідентичності підлітка є значущим предиктором характеру його часової орієнтації та здатності до усвідомленого проектування майбутнього.

Для наочного представлення виявлених якісних відмінностей у змісті самоописів підлітків із різними типами ідентичності дані узагальнено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Якісні характеристики самоописів підлітків із різними типами ідентичності (методика «Хто я?»)

Характеристика	Збалансований тип (n=15)	Соціально-рольовий тип (n=10)	Особистісно-якісний тип (n=7)
Середня кількість самоописів	17,3	13,6	15,9
Частка соціальних ролей, %	42,1	74,3	18,6
Частка особистісних якостей, %	38,4	18,2	67,4
Частка орієнтованих на майбутнє, %	19,5	7,5	14,0
Наявність суперечливих характеристик, % осіб	26,7	10,0	57,1
Середня значущість відповідей (1–3 бали)	2,4	1,9	2,7

Аналіз таблиці засвідчує, що підлітки зі збалансованим типом ідентичності не лише продукують найбільш різноманітні за змістом самоописи, але й оцінюють їх як найбільш значущі для себе в середньому. Підлітки з соціально-рольовим типом, попри меншу кількість самоописів, відзначають їх нижчу суб'єктивну значущість, що може свідчити про певну формальність і поверховість ідентифікації через соціальні ролі. Підлітки з особистісно-якісним типом демонструють найвищий рівень суб'єктивної значущості своїх відповідей і найбільшу частку суперечливих самохарактеристик, що відображає активний і емоційно насичений процес самопізнання, характерний для цього типу ідентичності.

Узагальнення результатів якісного аналізу дозволяє зробити висновок, що тип ідентичності підлітка є не лише кількісним, але й якісним показником рівня його особистісної зрілості. Змістові характеристики самоописів розкривають специфіку того, як підліток конструює образ себе — через зовнішні ролі чи внутрішні якості, через теперішнє чи майбутнє, через прийняте чи шукане — і тим самим визначають характер його орієнтації у власному житті та специфіку сформованих перспектив.

П'ята методика — Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха — є центральним діагностичним інструментом дослідження, оскільки безпосередньо вимірює загальний рівень та окремі компоненти особистісної зрілості. О. М. Кокун підкреслює, що комплексна діагностика особистісної зрілості потребує врахування як загального інтегрального показника, так і профілю окремих її складових [12, с. 70–74]. Розподіл досліджуваних за рівнями загального показника особистісної зрілості представлено у вигляді діаграми.

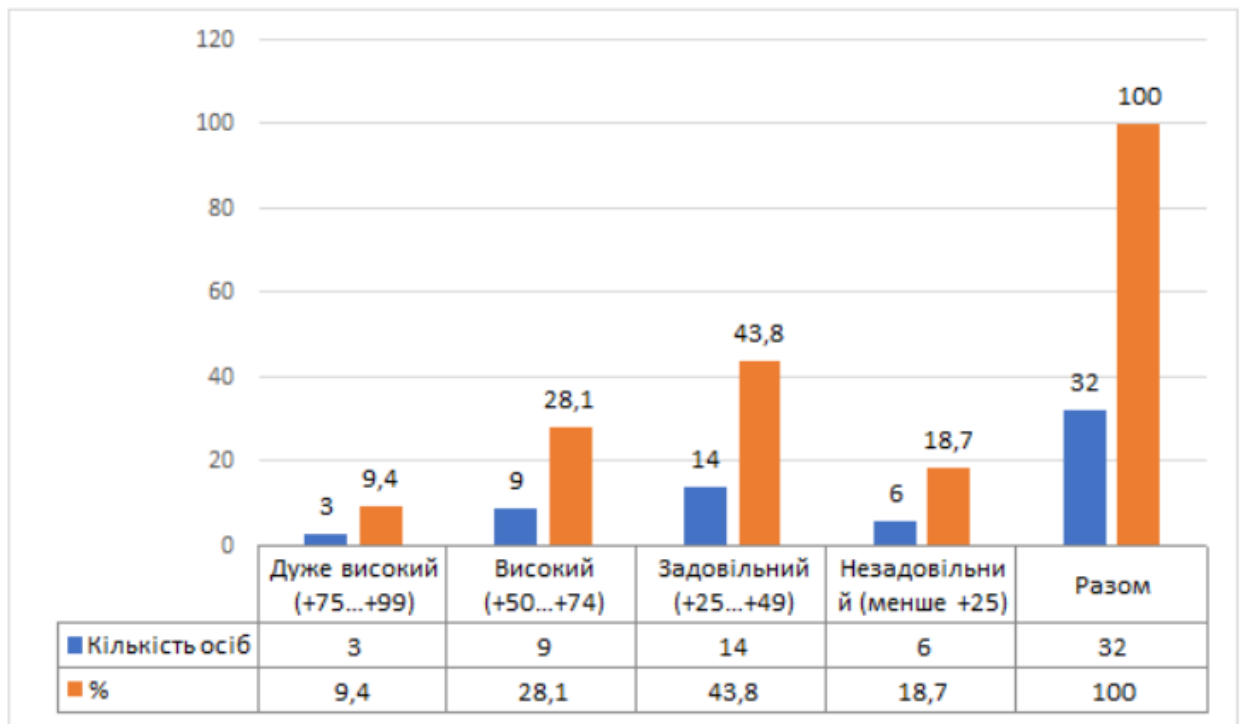


Рис. 2.3 - Розподіл підлітків за рівнями особистісної зрілості (тест Ю. З. Гільбуха), %

Отримані дані засвідчують, що переважна більшість досліджуваних (43,8%) демонструє задовільний рівень особистісної зрілості, що відповідає нормативним очікуванням для старшого підліткового віку. Разом узяті, підлітки з високим та дуже високим рівнями становлять 37,5% вибірки, що є позитивним показником. Водночас 18,7% підлітків мають незадовільний рівень особистісної зрілості, що вказує на наявність значущих труднощів у розвитку ключових психологічних структур, відповідальних за усвідомлену побудову власного майбутнього. Ці дані узгоджуються з результатами О. Басенко, яка зафіксувала, що значна частка сучасних підлітків виявляє недостатній рівень психологічних ресурсів, необхідних для ефективного самовизначення [3, с. 15–19].

Для поглибленого розуміння структури особистісної зрілості досліджуваних було здійснено аналіз показників за окремими шкалами тесту Гільбуха. Порівняння середніх значень за шкалами дозволяє виявити, які компоненти зрілості є найбільш і найменш розвиненими у підлітків вибірки.

Дані представлено у вигляді лінійної діаграми.

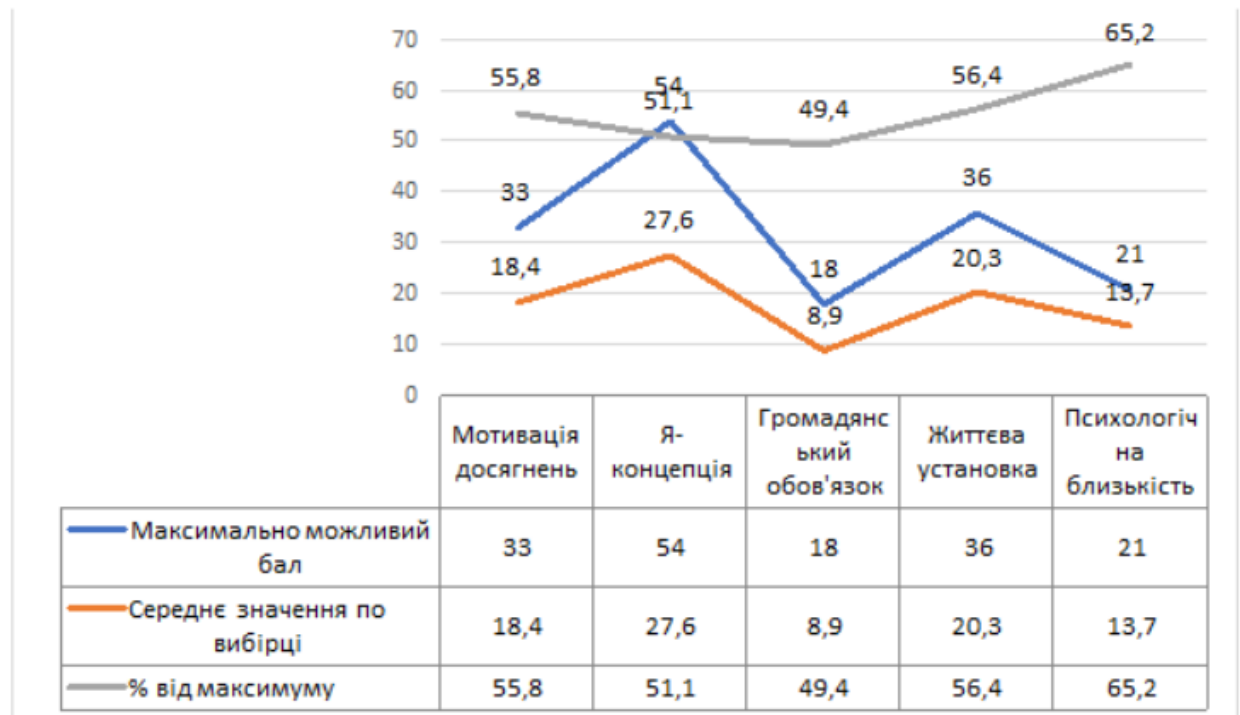


Рис. 2.4 – Середні значення показників за шкалами тесту особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха (бали)

Аналіз профілю шкал виявив, що найбільш розвиненим компонентом особистісної зрілості у досліджуваних підлітків є здатність до психологічної близькості (65,2% від максимально можливого показника), що відповідає провідній потребі підліткового віку у глибокому міжособистісному спілкуванні та прийнятті з боку однолітків. Натомість найменш розвиненим виявився компонент громадянського обов'язку (49,4%), що відображає недостатню сформованість соціальної відповідальності та ідентифікації з суспільними цінностями. С. Б. Кузікова та Т. І. Щербак зазначають, що нерівномірність розвитку окремих компонентів зрілості є типовою для підліткового віку і зумовлена специфікою соціальної ситуації розвитку [21, с. 25–27].

Завершальним і найважливішим аналітичним кроком стало встановлення кореляційних зв'язків між показниками особистісної зрілості та параметрами, що характеризують особливості формування життєвих

перспектив підлітків. Для цього використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Результати кореляційного аналізу представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кореляційна матриця показників особистісної зрілості та параметрів життєвих перспектив підлітків (r Пірсона, n=32)

Показник	Загальний рівень зрілості	Мотивація досягнень	Я-концепція	Громадянський обов'язок	Життєва установка	Психологічна близькість
Рівень самооцінки (Розенберг)	0,61*	0,48**	0,67*	0,29	0,43*	0,38*
Домінуюча цінність (Сенін)	0,44*	0,52	0,39*	0,41*	0,36*	0,27
Тип ідентичності (Кун-Макп.)	0,58*	0,43*	0,62*	0,31	0,49**	0,44*
Проф. спрямованість (Клімов)	0,39*	0,55*	0,34	0,42*	0,37*	0,29

Примітка: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між більшістю досліджуваних показників. Найбільш тісний зв'язок зафіксовано між загальним рівнем особистісної зрілості та рівнем самооцінки ($r = 0,61$, $p \leq 0,001$), що підтверджує провідну роль позитивного самоставлення у становленні зрілої особистості. Значущий кореляційний зв'язок між Я-концепцією і типом ідентичності ($r = 0,62$, $p \leq 0,001$) свідчить про те, що якість усвідомлення себе визначає характер ідентифікаційних процесів підлітка. Показово, що шкала громадянського обов'язку виявила найслабші кореляції з більшістю параметрів, що підтверджує дані попереднього аналізу про недостатній розвиток цього компоненту у вибірці. У. Б. Михайлишин зазначає, що самооцінка і характер ідентичності утворюють у підлітковому віці взаємопосилуючу систему, яка визначає загальну спрямованість особистісного розвитку [24]. Отримані результати загалом підтверджують вихідну гіпотезу дослідження про те, що особистісна зрілість є значущим

чинником формування життєвих перспектив підлітків, детермінуючи як ціннісний зміст цих перспектив, так і їхню реалістичність та стійкість.

2.3. Інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку особистісної зрілості та життєвих перспектив підлітків

Інтерпретація отриманих емпіричних даних здійснювалася на основі зіставлення результатів за всіма п'ятьма діагностичними методиками з урахуванням встановлених кореляційних зв'язків. Такий підхід дозволяє вийти за межі простого опису отриманих показників і перейти до змістового осмислення виявлених закономірностей у їхньому взаємозв'язку. Принципово важливим при цьому є розгляд кожного показника не ізольовано, а в контексті цілісного психологічного портрету підлітка — з урахуванням того, як різні аспекти його особистісної зрілості взаємодіють між собою та спільно визначають характер сформованих життєвих перспектив.

Аналіз загального рівня особистісної зрілості за тестом Ю. З. Гільбуха засвідчив, що лише 37,5% досліджуваних підлітків досягли достатнього (високого або дуже високого) рівня зрілості. Це означає, що більшість учасників вибірки перебуває в процесі активного становлення зрілості, що є нормативним для старшого підліткового віку, однак потребує цілеспрямованого психологічного супроводу. Р. Хавула, досліджуючи самоефективність у юнацькому віці, зазначає, що суб'єктивне відчуття власної спроможності є тим містком, який поєднує наявний рівень особистісної зрілості з реалістичністю побудованих перспектив — без нього навіть достатньо зріла особистість може уникати масштабних цілей через невпевненість у власних силах [46, с. 350–353].

Показово, що підлітки з незадовільним рівнем особистісної зрілості (18,7% вибірки) одночасно виявили найбільш розмиті та нечіткі уявлення про власне майбутнє — їхні відповіді у методиці «Хто я?» були насичені неспецифічними характеристиками і містили мінімальну кількість суджень, пов'язаних із майбутньою роллю, фахом або особистісними прагненнями. Цей

факт є змістово значущим, оскільки підтверджує, що несформованість базових компонентів зрілості безпосередньо обмежує здатність підлітка до осмисленого проектування власного майбутнього.

Найбільш виразним результатом кореляційного аналізу став тісний зв'язок між загальним рівнем особистісної зрілості та рівнем самооцінки ($r = 0,61$, $p \leq 0,001$). Цей зв'язок відображає принципово важливу психологічну закономірність: підлітки, які мають більш позитивне і стійке ставлення до себе, демонструють вищий загальний рівень зрілості — зокрема, більш розвинену Я-концепцію, вищу мотивацію досягнень та більш реалістичну життєву установку. J. Tus, аналізуючи взаємозв'язок між самооцінкою, самоефективністю та академічними досягненнями, встановив, що самооцінка виконує системоутворюючу функцію у структурі особистісного розвитку підлітка, впливаючи на широкий спектр психологічних утворень, що безпосередньо визначають якість індивідуальних рішень і планів [81, с. 48–54].

Суттєвим є також факт, що підлітки з низькою самооцінкою (21,9% вибірки) виявили не лише знижений рівень особистісної зрілості, але й специфічний характер ціннісних орієнтацій: у їхній ціннісній ієрархії переважали цінності матеріального благополуччя та соціального визнання, тоді як цінності саморозвитку і творчої самореалізації займали периферійні позиції. Це свідчить про те, що низька самооцінка звужує горизонт сприйнятих можливостей і спрямовує особистість на компенсаторні стратегії, а не на автентичне самовираження. І. В. Козицька зазначає, що самооцінка є потужним предиктором вибору копінг-стратегій: підлітки з низькою самооцінкою частіше обирають уникаючі стратегії поведінки, що суттєво обмежує їхню здатність до активної побудови власного майбутнього [16, с. 137–141].

Встановлений кореляційний зв'язок між Я-концепцією і типом ідентичності ($r = 0,62$, $p \leq 0,001$) розкриває ще один важливий аспект досліджуваного феномену. Підлітки зі збалансованим типом ідентичності, що

поєднує соціально-рольові та особистісно-якісні характеристики, демонструють більш розвинену Я-концепцію і водночас більш диференційовані та реалістичні уявлення про власне майбутнє. Натомість підлітки з переважно соціально-рольовою ідентичністю схильні будувати перспективи, орієнтуючись переважно на очікування оточення, що знижує ступінь автентичності їхніх планів і підвищує ризик особистісної кризи при зміні соціального контексту.

Л. З. Сердюк, досліджуючи чинники самодетермінації та психологічного благополуччя особистості, підкреслює, що здатність особистості самостійно визначати зміст і вектор власного розвитку є фундаментальною умовою формування осмислених і стійких життєвих перспектив [79, с. 184–193]. У досліджуваній вибірці підлітки з вищим рівнем особистісної зрілості демонстрували більш виражену внутрішню локалізацію джерел самовизначення — вони частіше обирали цінності, пов'язані з особистісним зростанням і самореалізацією, а їхні професійні уподобання (за ДДО Клімова) відрізнялися більшою узгодженістю з домінуючою ціннісною орієнтацією.

Аналіз профілю шкал тесту особистісної зрілості дозволив виявити специфічні патерни, характерні для різних груп досліджуваних. З метою наочного представлення відмінностей у профілях особистісної зрілості між підлітками з різним рівнем самооцінки було сформовано порівняльну таблицю.

Таблиця 2.5

Середні показники шкал особистісної зрілості у підлітків з різним рівнем самооцінки (бали)

Шкала особистісної зрілості	Низька самооцінка (n=7)	Середня самооцінка (n=14)	Висока самооцінка (n=11)
Мотивація досягнень	10,3	17,8	23,6
Я-концепція	14,7	26,4	34,9
Громадянський обов'язок	6,1	8,7	11,4
Життєва установка	13,2	19,6	25,8
Психологічна близькість	10,4	13,9	16,2
Загальний бал	18,6	41,3	62,4

Дані таблиці 2.5 унаочнюють принципову відмінність між групами підлітків з різним рівнем самооцінки за всіма шкалами особистісної зрілості. Найбільш виражені відмінності зафіксовано за шкалами мотивації досягнень та Я-концепції: підлітки з високою самооцінкою перевищують показники групи з низькою самооцінкою більш ніж удвічі. Ці результати дозволяють стверджувати, що самооцінка є не просто одним із показників зрілості, а системним чинником, який визначає рівень розвитку всієї її структури. І. Martínez зі співавторами встановили, що самооцінка підлітка, сформована у взаємодії з батьківською підтримкою, є провідним медіатором між характером сімейних стосунків і загальним рівнем особистісної адаптації [65, с. 1188–1193].

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості життєвих перспектив, встановлений на основі комплексного аналізу результатів усіх методик, представлено у вигляді рисунку для наочної демонстрації загальної картини.



Рис. 2.5 - Розподіл підлітків за рівнем сформованості життєвих перспектив (комплексний показник), %

Отриманий розподіл засвідчує, що рівно половина досліджуваних підлітків (50,0%) має частково сформовані життєві перспективи, які

характеризуються ситуативною нестійкістю і залежністю від зовнішніх обставин. Чверть вибірки (25,0%) демонструє високий рівень сформованості перспектив — ці підлітки виявляють чіткі, ціннісно обґрунтовані уявлення про власне майбутнє, узгоджені із провідними ціннісними орієнтаціями та реалістичним образом себе. Рівно стільки ж учасників (25,0%) виявили розмиті або суперечливі перспективи, що свідчить про серйозні труднощі у процесі особистісного самовизначення.

Примітно, що група підлітків із високим рівнем сформованості життєвих перспектив майже повністю збігається з групою, яка виявила задовільний або вищий рівень особистісної зрілості. З 8 підлітків із чіткими перспективами 7 мали рівень зрілості не нижче задовільного, тоді як серед підлітків із низьким рівнем перспектив 6 з 8 демонстрували незадовільний або граничний рівень зрілості. Ця закономірність є статистично значущою і підтверджує центральну гіпотезу дослідження. К. А. Shogren зі співавторами в своєму дослідженні показали, що рівень автономії, психологічного самоствердження та здатності до самореалізації є потужними предикторами постшкільних результатів підлітків — у тому числі якості їхніх освітніх і кар'єрних перспектив [80, с. 118–121].

Окремої уваги заслуговує аналіз зв'язку між типом професійних інтересів (за ДДО Клімова) та загальним рівнем особистісної зрілості. Підлітки з вираженим типом «людина — людина» виявили найвищі середні показники за шкалою психологічної близькості (16,8 бали з 21 можливого), що є логічним з огляду на зміст цього типу інтересів. Водночас підлітки з вираженим типом «людина — знакова система» продемонстрували найвищі показники за шкалою мотивації досягнень (21,4 бали), що може відображати зв'язок між аналітичним складом мислення і орієнтацією на досягнення конкретних результатів. Підлітки без чіткої професійної спрямованості виявили суттєво нижчі показники особистісної зрілості за більшістю шкал, що підтверджує зв'язок між несформованістю професійної ідентичності та загальною незрілістю особистості.

Встановлений у дослідженні зв'язок між мотивацією досягнень і домінуючою ціннісною орієнтацією ($r = 0,52$) має важливе практичне значення. Підлітки, у яких переважали цінності саморозвитку і освіти, демонстрували суттєво вищі показники мотивації досягнень порівняно з тими, у кого домінували цінності матеріального добробуту чи соціального визнання. Л. З. Сердюк підкреслює, що внутрішньо мотивована особистість будує більш узгоджені та психологічно стійкі плани на майбутнє, тоді як зовнішньо мотивована залишається залежною від мінливих соціальних умов [79, с. 189–196].

Узагальнення результатів дослідження дозволяє виокремити три якісно відмінних типи підлітків за характером взаємозв'язку між рівнем особистісної зрілості та особливостями їхніх життєвих перспектив. Перший тип — «зрілий проектувальник» (37,5% вибірки) — характеризується достатнім рівнем особистісної зрілості, стійкою адекватною самооцінкою, збалансованою ідентичністю та чіткими реалістичними перспективами. Другий тип — «ситуативний шукач» (37,5%) — відрізняється задовільним рівнем зрілості з нерівномірним профілем шкал, ситуативно нестійкою самооцінкою та частково сформованими перспективами, які легко змінюються під впливом зовнішніх обставин. Третій тип — «дрейфуючий підліток» (25,0%) — виявляє незадовільний рівень зрілості, нестійку або занижену самооцінку, соціально-рольову ідентичність та розмиті, суперечливі або відсутні уявлення про власне майбутнє.

Виявлена типологія має не лише теоретичне, але й чітке практичне значення. Кожен із описаних типів потребує якісно різних форм психологічного супроводу: підлітки першого типу потребують підтримки та розширення наявних ресурсів, другого — цілеспрямованої роботи з нестійкими компонентами зрілості та ціннісним самовизначенням, третього — комплексного втручання, спрямованого на розвиток самооцінки, ідентичності та здатності до усвідомленого цілепокладання. К. А. Shogren підкреслює, що диференційований підхід до психологічного супроводу, який враховує

індивідуальний профіль особистісних ресурсів підлітка, є принципово ефективнішим порівняно з уніфікованими програмами втручання [80, с. 120–122].

Окремого аналітичного розгляду потребує питання гендерних відмінностей у показниках особистісної зрілості та характері сформованих життєвих перспектив підлітків вибірки. Гендерний аспект є важливим, оскільки хлопці та дівчата проходять підлітковий вік із певними відмінностями у темпі і характері особистісного розвитку, що відображається як на рівні зрілості окремих компонентів, так і на специфіці ціннісних орієнтацій та уявлень про майбутнє. Порівняльний аналіз здійснювався між двома підгрупами: дівчата (n=18) та хлопці (n=14).

Для наочного представлення виявлених гендерних відмінностей за ключовими показниками дослідження дані узагальнено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Порівняльний аналіз показників особистісної зрілості та життєвих перспектив підлітків залежно від статі (середні значення)

Показник	Дівчата (n=18)	Хлопці (n=14)	Різниця
Загальний рівень особистісної зрілості (бали)	48,3	39,7	+8,6
Мотивація досягнень (бали)	19,8	16,4	+3,4
Я-концепція (бали)	29,4	24,9	+4,5
Громадянський обов'язок (бали)	9,6	8,1	+1,5
Життєва установка (бали)	21,7	18,6	+3,1
Психологічна близькість (бали)	15,8	11,3	+4,5
Рівень самооцінки (бали, шкала Розенберга)	19,6	17,2	+2,4
Рівень сформованості перспектив (%) — високий	33,3	14,3	+19,0
Рівень сформованості перспектив (%) — середній	50,0	50,0	0
Рівень сформованості перспектив (%) — низький	16,7	35,7	–19,0

Аналіз даних таблиці 2.6 засвідчує, що дівчата в цілому демонструють вищі показники особистісної зрілості порівняно з хлопцями за більшістю досліджуваних параметрів. Найбільш виражені гендерні відмінності зафіксовано за шкалами психологічної близькості (+4,5 бали на користь

дівчат) та Я-концепції (+4,5 бали), що узгоджується із загальновідомою закономірністю про більш ранній розвиток емоційної та соціальної сфери у дівчат порівняно з хлопцями підліткового віку. Різниця у загальному рівні особистісної зрілості між групами становить 8,6 бали, що є суттєвим, хоча і не критичним показником.

Показово, що гендерні відмінності у рівні сформованості життєвих перспектив є ще більш вираженими, ніж відмінності у загальному рівні зрілості. Серед дівчат 33,3% мають високий рівень сформованих перспектив, тоді як серед хлопців цей показник вдвічі менший — лише 14,3%. Натомість низький рівень перспектив характерний для 35,7% хлопців і лише 16,7% дівчат. Частка підлітків із середнім рівнем перспектив є однаковою в обох групах (50,0%), що свідчить про те, що ситуативна нестійкість перспектив є рівною мірою характерною для обох статей.

Для більш детального розуміння природи виявлених гендерних відмінностей було здійснено аналіз ціннісних профілів дівчат і хлопців за опитувальником Сеніна. Встановлено, що серед дівчат значно частіше домінують цінності освіти та саморозвитку (38,9% проти 14,3% у хлопців), тоді як серед хлопців помітно переважає орієнтація на дозволля та захоплення (28,6% проти 5,6% у дівчат). Цінності професійної діяльності виявились приблизно однаково вираженими в обох групах (27,8% у дівчат і 28,6% у хлопців), що свідчить про відсутність значущих гендерних відмінностей у професійній спрямованості на цьому віковому етапі.

Гендерні відмінності у типах ідентичності також виявились значущими. Збалансований тип ідентичності значно частіше зустрічається у дівчат (55,6%), ніж у хлопців (35,7%). Соціально-рольовий тип ідентичності дещо частіше характерний для хлопців (35,7% проти 27,8% у дівчат), тоді як особистісно-якісний тип ідентичності розподілений відносно рівномірно (16,7% у дівчат і 28,6% у хлопців). Ці дані свідчать про те, що хлопці підліткового віку частіше перебувають у стані пошуку ідентичності та більш тривалий час залишаються у стані дифузної або соціально-рольової

ідентифікації, що в цілому узгоджується з теоретичними уявленнями про гендерні відмінності у темпі становлення ідентичності в підлітковому віці.

Незважаючи на виявлені відмінності, важливо наголосити, що гендер є лише одним із чинників, що визначають рівень особистісної зрілості підлітка, і його вплив не є детермінуючим. Серед хлопців вибірки також є представники з високим рівнем зрілості і чіткими перспективами, що підтверджує індивідуальний характер розвитку і необхідність диференційованого підходу при організації психологічного супроводу, що не зводиться виключно до гендерного принципу диференціації.

Таким чином, результати емпіричного дослідження переконливо підтвердили вихідну гіпотезу про наявність значущого позитивного зв'язку між рівнем особистісної зрілості підлітків та рівнем сформованості їхніх життєвих перспектив. Встановлено, що самооцінка і тип ідентичності є найбільш потужними опосередковуючими чинниками цього зв'язку, тоді як ціннісна ієрархія і характер професійної спрямованості виступають змістовими індикаторами якості сформованих перспектив. Отримані дані є підставою для розробки цілеспрямованої програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток особистісної зрілості підлітків як основи для формування реалістичних і ціннісно осмислених уявлень про власне майбутнє.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження взаємозв'язку особистісної зрілості та життєвих перспектив підлітків охопило 32 досліджуваних віком 14–17 років і здійснювалося методом стандартизованого анкетування із застосуванням п'яти психодіагностичних методик. Організація дослідження відповідала принципам добровільності, анонімності та науковості психодіагностичної роботи. Аналіз показників особистісної зрілості засвідчив, що лише 37,5% підлітків досягли достатнього рівня її сформованості, тоді як 43,8% перебувають на задовільному рівні, а 18,7% виявили незадовільний рівень зрілості. Найбільш розвиненим компонентом у вибірці виявилася здатність до

психологічної близькості (65,2% від максимально можливого показника), найменш розвиненим — почуття громадянського обов'язку (49,4%). Щодо параметрів життєвих перспектив, половина досліджуваних (50,0%) демонструє частково сформовані перспективи, чверть — чіткі та реалістичні, і рівно чверть — розмиті або суперечливі уявлення про власне майбутнє.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі позитивні зв'язки між більшістю досліджуваних показників. Найбільш тісні взаємозв'язки зафіксовано між загальним рівнем особистісної зрілості та рівнем самооцінки ($r = 0,61, p \leq 0,001$), а також між Я-концепцією і типом ідентичності ($r = 0,62, p \leq 0,001$). Встановлено, що підлітки з вищою самооцінкою демонструють суттєво вищі показники за всіма шкалами особистісної зрілості, зокрема за мотивацією досягнень і Я-концепцією. Характер ціннісної ієрархії і тип професійної спрямованості виступають змістовими індикаторами якості сформованих перспектив: підлітки з домінуванням цінностей саморозвитку і освіти виявляють значно вищу мотивацію досягнень та більш реалістичний образ майбутнього порівняно з тими, у кого переважають цінності матеріального добробуту або соціального визнання. Додатковий гендерний порівняльний аналіз засвідчив, що дівчата загалом демонструють вищі показники особистісної зрілості порівняно з хлопцями — передусім за шкалами психологічної близькості та Я-концепції — і частіше виявляють високий рівень сформованості життєвих перспектив (33,3% проти 14,3%), тоді як серед хлопців значно поширенішим є низький рівень перспектив (35,7% проти 16,7%).

На підставі комплексного аналізу отриманих даних було виокремлено три якісно відмінних типи підлітків за характером взаємозв'язку між рівнем особистісної зрілості та особливостями їхніх життєвих перспектив: «зрілий проектувальник» (37,5%), «ситуативний шукач» (37,5%) та «дрейфуючий підліток» (25,0%). Кожен із виявлених типів характеризується специфічним поєднанням показників самооцінки, ідентичності, ціннісних орієнтацій та рівня зрілості, що визначає якісно різний характер сформованих перспектив і

потребує диференційованих форм психологічного супроводу. Таким чином, результати емпіричного дослідження підтвердили вихідну гіпотезу про те, що особистісна зрілість є значущим чинником формування життєвих перспектив підлітків, детермінуючи їхню реалістичність, стійкість та ціннісну осмисленість.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ПІДЛІТКІВ

3.1. Обґрунтування психологічних методів розвитку особистісної зрілості підлітків

Результати емпіричного дослідження, викладені у попередньому розділі, переконливо засвідчили, що значна частина підлітків вибірки потребує цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на розвиток ключових компонентів особистісної зрілості. Відбір психологічних методів для такої роботи має ґрунтуватися на кількох принципах: відповідності методу віковим особливостям підлітків, спрямованості на розвиток виявлених дефіцитних компонентів зрілості, доступності для реалізації в умовах загальноосвітнього закладу та достатній доказовій базі щодо ефективності. Обґрунтування відібраних методів потребує як теоретичного аналізу, так і врахування специфіки конкретної вибірки — зокрема, виявлених у ній патернів і типів особистісного розвитку.

В. Є. Михайличенко, розглядаючи психологію розвитку особистості, наголошує, що будь-який цілеспрямований вплив на особистісний розвиток має враховувати не лише дефіцити, але й наявні ресурси особистості — ті психологічні утворення, які вже сформовані і можуть слугувати опорою для подальшого зростання. У контексті роботи з підлітками це означає, що психологічна робота не може зводитися виключно до корекції недоліків — вона має передусім спиратися на сильні сторони особистості підлітка і поступово розширювати їх до суміжних сфер [23, с. 156–178].

О. С. Штепа, обґрунтовуючи концепцію ресурсної насиченості особистості, підкреслює, що зрілість формується не через заповнення «прогалин», а через активізацію власного потенціалу — здатності особистості свідомо залучати і розвивати наявні внутрішні ресурси. Дослідниця зазначає, що «ресурсна насиченість особистості є тим психологічним підґрунтям, на

якому вибудовується зрілість як інтегральна характеристика суб'єкта» [52, с. 234]. Це положення є методологічно важливим для обґрунтування ресурсно-орієнтованого підходу до розвитку особистісної зрілості підлітків.

Першим і концептуально базовим методом розвитку особистісної зрілості підлітків є психологічне консультування в індивідуальному форматі. Цей метод є незамінним для роботи з підлітками третього типу («дрейфуючий підліток»), які виявили незадовільний рівень зрілості у поєднанні з нестійкою або заниженою самооцінкою та розмитою ідентичністю. Індивідуальне консультування забезпечує безпечний простір для рефлексії, дозволяє підліткові поступово усвідомлювати власні цінності, прагнення та ресурси без тиску групової динаміки. В. А. Семиченко зазначає, що індивідуальна психологічна робота з підлітком є ефективною передусім тоді, коли вона будується на суб'єкт-суб'єктних засадах — тобто коли підліток є не об'єктом впливу, а активним учасником процесу самопізнання [35, с. 287–312]. Важливим методом у роботі з підлітками є також рефлексивно-діалогічні техніки, зокрема ведення щоденника самоспостереження та структурованих самозвітів. Систематична рефлексія власних думок, емоцій і вчинків сприяє розвитку самосвідомості — ключового компоненту особистісної зрілості. Зазначені техніки є особливо доречними для підлітків другого типу («ситуативний шукач»), у яких самооцінка і уявлення про себе є нестійкими і потребують поступового усталення через регулярну самоспостережувальну практику.

Груповий тренінг особистісного зростання є одним із найбільш дієвих методів розвитку особистісної зрілості підлітків, оскільки він одночасно задовольняє провідну потребу підліткового віку у спілкуванні та ідентифікації з однолітками і водночас створює умови для розвитку рефлексивних, комунікативних та регулятивних умінь. М. Ю. Гуртова наголошує, що групова форма роботи є особливо ефективною для розвитку самооцінки підлітків, оскільки забезпечує різноманітний зворотний зв'язок від однолітків, що є значно більш значущим для підлітка, ніж оцінка дорослого [9, с. 57].

Метод ціннісного прояснення (value clarification) спрямований на усвідомлення підлітком власної ціннісної ієрархії та її узгодження з реальними поведінковими виборами. Цей метод є особливо актуальним у контексті результатів проведеного дослідження, яке засвідчило, що значна частина підлітків орієнтується на зовнішньо нав'язані цінності матеріального добробуту і соціального визнання, а не на автентичні внутрішні прагнення. Ціннісне прояснення реалізується через структуровані вправи, дискусії та аналіз життєвих ситуацій, що спонукають підлітка ставити собі питання: «Чи справді я цього хочу?», «Чому саме це є для мене важливим?», «Як моя поведінка відповідає тому, що я декларую цінним?» [49, с. 421–424]. К. В. Ткаліч, обґрунтовуючи необхідність психолого-педагогічного супроводу підлітків із деструктивною самооцінкою, наголошує, що робота з самооцінкою підлітка має охоплювати три взаємопов'язані виміри: когнітивний (формування реалістичного образу себе), афективний (розвиток позитивного самоставлення) та поведінковий (формування досвіду успішної діяльності). Без одночасного охоплення всіх трьох вимірів робота з самооцінкою залишається поверховою і не забезпечує стійкого позитивного ефекту [45, с. 249].

N. Niveau зі співавторами, здійснивши систематичний огляд та мета-аналіз досліджень ефективності інтервенцій, спрямованих на підвищення самооцінки, встановили, що найбільш ефективними є ті підходи, які поєднують когнітивно-поведінкові техніки з елементами рефлексивної практики та міжособистісного навчання. Дослідники також зафіксували, що ефективність окремих методів суттєво залежить від особистісних характеристик учасників — зокрема, від рівня їхньої мотивації до змін та наявності підтримуючого соціального середовища [70, с. 107–121].

Метод наративної психології — зокрема, техніка «Історія мого майбутнього» — є особливо доцільним для роботи з формуванням життєвих перспектив підлітків. Суть методу полягає в тому, що підліток складає розгорнуту розповідь про своє бажане майбутнє з деталізацією конкретних

кроків, які ведуть до нього. Процес написання наративу активізує водночас уявлення, рефлексію, цілепокладання та мотивацію, що комплексно впливає на всі компоненти особистісної зрілості. Т. О. Костіна зазначає, що саме юнацький вік є сензитивним для переосмислення і переконструювання власних уявлень про себе і своє майбутнє, а наративні техніки є ефективним інструментом для стимулювання цього процесу [15, с. 156–158].

Арт-терапевтичні методи є ефективним доповненням до вербально-орієнтованих підходів, особливо у роботі з підлітками, яким важко вербалізувати власні переживання та уявлення про себе. Малюнок «Я у майбутньому», колаж «Моє ідеальне життя», техніка «Лінія часу» — ці та інші арт-терапевтичні прийоми дозволяють підліткові в безпечній образній формі проектувати бажаний образ майбутнього, виявляти приховані страхи та обмежувальні переконання, що блокують формування реалістичних перспектив. Важливою перевагою арт-терапевтичних методів є їхня здатність обходити психологічні захисти, характерні для підліткового віку. Для розвитку мотиваційно-вольового компоненту особистісної зрілості доцільним є застосування методу постановки цілей за принципом SMART у поєднанні з технікою «дрібних кроків». Підліток навчається формулювати конкретні, вимірювані, досяжні, реалістичні та обмежені в часі цілі, а потім декомпонувати їх на послідовні дрібні кроки. Систематичне досягнення навіть незначних проміжних результатів формує у підлітка досвід успіху, що є потужним чинником розвитку мотивації досягнень і зміцнення самооцінки — двох ключових показників, виявлених у нашому дослідженні як найбільш тісно пов'язаних із рівнем сформованості життєвих перспектив.

Соціально-психологічний тренінг комунікативних умінь є доречним для розвитку соціальної складової особистісної зрілості — зокрема, здатності до психологічної близькості, яка у вибірці дослідження виявилася найбільш розвиненим компонентом. Однак розвиток цього компоненту є важливим не лише кількісно, але й якісно: підлітки потребують не просто збільшення інтенсивності спілкування, а розвитку його глибини — здатності до

справжнього діалогу, емпатійного слухання та конструктивного вирішення конфліктів. В. А. Семиченко підкреслює, що якість міжособистісних стосунків підлітка є одним із найбільш надійних індикаторів загального рівня його особистісної зрілості [35, с. 334–358].

Профорієнтаційні заходи, спрямовані на поглиблення усвідомленості у виборі майбутньої професії, є невід'ємною складовою роботи з формування життєвих перспектив підлітків. Результати дослідження засвідчили, що 3 підлітки вибірки не виявили чіткої професійної спрямованості, а ще значна частина має недостатньо диференційовані уявлення про зміст обраної сфери. Профорієнтаційна робота, що поєднує психодіагностику інтересів і здібностей, ознайомлення зі світом професій та індивідуальне консультування щодо відповідності особистісних характеристик вимогам обраного фаху, суттєво сприяє конкретизації і реалістичності Life-перспектив підлітка.

Метод розвитку відповідальності через виконання реальних соціальних ролей є важливим для розвитку громадянського компоненту зрілості — найменш розвиненого у вибірці (49,4% від максимуму). Участь підлітків у волонтерській діяльності, учнівському самоврядуванні, соціальних проєктах забезпечує реальний практичний досвід відповідальної соціальної поведінки, який неможливо сформувати виключно через вербальне або тренінгове навчання. В. Б. Шапар визначає відповідальність як «здатність особистості свідомо виконувати покладені на неї зобов'язання і визнавати власну причетність до результатів своїх дій» [49, с. 339], що є одним із ключових критеріїв зрілості.

Для системного представлення обґрунтованих методів розвитку особистісної зрілості підлітків, їхньої спрямованості на конкретні компоненти зрілості та форм реалізації, дані узагальнено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Психологічні методи розвитку особистісної зрілості підлітків та їх обґрунтування

Метод	Цільовий компонент зрілості	Форма реалізації	Тип підлітків	Очікуваний результат
Індивідуальне психологічне консультування	Я-концепція, самооцінка, ідентичність	Індивідуальна	«Дрейфуючий підліток»	Стабілізація самооцінки, прояснення ідентичності
Рефлексивно-діалогічні техніки (щоденник)	Самосвідомість, рефлексія	Індивідуальна	«Ситуативний шукач»	Розвиток стійкого образу «Я»
Груповий тренінг особистісного зростання	Самооцінка, психологічна близькість	Групова	Усі типи	Розвиток адекватної самооцінки, комунікативних умінь
Ціннісне прояснення	Ціннісно-смысловий компонент	Групова / індивідуальна	«Ситуативний шукач», «Дрейфуючий»	Усвідомлення та ієрархізація особистісних цінностей
Наративна техніка «Історія мого майбутнього»	Формування життєвих перспектив	Індивідуальна / групова	Усі типи	Конкретизація образу бажаного майбутнього
Арт-терапевтичні методи	Емоційний компонент, ідентичність	Групова	«Дрейфуючий підліток»	Усвідомлення прихованих прагнень і страхів
Метод постановки цілей SMART	Мотиваційно-вольовий компонент	Індивідуальна / групова	«Ситуативний шукач»	Розвиток мотивації досягнень, вольової регуляції
Тренінг комунікативних умінь	Психологічна близькість	Групова	Усі типи	Поглиблення якості міжособистісних стосунків
Профорієнтаційна робота	Професійна ідентичність, перспективи	Групова / індивідуальна	«Ситуативний шукач», «Дрейфуючий»	Формування усвідомленої професійної спрямованості
Участь у соціальних проєктах	Громадянський обов'язок, відповідальність	Групова / соціальна	Усі типи	Розвиток соціальної відповідальності

Наведений у таблиці 3.1 перелік методів не є вичерпним, однак відображає системний підхід до розвитку особистісної зрілості підлітків, що

охоплює всі виявлені в емпіричному дослідженні дефіцитні компоненти. Принциповою рисою запропонованого підходу є його диференційованість: різні методи спрямовані на різні типи підлітків і різні компоненти зрілості, що забезпечує адресність психологічного впливу і підвищує його ефективність.

Ефективна реалізація описаних методів потребує відповідного середовища та системної координації між психологом школи, педагогічним колективом і батьками підлітків. Психолог при цьому виконує функцію не лише безпосереднього носія психологічних методів, але й консультанта для педагогів та батьків, які є найбільш впливовими агентами соціалізації в житті підлітка. О. С. Штепа наголошує, що розвиток особистісної зрілості потребує узгодженого і послідовного впливу всіх суб'єктів соціального середовища підлітка, без чого навіть найбільш ефективні психологічні методи не дадуть стійкого результату [52, с. 241–248].

3.2. Програма психологічного супроводу розвитку особистісної зрілості та формування життєвих перспектив підлітків

Розроблена програма психологічного супроводу є практичним втіленням теоретичних положень і емпіричних результатів, викладених у попередніх розділах роботи. Вона спрямована на комплексний розвиток особистісної зрілості підлітків як психологічної основи формування реалістичних, ціннісно осмислених і стійких життєвих перспектив. Програма розроблена для підлітків старшого шкільного віку (14–17 років) і може бути реалізована практичним психологом загальноосвітнього навчального закладу в межах позаурочної виховної роботи або факультативних психологічних занять.

В. Г. Панок, обґрунтовуючи концептуальні засади психологічного супроводу в системі освіти, наголошує, що ефективний супровід є не разовим втручанням, а цілісною системою взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підтримку природного розвитку особистості через активізацію її власних ресурсів. Дослідник підкреслює, що «психологічний супровід в освіті

передбачає створення умов, за яких сама особистість стає суб'єктом власного розвитку, а не пасивним реципієнтом зовнішніх впливів» [29, с. 11]. Саме цей принцип є методологічним ядром розробленої програми.

Паспорт програми

Назва програми: «Горизонт» — програма психологічного супроводу розвитку особистісної зрілості та формування життєвих перспектив підлітків. Цільова аудиторія: підлітки 14–17 років. Тривалість: 10 тижнів (20 занять по 45 хвилин). Форма проведення: групова (8–12 осіб), із елементами індивідуальної роботи. Виконавець: практичний психолог навчального закладу. Місце проведення: кабінет психолога або навчальний клас.

В. М. Ямницький, досліджуючи розвиток життєтворчої активності особистості, підкреслює, що ефективна програма особистісного розвитку має обов'язково включати три взаємопов'язаних блоки: пізнавальний (самопізнання та усвідомлення власних можливостей), смисловий (прояснення цінностей і цілей) та діяльнісний (формування конкретних умінь планування і досягнення цілей). Без усіх трьох блоків програма втрачає комплексний характер і не забезпечує стійкого впливу на особистісний розвиток підлітка [54, с. 203–231].

Мета програми — сприяти розвитку особистісної зрілості підлітків шляхом формування адекватної самооцінки, стійкої ідентичності, усвідомленої системи цінностей, мотивації досягнень та здатності до реалістичного проектування власного майбутнього.

Завдання програми: розвиток самосвідомості та позитивного самоставлення підлітків; формування стійкої особистісної ідентичності; прояснення та ієрархізація ціннісних орієнтацій; розвиток мотивації досягнень та вольової регуляції; формування вмінь постановки цілей і планування; розвиток здатності до усвідомленого вибору та відповідальності за нього; формування реалістичного та ціннісно осмисленого образу майбутнього.

L. Serdiuk, I. Danyliuk та G. Chaika, досліджуючи особистісну автономію як ключовий чинник самодетермінації, встановили, що ефективний розвиток

автономії підлітка потребує не просто надання йому свободи вибору, а цілеспрямованого формування психологічних умінь, необхідних для усвідомленого і відповідального використання цієї свободи. Автори наголошують, що без розвиненої здатності до самодетермінації підліток залишається залежним від зовнішніх орієнтирів навіть при формально вільному виборі [77, с. 87–91].

Структура програми: Програма складається з трьох взаємопов'язаних модулів, кожен із яких реалізує певну групу завдань і є логічним продовженням попереднього.

Таблиця 3.2

Структура програми психологічного супроводу «Горизонт»

Модуль	Назва	Кількість занять	Тривалість	Ключові методи	Цільовий компонент зрілості
I	«Я пізнаю себе»	6	3 тижні	Рефлексивні вправи, арт-терапія, методика «Хто я?», щоденник самоспостереження	Самосвідомість, самооцінка, ідентичність
II	«Мої цінності і цілі»	8	4 тижні	Ціннісне прояснення, SMART-цілепокладання, наративні техніки, групова дискусія	Ціннісно-смысловий компонент, мотивація досягнень
III	«Мій горизонт»	6	3 тижні	Техніка «Лінія часу», профорієнтаційні вправи, рольові ігри, наратив «Моє майбутнє»	Формування життєвих перспектив, відповідальність
Разом		20	10 тижнів		

Модуль I. «Я пізнаю себе» (заняття 1–6)

Перший модуль є фундаментальним для всієї програми, оскільки саме з розвитку самопізнання і самоприйняття розпочинається будь-яка робота з особистісною зрілістю підлітка. Без достатнього рівня розвитку самосвідомості підліток не здатний ні усвідомлено визначати власні цінності, ні реалістично проектувати своє майбутнє. О. Chykhantsova, аналізуючи особисту якість життя і задоволеність нею, підкреслює, що суб'єктивне благополуччя особистості нерозривно пов'язане з якістю її самоставлення —

людина, яка не приймає себе, неспроможна по-справжньому будувати задовільне майбутнє [56, с. 305–306].

Заняття 1 («Хто я є насправді?») орієнтоване на первинне дослідження підлітком власної ідентичності через виконання адаптованої методики «Хто я?» та групове обговорення результатів. Підлітки діляться своїми самоописами в безпечній атмосфері взаємоприйняття, що формує довіру в групі і водночас розширює уявлення кожного учасника про різноманітність способів самосприйняття. Заняття 2 («Мої сильні сторони») спрямоване на виявлення і вербалізацію власних ресурсів — підлітки виконують вправу «Скарбниця моїх якостей», де записують і пред'являють групі свої переваги, отримуючи при цьому зворотний зв'язок від однолітків. Заняття 3 («Звідки береться моя самооцінка?») присвячене психологічній просвіті щодо природи і механізмів формування самооцінки, а також аналізу того, які чинники сприяють або заважають адекватному самосприйняттю конкретного підлітка. Заняття 4 («Мої емоції та їхні послання») орієнтоване на розвиток емоційного інтелекту через арт-терапевтичні вправи — малюнок «Я і мої емоції» та техніку «Емоційний компас». Заняття 5 («Мої стосунки і я») спрямоване на дослідження впливу значущих стосунків на формування образу себе — підлітки аналізують, чий образ вони «носять у собі» і наскільки він відповідає їхньому власному баченню. Заняття 6 підсумовує модуль через виконання рефлексивного завдання «Лист собі» і обговорення змін у самосприйнятті учасників.

Модуль II. «Мої цінності і цілі» (заняття 7–14)

Другий модуль є концептуально центральним, оскільки спрямований на розвиток ціннісно-смислового і мотиваційно-вольового компонентів особистісної зрілості — двох найбільш тісно пов'язаних із формуванням життєвих перспектив. А. Нагорняк та О. Васильєва, досліджуючи життєстійкість як ресурс подолання стресу в підлітковому віці, наголошують, що підлітки з більш чіткими ціннісними орієнтирами демонструють вищу

стресостійкість і здатність зберігати цілеспрямованість навіть в умовах значних зовнішніх тисків [27, с. 1555–1560].

Заняття 7 («Що для мене справді важливо?») відкриває модуль вправою ціннісного прояснення: підліткам пропонується відсортувати картки з описами різних цінностей від найважливіших до менш значущих і обговорити обрану ієрархію в парах. Заняття 8 («Мої цінності і моя поведінка: чи є між ними зв'язок?») спрямоване на аналіз узгодженості між декларованими цінностями і реальними поведінковими виборами підлітка — через рефлексивні запитання і аналіз конкретних ситуацій. Заняття 9 («Що таке мета і навіщо вона мені?») знайомить підлітків з принципами ефективного цілепокладання та відмінністю між мрією і метою. Заняття 10 («Моя перша SMART-мета») є практичним — кожен учасник формулює одну реальну особистісну мету за принципом SMART і розписує конкретні кроки до її досягнення. Заняття 11 («Що заважає мені досягати цілей?») присвячене аналізу обмежувальних переконань та внутрішніх бар'єрів, що блокують реалізацію намірів. Заняття 12 («Мотивація: звідки вона береться?») досліджує природу внутрішньої та зовнішньої мотивації і формує у підлітків розуміння того, чому цілі, що ґрунтуються на власних цінностях, реалізуються з більшою ймовірністю. Заняття 13 («Відповідальність і вибір») орієнтоване на розвиток усвідомленості у прийнятті рішень і здатності брати відповідальність за їхні наслідки. Заняття 14 підсумовує модуль через вправу «Мій ціннісний компас» — підліток оформлює власний ціннісний профіль у вигляді схематичної мапи з позначенням пріоритетних цінностей і цілей.

Модуль III. «Мій горизонт» (заняття 15–20)

Третій модуль є синтезуючим і спрямований на інтеграцію набутих знань і умінь у конкретний образ власного майбутнього. Н. М. Бардин зі співавторами наголошують, що стресостійкість особистості — одна з умов ефективного функціонування в умовах невизначеності — формується передусім через набуття досвіду планування і реалізації конкретних дій у ситуаціях з непередбачуваним результатом [2, с. 34–47]. У контексті програми

третій модуль забезпечує саме такий досвід — підліток вчиться будувати образ майбутнього, знаючи, що він змінюватиметься, і залишаючись при цьому психологічно стійким.

Заняття 15 («Моє майбутнє: яким я його бачу?») відкривається технікою «Лінія часу»: підліток позначає на уявній часовій осі ключові події свого бажаного майбутнього з поясненням, чому саме вони є важливими. Заняття 16 («Хто я у своєму майбутньому?») спрямоване на деталізацію образу бажаного «Я» у перспективі 5–10 років — підліток відповідає на запитання про свою майбутню роль, стосунки, досягнення та спосіб життя. Заняття 17 («Мій шлях до майбутнього») присвячене побудові індивідуальної «дорожньої карти» від теперішнього до бажаного майбутнього з позначенням конкретних кроків, ресурсів і можливих перешкод. Заняття 18 («Моя майбутня професія і я») є профорієнтаційним за своєю спрямованістю — підлітки аналізують відповідність своїх інтересів, цінностей і здібностей вимогам обраної або потенційно цікавої сфери діяльності. Заняття 19 («Коли все йде не за планом») розвиває психологічну гнучкість — здатність переглядати плани без відмови від цінностей і без катастрофізації. Завершальне заняття 20 («Я і мій горизонт») є підсумковим: кожен учасник презентує групі власний наратив «Моє майбутнє», отримує зворотний зв'язок і здійснює рефлексію власних змін упродовж усієї програми.

З метою забезпечення практичної відтворюваності програми нижче подано розгорнуті плани трьох ключових занять — по одному з кожного модуля, — які найбільш повно відображають методологію і стиль роботи в межах програми «Горизонт».

План заняття 2 Модуль I. «Я пізнаю себе» Тема: «Мої сильні сторони»

Мета заняття: сприяти розвитку позитивного самоставлення підлітків через усвідомлення і вербалізацію власних ресурсів і сильних сторін; формувати навички конструктивного зворотного зв'язку в групі.

Тривалість: 45 хвилин.

Матеріали: аркуші паперу А4, кольорові маркери, картки з незавершеними реченнями, м'яч для передачі.

Хід заняття:

Розминка (5 хв). Психолог пропонує учасникам передавати м'яч по колу. Той, хто тримає м'яч, називає одну свою позитивну якість, починаючи зі слів: «Я вмію...», «Я можу...» або «Мені вдається...». Психолог стежить за тим, щоб усі учасники говорили про себе, а не про інших, і заохочує навіть найменші прояви самоприйняття.

Основна частина — вправа «Скарбниця моїх якостей» (20 хв). Кожен учасник отримує аркуш паперу і малює контур скарбниці. В середині контуру підліток записує щонайменше 10 своїх позитивних якостей, умінь і досягнень — будь-яких, навіть тих, що здаються незначними. Психолог наголошує, що до скарбниці можна вносити не лише великі досягнення, але й малі: «вмію смішно розповідати анекдоти», «завжди пам'ятаю дні народження друзів», «добре розумію людей у поганому настрої». Після індивідуальної роботи учасники об'єднуються в пари і по черзі презентують один одному свої скарбниці, отримуючи зворотний зв'язок: партнер може додати одну якість, яку він спостерігає у своєму співрозмовнику, але яку той не включив до свого списку.

Групове обговорення (15 хв). Психолог проводить рефлексивне обговорення за такими запитаннями: «Що було найважчим у цьому завданні?», «Чи вдалося вам здивувати себе якоюсь якістю, яку ви раніше не помічали?», «Що ви відчували, коли партнер додав вам якість, яку ви самі не вказали?», «Як ви думаєте, чому нам часто легше помічати свої недоліки, ніж переваги?». Психолог підводить підсумок, наголошуючи, що здатність бачити і цінувати власні ресурси є важливою основою впевненості в собі та здатності будувати реалістичні плани на майбутнє.

Завершення (5 хв). Кожен учасник записує одне речення-підсумок: «Сьогодні я дізнався(лася) про себе, що...». За бажанням учасники зачитують свої речення вголос.

Очікувані результати: розширення позитивного образу себе; розвиток здатності до самоприйняття; формування досвіду конструктивного зворотного зв'язку між однолітками.

План заняття 10 Модуль II. «Мої цінності і цілі» Тема: «Моя перша SMART-мета»

Мета заняття: сформувати у підлітків практичне вміння формулювати конкретні, вимірювані та досяжні особистісні цілі за принципом SMART; розвивати навички планування і усвідомлення власних ресурсів для досягнення мети.

Тривалість: 45 хвилин.

Матеріали: роздаткові картки з описом принципу SMART, робочі аркуші «Моя SMART-мета», ручки, фліпчарт або дошка.

Хід заняття:

Розминка (5 хв). Психолог пропонує учасникам пригадати будь-яку ціль, яку вони ставили собі за останній місяць. По колу кожен коротко озвучує, що це була за ціль і чи вдалося її досягти. Психолог фіксує на дошці спільні теми і без оцінок відзначає, що деякі цілі досягаються легко, інші — важко, і це нерідко залежить не від сили волі, а від того, наскільки чітко ціль сформульована.

Міні-лекція «Що таке SMART?» (8 хв). Психолог знайомить учасників із принципом SMART через роздаткові картки і пояснення на дошці. S — Specific (конкретна), M — Measurable (вимірювана), A — Achievable (досяжна), R — Relevant (значуща), T — Time-bound (обмежена в часі). Для кожного критерію наводяться приклади: «хочу бути кращим» — це не SMART-ціль; «хочу до кінця місяця прочитати одну книгу з психології та написати конспект» — це SMART-ціль. Учасники разом із психологом «перетворюють» 2–3 розмиті цілі на SMART-цілі в режимі групової дискусії.

Основна частина — вправа «Моя перша SMART-мета» (22 хв). Кожен учасник отримує робочий аркуш із таблицею, де потрібно сформулювати одну особистісну ціль на найближчі 4 тижні і перевірити її за всіма критеріями

SMART. Далі учасник заповнює розділ «Мій план»: прописує 5 конкретних кроків до досягнення мети з датами виконання кожного. Окремий рядок відведено для відповіді на запитання: «Що може завадити?» і «Що допоможе подолати перешкоду?». Психолог обходить учасників, допомагаючи уточнити формулювання і зробити кроки більш конкретними. Після індивідуальної роботи учасники об'єднуються в четвірки і презентують свої цілі одне одному, отримуючи зворотний зв'язок за питаннями: «Чи ціль зрозуміла?», «Чи кроки реалістичні?», «Що ти думаєш — чи досягне автор цієї мети?».

Завершення (10 хв). Психолог проводить рефлексію: «Що змінилося у вашому ставленні до цілі після того, як ви її записали конкретно?», «Що відчували, коли розписували конкретні кроки?», «Яка частина завдання виявилась найважчою?». Психолог наголошує, що здатність ставити конкретні цілі і планувати шляхи їх досягнення — це вміння, яке розвивається з практикою, і пропонує учасникам зберегти свій аркуш і повернутися до нього через 4 тижні.

Очікувані результати: формування практичного вміння постановки конкретних особистісних цілей; розвиток навичок планування; підвищення відчуття контролю над власним майбутнім.

План заняття 17 Модуль III. «Мій горизонт» Тема: «Мій шлях до майбутнього»

Мета заняття: сприяти формуванню у підлітків індивідуальної «дорожньої карти» від теперішнього стану до бажаного образу майбутнього; розвивати здатність до реалістичного планування з урахуванням власних ресурсів і можливих перешкод.

Тривалість: 45 хвилин.

Матеріали: великі аркуші паперу (A3), маркери різних кольорів, стікери двох кольорів (зелені і жовті), роздаткові картки із запитаннями для рефлексії.

Хід заняття:

Розминка (5 хв). Психолог пропонує учасникам завершити речення: «Через 5 років я хочу, щоб у моєму житті було...». Відповіді не обговорюються

— це індивідуальна налаштовувальна вправа, яка допомагає підліткові активізувати образ бажаного майбутнього перед основним завданням.

Основна частина — «Дорожня карта мого майбутнього» (28 хв). Кожен учасник отримує великий аркуш паперу і малює на ньому «дорогу» від нижнього краю (теперішній момент) до верхнього (бажане майбутнє через 5–7 років). На початку дороги підліток записує, де він є зараз: хто він, що вміє, що має. На фінішній точці — стислий образ бажаного майбутнього, сформульований на попередніх заняттях. Уздовж дороги учасник позначає від 5 до 8 ключових «зупинок» — проміжних результатів або подій, які мають відбутися на шляху до мети. На зелених стікерах підліток записує ресурси — те, що вже є і допоможе в дорозі: якості, вміння, підтримуючі стосунки, можливості. На жовтих стікерах — можливі перешкоди і способи їх подолання. Після завершення роботи учасники вивішують свої карти на стіні і здійснюють «прогулянку» по роботах одне одного, залишаючи короткі позитивні коментарі на стікерах.

Групове обговорення (10 хв). Психолог запрошує учасників поділитися: «Що виявилось несподіваним у процесі малювання карти?», «Яка «зупинка» є найважливішою і чому?», «Що ви відчували, коли бачили коментарі однолітків до вашої карти?», «Що змінилося у вашому сприйнятті власного майбутнього після цього заняття?». Психолог підсумовує, наголошуючи, що «дорожня карта» є живим документом — вона може і повинна змінюватися разом із людиною, і це є нормальним і навіть необхідним.

Завершення (2 хв). Кожен учасник записує одне речення: «Мій наступний конкретний крок до майбутнього — це...» і озвучує його вголос. Психолог завершує заняття словами підтримки і нагадує, що наступне заняття буде присвячене аналізу відповідності між особистими якостями і обраною майбутньою професією.

Очікувані результати: формування цілісного і реалістичного образу власного майбутнього; розвиток навичок стратегічного планування;

підвищення мотивації до активної побудови власного життя; зміцнення відчуття особистісної спроможності.

Очікувані результати програми охоплюють кілька рівнів: на когнітивному рівні — розвиток реалістичного і диференційованого образу себе та свого майбутнього; на афективному — підвищення рівня самоприйняття і зниження тривожності щодо майбутнього; на мотиваційно-вольовому — формування внутрішньо мотивованих цілей і готовності докладати зусиль для їх досягнення; на ціннісно-смысловому — усвідомлена і ієрархізована система особистісних цінностей. L. Serdiuk зі співавторами доводять, що підлітки, які отримали можливість системно працювати над усвідомленням власної автономії і цінностей, демонструють більш стійкі та реалістичні уявлення про власне майбутнє порівняно з тими, хто такого досвіду не мав [77, с. 88–92].

Оцінювання ефективності програми здійснюється на трьох етапах: первинна діагностика (до початку програми), проміжна (після завершення другого модуля) та підсумкова (після завершення всіх занять). Для оцінювання використовуються ті ж методики, що і в емпіричному дослідженні — тест Гільбуха, шкала Розенберга та методика «Хто я?», — що забезпечує порівнюваність показників і можливість відстеження динаміки змін. Додатково фіксуються якісні зміни у самоописах підлітків та характері їхніх відповідей у наративних завданнях.

Висновки до розділу 3

Теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження стали підставою для обґрунтування системи психологічних методів розвитку особистісної зрілості підлітків, спрямованих на розвиток її ключових компонентів — самооцінки, ідентичності, ціннісно-смыслові сфери, мотивації досягнень та здатності до відповідальної саморегуляції. Встановлено, що ефективна психологічна робота з підлітками має ґрунтуватися на ресурсно-орієнтованому підході, який передбачає опору на

наявні сильні сторони особистості та їх поступове розширення до суміжних сфер, а не виключно на корекцію виявлених дефіцитів. Обґрунтовано десять методів психологічного впливу, що охоплюють як індивідуальні, так і групові форми роботи: індивідуальне консультування, рефлексивно-діалогічні техніки, груповий тренінг особистісного зростання, ціннісне прояснення, наративні техніки, арт-терапевтичні методи, постановку цілей за принципом SMART, тренінг комунікативних умінь, профорієнтаційну роботу та участь у соціальних проєктах. Диференційованість відібраних методів щодо різних типів підлітків забезпечує адресність психологічного впливу і підвищує його практичну ефективність.

На основі обґрунтованих методів розроблено програму психологічного супроводу «Горизонт», яка є системним і структурованим інструментом розвитку особистісної зрілості підлітків як основи формування їхніх життєвих перспектив. Програма розрахована на 10 тижнів і складається з 20 групових занять по 45 хвилин, організованих у три послідовних модулі: «Я пізнаю себе» (модуль I), «Мої цінності і цілі» (модуль II) та «Мій горизонт» (модуль III). Для забезпечення практичної відтворюваності програми розроблено розгорнуті плани трьох ключових занять — по одному з кожного модуля, — які містять детальний опис мети, матеріалів, ходу заняття та очікуваних результатів. Кожен модуль спрямований на розвиток певної групи компонентів особистісної зрілості і є логічним продовженням попереднього, що забезпечує поступове і послідовне поглиблення психологічної роботи. Програма реалізує принципи суб'єктності, ресурсності та диференційованості, що відповідає сучасним науковим вимогам до психологічного супроводу розвитку підлітків в освітньому середовищі.

Очікуваними результатами впровадження програми є підвищення рівня особистісної зрілості підлітків за всіма діагностованими компонентами, стабілізація та підвищення адекватності самооцінки, формування більш стійкої та диференційованої ідентичності, усвідомлення та ієрархізація системи особистісних цінностей, розвиток мотивації досягнень і вольової

регуляції, а також конкретизація і реалістичне обґрунтування уявлень підлітків про власне майбутнє. Оцінювання ефективності програми передбачає триетапну діагностику з використанням тих самих методик, що і в емпіричному дослідженні, що забезпечує можливість відстеження індивідуальної динаміки розвитку кожного учасника. Таким чином, розроблена програма є науково обґрунтованим і практично орієнтованим інструментом психологічного супроводу, впровадження якого сприятиме повноцінному особистісному розвитку підлітків і формуванню у них здатності до усвідомленого і відповідального проектування власного майбутнього.

ВИСНОВКИ

Таким чином, можна підвести підсумки роботи:

1. Теоретико-методологічний аналіз феномену особистісної зрілості засвідчив його багатовимірний і міждисциплінарний характер. Встановлено, що в різних наукових традиціях — гуманістичній, диспозиційній, соціально-психологічній та позитивно-психологічній — особистісна зрілість трактується як інтегральна здатність особистості до усвідомленої саморегуляції, відповідальної побудови власного життя та автентичної взаємодії зі світом. Структура особистісної зрілості охоплює шість взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний, мотиваційно-вольовий, ціннісно-смісловий, соціально-поведінковий та ідентифікаційний, кожен із яких має специфічний психологічний зміст і власну динаміку розвитку в онтогенезі.

2. Психологічна сутність життєвих перспектив особистості полягає у здатності людини усвідомлено і смислово проектувати своє майбутнє, інтегруючи власні цінності, потреби та можливості у цілісний образ бажаного життя. Структура життєвих перспектив є багатокomпонентним утворенням, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційний, смисловий та вольовий виміри. Встановлено, що між особистісною зрілістю та якістю сформованих перспектив існує двосторонній зв'язок: зрілість створює психологічну основу для побудови реалістичних перспектив, тоді як наявність осмислених перспектив, у свою чергу, стимулює подальший особистісний розвиток.

3. Підлітковий вік є сензитивним періодом для становлення особистісної зрілості, оскільки саме в цей час відбуваються якісні перетворення самосвідомості, системи цінностей, вольової регуляції та ідентичності. Виявлено, що розвиток особистісної зрілості в підлітковому віці характеризується нерівномірністю: окремі її компоненти — зокрема, здатність до психологічної близькості — розвиваються раніше і інтенсивніше, тоді як інші — зокрема, громадянський обов'язок і вольова регуляція — потребують

більш тривалого і цілеспрямованого розвитку. Виокремлено шість ключових компонентів особистісної зрілості підлітка, систематизованих у таблиці 1.1 із зазначенням психологічного змісту та індикаторів сформованості кожного.

4. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці з 32 підлітків, засвідчило, що лише 37,5% досліджуваних досягли достатнього рівня особистісної зрілості, тоді як 43,8% перебувають на задовільному і 18,7% — на незадовільному рівні. Кореляційний аналіз виявив статистично значущі позитивні зв'язки між рівнем особистісної зрілості та рівнем самооцінки ($r = 0,61$, $p \leq 0,001$), між Я-концепцією і типом ідентичності ($r = 0,62$, $p \leq 0,001$), а також між мотивацією досягнень і домінуючою ціннісною орієнтацією ($r = 0,52$). Встановлено, що половина вибірки (50,0%) має частково сформовані життєві перспективи, чверть — чіткі та реалістичні, і чверть — розмиті або суперечливі. На основі комплексного аналізу виокремлено три якісно відмінних типи підлітків: «зрілий проектувальник» (37,5%), «ситуативний шукач» (37,5%) та «дрейфуючий підліток» (25,0%), що підтверджує вихідну гіпотезу про наявність значущого зв'язку між рівнем особистісної зрілості та характером сформованих життєвих перспектив. Додатковий гендерний аналіз підтвердив, що дівчата демонструють вищі середні показники особистісної зрілості (48,3 бали проти 39,7 у хлопців) і частіше мають високий рівень сформованих перспектив, що свідчить про гендерну специфіку темпу становлення зрілості в підлітковому віці.

5. Розроблено та обґрунтовано програму психологічного супроводу «Горизонт», спрямовану на розвиток особистісної зрілості підлітків як основи формування їхніх реалістичних і ціннісно осмислених перспектив. Програма розрахована на 10 тижнів і складається з 20 групових занять, організованих у три послідовних модулі: «Я пізнаю себе», «Мої цінності і цілі» та «Мій горизонт». Для кожного модуля розроблено розгорнуті плани ключових занять із детальним описом методів, матеріалів і рефлексивних процедур, що забезпечує практичну готовність програми до безпосереднього впровадження. Програма реалізує принципи суб'єктності, ресурсності та диференційованості,

що відповідає сучасним вимогам до психологічного супроводу особистісного розвитку підлітків. Очікуваними результатами її впровадження є підвищення рівня особистісної зрілості за всіма компонентами, стабілізація самооцінки, формування стійкої ідентичності та конкретизація уявлень підлітків про власне майбутнє.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання порушеної проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні гендерних відмінностей у характері взаємозв'язку між особистісною зрілістю і життєвими перспективами підлітків, у лонгitudному відстеженні динаміки особистісної зрілості протягом усього підліткового віку, а також в експериментальній перевірці ефективності розробленої програми психологічного супроводу на розширеній вибірці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність : соціально-психологічний аспект : монографія. Київ : Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с.
2. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І., Когут Я. М., Пряхіна Н. О. Стресостійкість : навчальний посібник / за ред. Я. М. Когута. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 105 с.
3. Басенко О. Взаємозв'язок показників психічного здоров'я та факторів життєстійкості у підлітків, які мешкають поблизу лінії фронту на Сході України. *Journal of Psychology Research*. 2020. № 26 (9). С. 13–24.
4. Безушко О. Гендерні особливості становлення самооцінки старших підлітків. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. Вип. 34. С. 86–92.
5. Васильєв Г. Особливості формування вольових якостей у підлітковому віці. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 1. С. 29–34.
6. Вовчик-Блакитна О. О. Дозвілля як простір розвитку міжпоколінної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*. Том 7. Екологічна психологія. 2017. Вип. 44. С. 51–60.
7. Гальцева Т. О. Особливості становлення навчальної самоефективності в підлітковому та юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 1. Том 2. С. 145–149.
8. Гріньова О. М. Психологічні особливості життєвого самовизначення в юнацькому віці. *Вісник психології і педагогіки : збірник наукових праць*. Київ : Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, 2012. Вип. 8. URL:
9. Гуртова М. Ю. Психологічні умови становлення адекватної

самооцінки підлітка. Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з Дня народження Еріка Еріксона. 2023. С. 57.

10. Зіяєва Н., Ігумнова О. Вплив самооцінки на формування індивідуально-психологічних особливостей підлітків. *Psychology Travelogs*. 2025. № 2.

11. Кокун О. М. Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2021. Т. V. Вип. 21. С. 69–88. URL:

12. Кокун О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. V. Вип. 20. С. 68–81. URL:

13. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

14. Кордунова Н. О., Потапчук Л. В. Психологічні тенденції проявів особистісної зрілості студентів у процесі професійної підготовки. Психологічні перспективи. 2015. Вип. 26. С. 167–176.

15. Костіна Т. О. Можливості юнацького віку для переосмислення гендерних стереотипів. Габітус : науковий журнал. 2020. Вип. 12. Том 2. С. 155–159.

16. Козицька І. В. Роль самооцінки особистості у виборі копінг-стратегії в стресових ситуаціях. Український психологічний журнал. 2017. № 3. С. 135–143.

17. Козицька І. В., Ковальська О. О. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань підлітків. Актуальні проблеми психології.

Психологія обдарованості : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. С. 130–137.

18. Кравчук С. Л. Психологічні особливості зв'язку духовних цінностей та життєстійкості особистості в юнацькому віці. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. № 4. С. 65–68.

19. Крюкова М. А., Курова А. В. Особистісні детермінанти відповідальності в підлітковому віці. Психологія та соціальна робота. 2021. № 1 (53). С. 114–124.

20. Кузенко В. Ю., Кононова М. М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старших підлітків. Збірник наукових праць. 2021. С. 149. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/36_конф.2021.pdf#page=149

21. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя. Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія». 2023. № 2. С. 24–29.

22. Лепіхова Л. А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань. Педагогіка і психологія. 2004. № 3. С. 77–85.

23. Михайличенко В. Є. Психологія розвитку особистості : монографія. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. 388 с.

24. Михайлишин У. Б. Вплив самооцінки на конфліктну поведінку підлітків. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2021.

25. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю., Малета А. І. Самооцінка у формуванні статусу підлітків у групі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2023. № 3. С. 121–125.

26. Москаленко О. В. До проблеми дослідження психологічної зрілості особистості. Науковий огляд. 2021. № 4 (76). С. 46–58.

27. Нагорняк А., Васильєва О. Життєстійкість як ресурс подолання стресу в підлітковому віці. Наукові перспективи. 2025. № 10 (64). С. 1552–1565.

28. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1 :

колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2019. 220 с.

29. Панок В. Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. № 2 (1). С. 9–15.

30. Предко В. В. Розвиток життєстійкості особистості підлітка в умовах інноваційної освітньої діяльності. Київ, 2021. 104 с.

31. Предко В., Бондар М. Психологічні особливості взаємозв'язку життєстійкості та поведінкових копінг-стратегій особистості підлітка. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2022. № 2 (55). С. 5–13.

32. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України : методичний посібник / Колесніченко О. С. та ін. ; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 388 с.

33. Психологічні особливості прояву емоційного інтелекту у підлітків. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. Вип. 79. С. 94–98.

34. Ратушний О. О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. С. 74–79.

35. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Видавець Ешке О. М., 2001. 427 с.

36. Сеник Л. С., Онуфрієва Л. А. Вікові закономірності формування самооцінки у підлітковому віці. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Problematic questions of science and problems of development». Берлін, Німеччина, 30 жовтня – 1 листопада 2023. 350 с. С. 297.

37. Сердюк Л. З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с.

38. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 17. Вип. 5. С. 124–133. URL:
39. Сингаївська І. В., Федорець С. Б. Підлітковий вік як один із критичних періодів психосексуального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 4 (68). С. 107–114.
40. Степова А. С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 314–319.
41. Стуліка О., Неделько П. Емоційна стійкість як важливий аспект розвитку особистісної зрілості в юнацькому віці. *Молодий вчений*. 2024. № 4 (128). С. 120–124. URL:
42. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
43. Титаренко Т. М. Рання молодість : проблеми смислоутворення, подальше професійне й життєве самовизначення. *Основи практичної психології* / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. 2-ге вид. Київ : Либідь, 2001. 150 с.
44. Ткаліч К. В. Психологічні особливості прояву самооцінки підлітка. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку : збірник доповідей*. Кропивницький, 2022. С. 186–191.
45. Ткаліч К. В. Психолого-педагогічний супровід підлітків з тенденцією до деструктивної самооцінки. *Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з Дня народження Еріка Еріксона*. 2023. С. 249.
46. Хавула Р. Психологічні особливості становлення самоефективності в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2017. Вип. 17. С. 348–355.
47. Хохліна І. В., Сингаївська І. В. Психологічні особливості самооцінки дітей підліткового віку. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку :*

тези доповідей II Міжнародної конференції. Київ : Університет «КРОК», 2020. С. 90–92.

48. Шамне А. В., Бабич А. В. Хронологічні межі підліткового та юнацького віку у західних та вітчизняних періодизаціях розвитку. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2018. Вип. 279. С. 167–174.

49. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

50. Шахов В. І., Паламарчук О. М. Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 324 с.

51. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О. С. Штепа ; Львівський національний університет імені Івана Франка. Київ, 2006. 20 с.

52. Штепа О. С. Ресурсна насиченість особистості. Проблеми сучасної психології. 2020. Вип. 47. С. 231–252.

53. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. Соціальна психологія. 2005. № 1. С. 62–77.

54. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2006. 362 с.

55. Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. Yale University Press, 2018. URL:

56. Chykhantsova O. The personal quality of life and life satisfaction. The 3rd International scientific and practical conference – Scientific Congress (March 22–24, 2020). Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain, 2020. P. 304–307.

57. Coffey J. K., Warren M. T. Comparing adolescent positive affect and self-esteem as precursors to adult self-esteem and life satisfaction. Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44 (5). P. 707–718.

58. Colman A. M. A Dictionary of Psychology. New York : Oxford University Press, 2003. 464 p.
59. Branje S., de Moor E. L., Spitzer J., Becht A. I. Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31. P. 908–927.
60. Chen W. et al. Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 108. P. 98–102.
61. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. Advances and open questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*. 2018. Vol. 4. P. 250–270.
62. Du H., King R. B., Chi P. Self-esteem and subjective well-being revisited: the roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE*. 2017. Vol. 12. P. 25–37.
63. Keane L., Loades M. E. Low self-esteem and internalizing disorders in young people: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*. 2017. Vol. 22. P. 4–15.
64. Länsimies H., Pietilä A. M., Hietasola-Husu S., Kangasniemi M. A systematic review of adolescents' sense of coherence and health. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2017. Vol. 31. P. 651–661.
65. Martínez I., Murgui S., Garcia O. F., Garcia F. Parenting and adolescent adjustment: The mediational role of family self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*. 2021. Vol. 30. P. 1184–1197.
66. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper, 2021.
67. Maksymenko S., Serdiuk L. Psychological Potential of Personal Self-realization. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2016. Vol. 6 (1). P. 92–100. doi.org/10.21277/sw.v1i6.244
68. Nahavandi A. *The Art and Science of Leadership*. New Jersey : Prentice-Hall, 1997. P. 44–52.
69. Ng Z. J. et al. Confirmatory Factor Analytic Structure and Measurement Invariance of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale

(BMSLSS) in a Longitudinal Sample of Adolescents. *Child Indicators Research*. 2017. P. 1–11.

70. Niveau N., New B., Beaudoin M. Self-esteem interventions in adults – a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2021. Vol. 94. P. 104–131.

71. Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 2018. Vol. 144. P. 1045–1080.

72. Patton G. C., Sawyer S. M., Santelli J. S., Ross D. A., Afifi R., Allen N. B. et al. Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *Lancet*. 2016. Vol. 387. P. 2423–2478.

73. Rogers C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin, 2015.

74. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York : Guilford Press, 2017.

75. Santilli S. et al. Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*. 2017. Vol. 44 (1). P. 62–76.

76. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55 (1). P. 5–14.

77. Serdiuk L., Danyliuk I., Chaika G. Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2018. Vol. 8 (1). P. 85–93. DOI: 10.21277/sw.v1i8.357

78. Serdiuk L., Danyliuk I., Chykhantsova O. Psychological factors of secondary school graduates' hardiness. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2019. Vol. 1. P. 93–103. doi.org/10.21277/sw.v1i9.454

79. Serdiuk L. Z. Factors of Person's Self-Determination and Psychological Well-Being. *Modern research of the representatives of psychological sciences : collective monograph*. Lviv–Toruń : Liha-Pres, 2019. P. 182–200.

80. Shogren K. A., Lee J., Panko P. An Examination of the Relationship

Between Postschool Outcomes and Autonomy, Psychological Empowerment, and Self-Realization. *Journal of Special Education*. 2017. Vol. 51 (2). P. 115–124. doi.org/10.1177/0022466916683171

81. Tus J. Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*. 2020. Vol. 4 (10). P. 45–59.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Опитувальником термінальних цінностей І.Г. Сєніна

Мета: дослідити термінальні цінності особистості у відповідних життєвих сферах.

Інструкція

Вам пропонується опитувальник, в якому описані різні бажання і прагнення людини. Необхідно оцінити кожне з тверджень опитувальника за 5-бальною шкалою наступним чином:

"1" - якщо особисто для Вас те, що написано в твердженні, не має ніякого значення;

"2" - якщо для Вас це має невелике значення;

"3" - якщо для Вас це має певне значення;

"4" - якщо для Вас це важливо;

"5" - якщо для Вас це дуже важливо.

Просимо Вас пам'ятати про те, що тут не може бути правильних або неправильних відповідей, і найбільш правильною, напевно, буде правдива відповідь, тому ми сподіваємося на Вашу щирість.

1. У роботі швидко досягати намічених цілей.
2. Створювати щось нове у досліджуваній Вами області знань.
3. Знаходити внутрішнє задоволення в активному громадському житті.
4. Мати цікаву роботу, яка повністю поглинає Вас.
5. Вчитися, щоб не відстати від людей Вашого кола в освіті.
6. Вести такий образ сімейного життя, який цінується суспільством.
7. Щоб люди Вашого кола у вільний час захоплювалися тим же, чим Ви.
8. Отримувати матеріальну винагороду за громадську діяльність.
9. Щоб вигляд Вашої оселі постійно змінювався.
10. Здобути вищу освіту або вступити до аспірантури, або одержати вчений ступінь.
11. Щоб Ваша сім'я мала дуже високий рівень матеріального добробуту.

12. Уникати конформізму у своїх громадсько-політичних поглядах.
13. У своєму захопленні швидко досягати намічених цілей.
14. Вчитися, щоб "не загубитися в натовпі".
15. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.
16. Перебувати членом будь-якого клубу за інтересами.
17. Розвивати свої організаторські здібності, у громадській діяльності.
18. Разом з родиною відвідувати театри, художні виставки, концерти.
19. Щоб Ваше захоплення підкреслювало Вашу індивідуальність.
20. Щоб рівень освіти допоміг би Вам зміцнити своє матеріальне становище.
21. Як оцінюють Вашу роботу інші люди.
22. Спілкуватися з різними людьми, беручи активну участь у громадській діяльності.
23. Вчитися, щоб "не закопувати свій талант в землю".
24. Щоб Ваші діти випереджали у своєму розвитку однолітків.
25. У вільний час створювати щось нове, що раніше не існувало.
26. Щоб Ваша професія підкреслювала Вашу індивідуальність.
27. Щоб не відстати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.
28. Щоб рівень Вашої освіченості дозволяв Вам почувати себе впевнено у спілкуванні з різними людьми.
29. Зберігати повну свободу і незалежність від членів Вашої родини.
30. Щоб Ваше захоплення допомагало Вам зміцнити своє матеріальне становище.
31. Бути раціоналізатором, новатором.
32. Домагатися конкретних цілей, у громадській діяльності.
33. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в досліджуваній області знань.
34. Бути лідером у Вашій родині.
35. Знати про свої здібності у сфері Вашого хобі.
36. Щоб на роботі можна було б купувати різні дефіцитні товари.
37. Застосовувати свої власні методи у громадській діяльності.

38. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки Вашої натури.
39. Повністю зосередитися на своєму занятті, проводячи вільний час за хобі.
40. Бути корисним для суспільства.
41. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
42. Щоб лідером у Вашій родині був який-небудь інший її член, крім Вас.
43. Отримувати задоволення не від результатів Вашої роботи, а від її процесу.
44. Знати, якого рівня освіти можна досягти з Вашими здібностями.
45. Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнило б Ваше матеріальне становище.
46. Ретельно планувати своє сімейне життя.
47. Щоб під час роботи товариші по службі постійно були поруч.
48. Щоб життя нашого суспільства постійно змінювалося.
49. Мати дружину (чоловіка) з родини високого соціального становище.
50. Щоб освіта допомогла би Вам зайняти бажану посаду.
51. Мати власні політичні переконання.
52. Перед початком роботи чітко її планувати.
53. Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей у сім'ї.
54. Захоплюючись чимось у вільний час, спілкуватися з людьми, які захоплюються тим же.
55. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб зробити внесок у досліджувану дисципліну.
56. Займаючись громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.
57. Щоб Ваша робота була не гірша, ніж в інших.
58. Щоб Ваш чоловік (дружина) отримував (ла) високу зарплату.

59. Щоб Ваша освіта давало можливість для отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, придбання на пільгових умовах дефіцитних товарів, путівок і т.п.).

60. Беручи участь у суспільному житті, взаємодіючи з досвідченими людьми.

61. Щоб Ваша робота не суперечила Вашим життєвим принципам.

62. У шлюбі бути завжди абсолютно вірним.

63. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі тощо).

64. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути в колі розумних і цікавих людей.

65. Щоб Ваші суспільно-політичні погляди збігалися з думкою Ваших авторитетів.

66. Мати високооплачувану роботу.

67. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.

68. Досягати поставленої мети у своїй громадській діяльності.

69. Пристосуватися до характеру Вашого чоловіка (дружини), щоб уникнути сімейних конфліктів.

70. Витрачати час на вивчення нових віянь у Вашій професійній сфері.

71. Щоб захоплення займало більшу частину Вашого вільного часу.

72. Вносити різні удосконалення в сферу Вашого хобі.

73. Щоб власна освіта, відповідала рівню освіти людини, думку якої Ви цінуєте.

74. Здобути повагу людей завдяки своєму захопленню.

75. Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.

76. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії.

77. Щоб Ваші погляди на життя виявлялися у Вашому захопленні.

- 78. Вчитися, отримуючи при цьому задоволення.
- 79. Щоб прийоми Вашої роботи змінювалися.
- 80. Щоб коло Ваших захоплень постійно розширювався.

**Диференційовано-діагностичний опитувальник
інтересів – ДДО (за Є. Клімовим)**

Е. А. Клімов виділяє 5 психотипів особистості:

1. Людина – природа – такий тип, характерний людям, що прагнуть поліпшити стан навколишнього середовища, тим, хто легко йде на контакт з природою і тваринами. Це садівники, ландшафтні дизайнери, працівники лісової і садової промисловості, ветеринари і екологи, дослідники флори і фауни, зоологи, ботаніки, а також геологи, картографи та метеорологи.

2. Людина – Людина – цей тип, як соціальний, схильний до спілкування, допомоги іншим, взаєморозуміння з аудиторією. Таким людям підходить робота, пов'язана з освітою, вихованням, соціальна діяльність, медицина, правова допомога, журналістика, а також адміністративна робота.

3. Людина – художній образ – називає таких людей творчими, схильними до художньої, письменницької, музичної та архітектурної діяльності, і т. п. Така особистість може займатися твором чого-небудь або чинити твори мистецтва (дизайнер, художник, композитор, письменник і режисер). А так само виконувати і виготовляти (оформлювач, музикант, ювелір, актор і так далі) або ж працювати з творами творчості (реставратор, маляр, шліфувальник, майстер розпису).

4. Людина – знакова система – цей тип людей математичного складу розуму. Їм підійдуть такі професії, як програміст, бухгалтер, бібліотекар, економіст, нотаріус, редактор, організатор діловодства, інспектор, історик, математик і тому подібне.

5. Людина – техніка – визначає цей тип, як людей схильних до технічних видів професій, позначає здатність до виготовлення деталей, техніки, механізмів, відновлення і ремонт, винаходи і нововведення, випробувальні та перевірочні роботи.

Опитувальник ДДО дає можливість розпізнати свої професійні схильності і підсвідомі задатки до певного виду діяльності. Тому ідеально підходить для профорієнтаційної роботи з школярами і підлітками.

Інструкція: Уявіть собі, що ви маєте можливість вибрати одну роботу (із двох можливих). Чому б ви надали перевагу? Вибраний варіант відмітьте знаком «+», а відкинутий – знаком «-».

№	Варіант А	Варіант Б
1	1а. Доглядати за тваринами	1б. Обслуговувати машини, прилади
2	2а. Допомогати хворим людям, лікувати їх	2б. Складати таблиці, схеми, графіки, програми для комп'ютерів
3	3а. Стежити за якістю виготовлення книжкових ілюстрацій, плакатів	3б. Стежити за станом, розвитком рослин
4	4а. Обробляти матеріали (дерево, тканину, метал, пластмасу)	4б. Рекламувати, продавати матеріали
5	5а. Обговорювати науково-популярні книжки, статті	5б. Обговорювати художні книжки, п'єси, концерти
6	6а. Вирощувати молодняк тварин	6б. Тренувати товаришів (або молодших) у виконанні яких-небудь дій
7	7а. Копіювати малюнки, зображення (або налаштовувати музичні інструменти)	7б. Керувати яким-небудь вантажним засобом (підйомним або транспортним)
8	8а. Повідомляти, пояснювати людям потрібні їм відомості (в довідковому бюро, на екскурсії)	8б. Художньо оформляти виставки, вітрини (або брати участь у підготовці вистав, концертів)
9	9а. Ремонтувати речі, вироби, одяг, техніку	9б. Шукати і виправляти помилки в текстах, таблицях
10	10а. Лікувати тварин	10б. Виконувати обчислення, розрахунки
11	11а. Виводити нові сорти рослин	11б. Конструювати, проектувати нові види промислових виробів, машин, будівель
12	12а. Розв'язувати суперечки, сварки між людьми, переконувати, роз'яснювати, заохочувати	12б. Працювати над кресленнями, схемами (перевіряти, уточнювати їх)
13	13а. Спостерігати, вивчати роботу гуртків художньої самодіяльності	13б. Спостерігати, вивчати життя мікробів
14	14а. Обслуговувати, налагоджувати медичні прилади, апарати	14б. Надавати людям медичну допомогу при пораненнях, опіках, ударах
15	15а. Складати точні описи, звіти про спостереження явищ і подій	15б. Художньо описувати, зображати (побачене або уявне)
16	16а. Робити лабораторні аналізи в лікарні	16б. Приймати, оглядати хворих, говорити з ними, призначати лікування
17	17а. Фарбувати стіни або розмальовувати поверхні виробів	17б. Здійснювати монтаж споруд, машин, пристроїв
18	18а. Організовувати екскурсії, культпоходи в театри, музеї	18б. Грати на сцені, брати участь у концертах
19	19а. Виготовляти за кресленнями деталі, вироби, машини, одяг	19б. Креслити, копіювати креслення, карти

2 0	20а. Проводити боротьбу з хворобами рослин, зі шкідниками лісів, садів	20б. Працювати на клавішних машинах (друкарській)
--------	--	---

Бланк для опитування

ПІБ _____ Клас _____

Л-П (Людина-Природа)	Л-Т (Людина-Техніка)	Л-Л (Людина-Людина)	Л-ЗС (Людина-Знакова система)	Л-Х (Людина-Художній образ)
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	7б	6б	9б	7а
10а	9а	8а	10б	8б
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	17б	16б	19б	17а
20а	19а	18а	20б	18б
$\Sigma (+) =$	$\Sigma (+) =$	$\Sigma (+) =$	$\Sigma (+) =$	$\Sigma (+) =$
$\Sigma (-) =$	$\Sigma (-) =$	$\Sigma (-) =$	$\Sigma (-) =$	$\Sigma (-) =$

Інтерпретація результатів. Заповнивши таблицю, підрахуйте суму плюсів та мінусів у кожному стовпчику і запишіть у відповідний рядок („+”, „-”). Найбільша сума балів (7-8) в одному стовпчику є свідченням ступеня вираженості нахилів опитуваного до одного з п’яти типів професій. Якщо у не буде переваги певного (одного) типу професії, це є ознакою того, що професійний інтерес ще не сформований.

ДОДАТОК В**Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale)**

Інструкція: нижче наведено список тверджень, пов'язаних з Вашим загальним відчуттям щодо себе. Якщо Ви повністю погоджуєтесь, обведіть «ПП». Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, обведіть «П». Якщо Ви не погоджуєтесь, обведіть «НП». Якщо Ви повністю не погоджуєтесь, обведіть «ПНП».

1. Загалом, я задоволений (-на) собою.

ПП | П | НП | ПНП

2. Час від часу, я думаю, що я ні на що не здатний (-а).

ПП | П | НП | ПНП

3. Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.

ПП | П | НП | ПНП

4. Я можу робити різні речі, як і більшість інших людей.

ПП | П | НП | ПНП

5. Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися.

ПП | П | НП | ПНП

6. Іноді я почуваюсь ні на що не здатним (-ою).

ПП | П | НП | ПНП

7. Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні, що я рівний з іншими.

ПП | П | НП | ПНП

8. Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе.

ПП | П | НП | ПНП

9. Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха.

ПП | П | НП | ПНП

10. Я позитивно ставлюсь до себе.

ПП | П | НП | ПНП

Додайте бали, отримані по кожному з 10 пунктів. Чим вища сума балів, тим вищою є самооцінка.

Пункти з прямим підрахунком (ПП=3, П=2, НП=1, ПНП=0):

1, 3, 4, 7, 10

Пункти із зворотним підрахунком (ПП=0, П=1, НП=2, ПНП=3):

2, 5, 6, 8, 9

Інтерпретація результатів:

0–15 балів — низька самооцінка. Підліток невпевнений у собі, схильний до самокритики, відчуває себе нижчим за інших.

16–22 бали — середня самооцінка (норма). Адекватне ставлення до себе, здорова самоповага з окремими сумнівами.

23–30 балів — висока самооцінка. Підліток впевнений у собі, позитивно сприймає власну особистість.

Методика "Двадцять тверджень", або "Хто я?" М. Куна і Т.**Макпартленда**

Уявімо процедуру проведення і особливості обробки результатів в даній модифікації тесту "Хто я?".

Процедура обстеження. Автором передбачається як фронтальна, так і індивідуальна форма проведення методики. При фронтальній формі проведення підлітки сідають за парти по одному.

Всім лунають чисті аркуші паперу, коротко повідомляється мета роботи ("дізнатися, що хлопці вашого віку думають самі про себе").

Пропонується в правому верхньому куті листа написати своє ім'я і тільки першу букву прізвища (для збереження анонімності випробуваних). Потім пропонується пронумерувати сторінки але вертикалі від 1 до 20 (можливий показ на дошці).

Дається інструкція. Уточнюється, чи все зрозуміло. На питання учнів про зміст самохарактеристик дається однаковий відповідь: "Пишіть все, що ви думаєте про себе".

Після закінчення 15 хв, незалежно від того, скільки суджень змогли написати випробовувані, їм пропонується закінчити роботу і оточити значимість кожного судження за шкалою від 1 до 3 балів:

- 3 - відповідь має велике значення для мене;
- 2 - відповідь має середнє значення для мене;
- 1 - відповідь має невелике значення для мене.

Значення критеріїв записуються на дошці.

Інструкція '. "Напишіть, будь ласка, 20 різних відповідей на одне питання" Хто я? "(Записується на дошці), розміщуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять вам в голову. Відповідайте гак, як ніби ви відповідаєте самі собі, а не комусь то іншому. Я обіцяю, що всі ваші записи залишаться у мене: про них не дізнаються ні батьки, ні вчителі. Намагайтеся писати швидко, у вас всього 15 хв ".

Обробка результатів. Обробка відповідей здійснюється методом контент-аналізу і підрахунку кількості самохарактеристик.

Обробка результатів:

Контент-аналіз відповідей за категоріями:

Категорія	Приклади	Що показує
Об'єктивні характеристики	студент, дівчина, українець, донька, спортсмен	Соціальні ролі та статуси (ідентифікація через групову належність)
Суб'єктивні характеристики	щаслива, розумна, товста, цікава, добра	Особистісні якості та самооцінка
Не-відповіді	порожні рядки	Труднощі самоідентифікації

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ:

"Локусний бал" = кількість об'єктивних характеристик

Високий бал (12-20) → підліток ідентифікує себе через соціальні ролі

Низький бал (0-7) → підліток більше орієнтований на внутрішні якості

Середній бал (8-11) → збалансована ідентичність

Тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю. З. Гільбук)

Мета: діагностика загального рівня особистісної зрілості та її окремих компонентів (мотивація досягнення, Я-концепція, почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості).

Вікова категорія: від 15 років і старше.

Інструкція. Уважно прочитайте кожен з описаних ситуацій і виберіть один варіант поведінки в ній. Це має бути найхарактерніша для вас поведінка — те, що ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, на вашу думку, необхідно було б робити.

Текст опитувальника

1. Манера, в якій більшість моїх учителів звертаються до мене, така, що вони: а) намагаються постійними причіпками зробити моє життя нещасним; б) виявляють тенденцію критикувати мене всюди, де тільки можуть; в) байдужі до мене доти, поки я підкоряюся встановленим ними правилам; г) недостатньо вимогливі до моєї роботи; д) мало винагороджують мене за мою сумлінність; е) засуджують мене за помилки і нагороджують, коли я на це заслуговую; ж) не можу відповісти на це питання.

2. Граючи в шахи, шашки, інші ігри, у разі програшу я реагую: а) тим, що намагаюся з'ясувати причини невдачі, щоб удосконалити своє вміння; б) захопленням перед досконалістю майстерності противника; в) переживанням почуття власної неповноцінності; г) усвідомленням того, що перевершую багатьох в інших речах; д) усвідомленням відносної незначущості поразки; е) рішучістю будь-що добитися реваншу; ж) не можу відповісти на це питання.

3. Вимушений відмовитися від будь-якого плану, доходжу висновку, що я: а) буду нещасним до кінця життя; б) маю стільки інших інтересів, що скоро знайду що-небудь натомість; в) повний рішучості домогтися здійснення свого будь-що; г) намагаюся з невдачі дістати якомога більше життєвих уроків; д) ні на що краще не міг сподіватися; е) буду нещасливим якийсь час, але подолаю цей стан; ж) не можу відповісти на це питання.

4. Міра, якою люди мені подобаються за характером: а) або дуже висока, або нульова; б) при першому знайомстві люди можуть подобатись, але не настільки, щоб відразу стати другом; в) кожна людина подобається при першій зустрічі, але потім я часто розчаровуюся; г) люди подобаються мені тільки коли знаю їх дуже добре; д) мені ніхто не подобається; е) багато людей деякою мірою мені подобаються; ж) не можу відповісти на це питання.

5. Я схильний повідомляти малознайомим про свої невдачі таким чином: а) розповідаю про них, коли це викликає щирю цікавість; б) побіжно розповідаю, коли це доречно в ході розмови; в) іноді згадую, щоб вилити душу і викликати співчуття; г) як правило, не згадую, щоб не створювати проблем для співрозмовника; д) часто не можу втриматися від бажання поскаржитися; е) свої невдачі намагаюся зобразити як успіхи; ж) не можу відповісти на це питання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї: а) іноді виявляються праві; б) зазвичай достатньо підготовлені і впевнені в собі; в) просто недостатньо освічені; г) знаходять задоволення в тому, що мають власну думку; д) висловлюють інший погляд, аби суперечити; е) нерідко перевершують мене в компетентності; ж) не можу відповісти на це питання.

7. У грі або змаганні я вважаю за краще мати такого противника, який: а) є майстром і перевершує мене — тоді більше шансів удосконалитись; б) дещо перевершує мене — це більше стимулює; в) є рівним мені за силою; г) слабший за мене — я знаю, що зможу виграти; д) намагатиметься, аби я виграв і зберіг віру у свої сили; е) дещо слабший — і в мене буде шанс виграти; ж) не можу відповісти на це питання.

8. Для мене життя варте чогось лише тією мірою, якою я можу: а) добиватися успіхів у всіх своїх починаннях; б) повністю реалізувати свій творчий потенціал; в) отримувати матеріальні блага в готовому вигляді; г) мати можливість добувати кошти для свого розвитку; д) мати можливість порівняно спокійного життя; е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя; ж) не можу відповісти на це питання.

9. Моя тенденція дискутувати з однокласниками: а) мені важко втриматися від суперечки з приводу; б) зазвичай беру участь у дискусіях, якщо тема цікавить; в) рідко сперечаюся, бо люди прагнуть не істини, а визнання своєї точки зору; г) не люблю втягуватись у дискусії через їх сумбурність; д) не люблю дискусій, бо рідко виходжу з них переможцем; е) уникаю дискусій через свою боязкість; ж) не можу відповісти на це питання.

10. Коли хтось із сім'ї критикує мене, моя звичайна реакція: а) проаналізувати причини і мотиви критики; б) поцікавитись підставами і врахувати їх у подальших діях; в) нічого не сказати, забути про неї; г) при нагоді самому піддати опонента критиці; д) у разі впевненості у своїй правоті — захистити себе; е) нічого не сказавши, матиму зуб проти «критика»; ж) не можу відповісти на це питання.

11. У своїх спробах домогтися успіхів у житті я насамперед покладаюся на: а) допомогу родини, батьків; б) власні зусилля і наполегливість; в) відсутність могутніх ворогів; г) везіння; д) сприяння впливових знайомих; е) допомогу вірних друзів; ж) не можу відповісти на це питання.

12. Стосовно довіри до людей я дотримуюся принципу: а) потрібно довіряти, але при цьому перевіряти; б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі; в) якоюсь мірою довіряти потрібно кожній людині; г) усе залежить від конкретної людини; д) люди зазвичай не виправдовують довіри; е) надмірна довірливість — моя найбільша слабкість; ж) не можу відповісти на це питання.

13. Моя реакція на думку про власну смерть: а) сильне відштовхування цієї думки; б) часто думаю про смерть і мрію, аби вона була миттєвою; в) приймаю це як даність і часто про це не думаю; г) часто думаю про це, мрію мати силу волі для гідної зустрічі зі смертю; д) боюся смерті, але не часто говорю про це іншим; е) думаю про смерть лише під враженням від звістки про чийсь смерть; ж) не можу відповісти на це питання.

14. Я намагаюся справити сприятливе враження на інших людей: а) будую певні плани і присвячую цьому багато часу; б) рідко планую

заздалегідь, але намагаюся справити добре враження; в) присвячую цьому мало часу; г) не люблю цю тенденцію в інших і ніколи не роблю цього сам; д) дуже глибоко страждаю, коли про мене склалося несприятливе враження; е) переживаю приємне відчуття, коли враження виявилось сприятливим; ж) не можу відповісти на це питання.

15. Натрапляючи на незвичайну проблему в особистих справах, я: а) ніколи не вагаюся відразу звернутися по допомогу до того, хто знає більше; б) якщо є можливість, відразу прошу друзів допомогти; в) дуже рідко турбую когось проханням про допомогу; г) ніколи не звертаюся по допомогу до сторонніх; д) докладаю всіх зусиль для вирішення, перш ніж звернутися по допомогу; е) після деяких коливань звертаюся до друзів по допомогу; ж) не можу відповісти на це питання.

16. Моє ставлення до родичів і друзів: а) ціную тих, хто близький мені за духовними інтересами; б) ціную тих, хто стимулює мене в інтелектуальному плані; в) мені потрібно більше друзів і родичів, аніж я маю; г) тієї кількості друзів і родичів, яку маю, мені достатньо; д) вони не є необхідними для мого щастя; е) ціную тих, хто, як і я, цікавляться матеріальними речами; ж) не можу відповісти на це питання.

17. Коли хтось із родини несправедливо критикує мене, моя реакція: а) нагадувати, але нічого не говорити; б) підтримувати мир у сім'ї, погоджуючись із критиком; в) нічого не говорити, але пізніше звести рахунки; г) намагатися зрозуміти, чому критикують, і гідно захистити себе; д) не брати близько до серця, бо з часом усе владнається; е) розсердившись, вступити в суперечку; ж) не можу відповісти на це питання.

18. Спосіб, яким я реаую на релігію: а) не потребую жодної релігії, але для більшості вона необхідна; б) читаю про різні релігії і згодом вирішу для себе це питання; в) займаюся винаходом власної релігії; г) маю релігію, яка мене задовольняє; д) вважаю релігію батьків найприйнятнішою для себе; е) приймаю релігію батьків, хоча вона мене й не задовольняє; ж) не можу відповісти на це питання.

19. Я читаю інформацію про соціально-політичні зміни в інших країнах: а) зовсім не цікавлюся цією інформацією; б) занадто зайнятий власними проблемами; в) роблю це дуже рідко і з випадкових приводів; г) виявляю інтерес мінімально; д) роблю це із задоволенням, але без конкретних висновків; е) прагну вивчати умови в інших країнах, щоб зіставляти з власною; ж) не можу відповісти на це питання.

20. Змушений публічно виступати, я вважаю, що: а) це надзвичайно складно і викликає збентеження та заїкання; б) це складно, але можу опанувати себе без помітних ознак збентеження; в) це надзвичайно складно, але, оскільки під питанням самоповага, не відмовляюся; г) зазвичай можу говорити без особливих зусиль; д) часто відчуваю задоволення від публічного виступу; е) це складно, бо не відчуваю впевненості в доброзичливості аудиторії; ж) не можу відповісти на це питання.

21. Я читаю інформацію про соціально-політичні зміни в рідній країні: а) багато читаю, бо мене глибоко хвилюють події в нашому суспільстві; б) читаю тільки тоді, коли більше нічого читати; в) читаю порівняно регулярно; г) вважаю це заняття безглуздом, бо проста людина ні на що не вплине; д) читаю лише для того, щоб мати можливість узяти участь в обговоренні; е) глибоко байдужий до всього, що виходить за межі особистих справ; ж) не можу відповісти на це питання.

22. Моя реакція на позитивну публікацію в пресі мого імені або імені близьких: а) відчуваю велике задоволення і з гордістю показую це друзям; б) внутрішньо переживаю приємне відчуття, але стримуюся від його проявів; в) не відчуваю радісного хвилювання, бо розумію нікчемність події; г) у перший момент переживаю приємне відчуття, але тут же забуваю; д) переживаю приємне відчуття, хоч вважаю це проявом марнославства; е) протягом деякого часу переживаю приємне відчуття і стримано розповідаю близьким; ж) не можу відповісти на це питання.

23. Моє ставлення до прикмет і передчуттів: а) переконався на досвіді: вони майже завжди вказують на успіх чи невдачу; б) зазвичай вони віщують

успіх або невдачу; в) не можу вирішити — випадковість це чи справжнє провіщення; г) не вірю, що вони провіщають щось, і тому не запам'ятовую їх; д) розумію, що вони помилкові, але ловлю себе на увазі до них; е) борючись з їх впливом на себе, дію їм наперекір; ж) не можу відповісти на це питання.

24. Моя активність у навчанні: а) завжди прагну відігравати провідну роль у дискусіях; б) іноді втягуюсь у дискусію, не будучи достатньо компетентним; в) не беру участі в дискусіях, якщо не впевнений в істинності того, що скажу; г) ніколи не беру участі в дискусії, бо не вірю в їх корисність; д) беру участь, коли потрібно підтримати дискусію, але не керувати нею; е) завжди беру участь у дискусіях, хоча й не прагну лідерства; ж) не можу відповісти на це питання.

25. Я звертаюся до віщунів, тому що вони: а) можуть бути корисними лише при серйозній проблемі; б) іноді можна звернутися заради розваги; в) заслуговують на те, щоб консультуватися в них за кожної нагоди; г) ніколи їх не відвідую, бо вважаю шахраями; д) мають надзвичайну інтуїцію; е) непогані психологи; ж) не можу відповісти на це питання.

26. Я зважуюся на фінансовий ризик: а) часто йду на значний ризик, бо якщо виграю — виграю багато; б) йду на серйозний ризик тільки коли баланс явно на мою користь; в) не допускаю серйозного ризику і не піддаюся азарту; г) використовую невеликі шанси — у разі програшу можу продовжувати спроби; д) не покладаюся на випадок, вважаю за краще стовідсоткову гарантію; е) не можу жити без постійного ризику; ж) не можу відповісти на це питання.

27. Моє ставлення до світу в цілому: а) він сповнений зла і я не очікую від нього нічого радісного; б) він має багато спокус, але все одно прагнути до кращого треба; в) світ — цікава панорама, прагну використовувати свої сили для його вдосконалення; г) світ може бути хорошим, якщо наповнити його гідністю і добротою; д) живу лише раз, тому маю намір насолоджуватися життям; е) я є частиною світу, хороший він чи поганий — приймаю його таким; ж) не можу відповісти на це питання.

28. Я хочу більше грошей для того, аби: а) жити ні в чому собі не відмовляючи; б) здійснити свої життєві плани та розвиток; в) мати можливість купувати лотерейні квитки; г) мати можливість допомагати родичам і близьким; д) застрахувати своє життя; е) мати можливість робити те, що захочу; ж) не можу відповісти на це питання.

29. Моє ставлення до матеріалів стосовно майбутньої професії: а) завжди уважно прочитую такі матеріали; б) читаю тільки ті матеріали, які мені цікаві; в) дуже рідко читаю щось про свою професію; г) рідко читаю матеріали про свою професію; д) не читаю такі матеріали, бо вони мені нудні; е) ненавиджу такі матеріали, бо не люблю свою професію; ж) не можу відповісти на це питання.

30. Якби начальство пропонувало посаду, для якої у вас немає достатніх даних: а) рішуче відмовилися б, посилаючись на невідповідність своєї кандидатури; б) погодилися б із побоювання викликати невдоволення; в) погодилися б, але за умови тривалого випробувального терміну; г) відразу погодилися б — «не святі горшки ліплять»; д) погодилися б після коливань — люди на таких посадах анітрохи не кращі; е) погодилися б тільки тимчасово, аби допомогти справі; ж) не можу відповісти на це питання.

31. Ймовірність того, що ви першим спробуєте відновити контакт із новим знайомим: а) 100%; б) 80%; в) 60%; г) 40%; д) 20%; е) 0%; ж) не можу відповісти на це питання.

32. Як часто ви зустрічалися б із близькими друзями для щирих бесід: а) щодня; б) тричі на тиждень; в) двічі на тиждень; г) раз на тиждень; д) раз на 2 тижні; е) раз на місяць; ж) не можу відповісти на це питання.

33ч (для хлопців). У ситуації нерозділеного кохання за наявності суперника: а) змирився б і намагався якомога швидше погасити своє почуття; б) доклав би всіх зусиль для дискредитації конкурента; в) зберігав би своє почуття, але тримався б із гідністю, не нав'язуючи його; г) погодився б на роль відданого друга, сподіваючись на прозріння; д) намагався б стати відданим

другом пари, щоб частіше зустрічатися; е) мовчки і безсило страждав би на самоті; ж) не можу відповісти на це питання.

33ж (для дівчат). У ситуації нерозділеного кохання за наявності суперниці: а) змирилася б і намагалася якомога швидше погасити своє почуття; б) доклала б усіх зусиль для дискредитації конкурентки; в) зберігала б своє почуття, але тримаючись із гідністю, не нав'язувала б його; г) мовчки і безсило страждала б на самоті; д) вжила б усіх заходів для виключення випадкових зустрічей; е) зберігала б своє почуття і намагалася б звернути увагу обранця на свої чесноти; ж) не можу відповісти на це питання.

Обробка та інтерпретація результатів

Оцінкою особистісної зрілості є алгебраїчна сума балів за всіма питаннями (від +99 до –99 балів).

Рівневі оцінки загального показника:

Бали	Рівень
+99 ... +75	Дуже високий
+74 ... +50	Високий
+49 ... +25	Задовільний
менше +25	Незадовільний

Ключ до тесту

№	а	б	в	г	д	е	ж
1	–3	–2	–1	+3	+2	+1	0
2	+3	–1	–3	+1	–2	+2	0
3	–3	+2	–2	+3	+1	–1	0
4	–2	+2	–1	+3	–3	+1	0
5	+2	+1	–2	+3	–3	–1	0
6	+1	+2	–3	–1	–2	+3	0
7	+3	+2	+1	–2	–3	–1	0
8	+3	+2	–1	+1	–2	–3	0
9	–1	+3	+1	+2	–2	–3	0
10	+2	+3	–2	–1	+1	–3	0
11	+1	+3	–2	–3	–1	+2	0
12	+1	–2	–1	+3	+2	–3	0
13	–3	–1	+2	+3	–2	+1	0
14	–2	+1	+2	+3	–3	–1	0
15	–3	–2	+1	+2	+3	–1	0
16	+3	+2	+1	–1	–3	–2	0
17	–1	–2	–3	+3	+2	+1	0
18	–1	+1	+2	+3	–2	–3	0

19	-3	-2	-1	+1	+2	+3	0
20	+3	-1	-2	+2	+3	+1	0
21	+3	+1	+2	-2	-1	-3	0
22	-3	+2	-2	-1	+1	+3	0
23	-3	-2	-1	+3	+1	+2	0
24	-3	-2	+3	-1	+2	+1	0
25	-2	-1	-3	+3	+2	+1	0
26	-2	-1	+3	+2	+1	-3	0
27	-2	+1	+2	+3	-3	-1	0
28	-3	+2	-1	+3	+1	-2	0
29	+3	+2	-1	+1	-2	-3	0
30	+1	-1	+3	-3	-2	+2	0
31	+3	+2	+1	-1	-2	-3	0
32	+3	+2	+1	-1	-2	-3	0
33ч	+1	-3	+3	+2	-1	-2	0
33ж	-2	-3	+2	-1	+1	+3	0

Рівневі оцінки за шкалами:

Шкала 1. Мотивація досягнень (питання: 2, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 26, 27, 29, 30)

Бали	Рівень
+33 ... +24	Дуже високий
+23 ... +15	Високий
+14 ... +7	Задовільний
менше +7	Незадовільний

Шкала 2. Ставлення до свого «Я» (Я-концепція) (питання: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 30)

Бали	Рівень
+54 ... +42	Дуже високий
+41 ... +30	Високий
+29 ... +20	Задовільний
менше +20	Незадовільний

Шкала 3. Почуття громадянського обов'язку (питання: 9, 16, 19, 21, 24, 28)

Бали	Рівень
+18 ... +12	Дуже високий
+11 ... +7	Високий

+6 ... +4	Задовільний
менше +4	Незадовільний

Шкала 4. Життєва установка (питання: 3, 4, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 26, 27, 28)

Бали	Рівень
+36 ... +27	Дуже високий
+26 ... +19	Високий
+18 ... +11	Задовільний
менше +11	Незадовільний

Шкала 5. Здатність до психологічної близькості з іншою людиною (питання: 4, 5, 15, 16, 31, 32, 33ч/33ж)

Бали	Рівень
+21 ... +15	Дуже високий
+14 ... +10	Високий
+9 ... +7	Задовільний
менше +7	Незадовільний