

**МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ ВІННИЦЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. М.І.
ПИРОГОВА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНТАЛЬНОГО
ЗДОРОВ'Я**

Кафедра педагогіки та психології

Кваліфікаційна праця на правах рукопису

ЄВТУШОК ІННА МИХАЙЛІВНА

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**«Трансформації ідентичностей випускників закладів загальної середньої освіти
в умовах криз та невизначеності: фасилітація самовизначення та набуття
професійної ідентичності»**

Освітньо-професійна програма «Психологія»,

Спеціальність 053 «Психологія»

Науковий керівник:

Кандидат філософських наук,

Лукашенко Марина Володимирівна

ВІННИЦЯ – 2025

ВСТУП

Сучасне суспільство характеризується стрімкими змінами, соціальними викликами та постійним станом невизначеності, що особливо гостро відображається на молоді. В умовах воєнних дій, глобалізаційних процесів, інфляційних ризиків, зміни моделей праці та освіти, питання особистісного самовизначення постає з новою силою.

У сучасних умовах соціальних трансформацій, війни, економічної нестабільності та інших кризових явищ, формування та трансформації ідентичностей випускників закладів загальної середньої освіти зазнає істотних змін. Цей період є надзвичайно вразливим і водночас визначальним для особистості, адже саме на етапі завершення шкільного навчання формуються базові уявлення про себе, своє місце у світі та майбутній професійний шлях. Трансформації ідентичностей у таких умовах часто супроводжуються внутрішніми конфліктами, зниженням самооцінки, втратою орієнтирів і почуттям тривоги щодо майбутнього.

Професійне самовизначення в умовах невизначеності ускладнюються тим, що традиційні моделі вибору професії часто не працюють. Учні змушені адаптуватися до нестабільного ринку праці, можливості зникнення професій через розвиток штучного інтелекту та технологій, зміни соціальних ролей, вимушеної міграції чи руйнування життєвих планів. У таких умовах вибір майбутньої професії може ґрунтуватися не на внутрішніх інтересах, а на зовнішньому тиску, страху перед невизначеністю або прагненні досягти лише безпеки й фінансової стабільності. Це призводить до розриву між автентичним «Я» та «очікуваннями суспільства», що своєю чергою сприяє нестабільності особистісної та професійної ідентичностей.

У цьому контексті особливого значення набуває фасилітація процесу самовизначення – тобто підтримка старшокласників у вигляді створення безпечного простору для дослідження себе, осмислення власних потреб, цінностей і можливостей. На відміну від директивного підходу, фасилітація передбачає не нав'язування рішень, а допомогу в розвитку самосвідомості, критичного мислення та

навичок прийняття рішень в умовах невизначеності. Ефективними інструментами фасилітації можуть бути індивідуальні консультації, групові тренінги, профорієнтаційні програми, залучення школярів до проектної діяльності, наставництва, волонтерства та рефлексивних практик.

Школа як соціальний інститут повинна відігравати не лише освітню, а й підтримувальну функцію. Вона має стати простором, де кожен учень може пізнати себе, реалізувати власні інтереси, відчувати суб'єктність, свободу та відповідальність за вибір. Створення сприятливого освітнього середовища, розвиток м'яких навичок, доступ до інформації про професії, кар'єрні траєкторії розвитку, а також залучення до реального досвіду (наприклад, через волонтерство та зустрічі з фахівцями) сприяють формуванню усвідомленої та гнучкої професійної ідентичності.

Без належної підтримки та фасилітації випускники можуть зіштовхнутися з низкою негативних наслідків: підвищеною тривожністю, апатією, униканням відповідальності, імпульсивними або нав'язаними рішеннями щодо професійного майбутнього. Це, у свою чергу, може негативно вплинути на їхню соціалізацію, самооцінку та загальну життєву успішність.

Випускники закладів загальної середньої освіти перебувають на межі між підлітковим і перехідним дорослим світом, і цей період є критичним важливим для формування ідентичності – особистісної, соціальної, громадянської, професійної тощо. Невизначеність, нестабільність, інформаційне перенасичення та відсутність чітких перспектив можуть ускладнювати процес самовизначення і формування сталої ідентичності.

Трансформація ідентичностей випускників у період криз є складним, але неминучим процесом. В умовах невизначеності надзвичайно важливо створювати умови для усвідомленого самовизначення та підтримувати молодь у процесі формування професійної ідентичності. Фасилітація тут виступає ключовим інструментом, що дозволяє не лише адаптуватися до реалій сучасного світу, а й зберегти внутрішню цілісність, мотивацію до самореалізації та здатність будувати власне майбутнє в умовах зовнішніх викликів.

Сформована ідентичність у підлітковому та юнацькому віці є фундаментом для прийняття життєво важливих рішень: вибору професійної сфери, моделі життя, способів соціальної взаємодії та реалізації в суспільстві. У складних соціальних умовах, таких як війна, економічна нестабільність чи соціальні трансформації, ідентичність стає фрагментованою, а процес самопізнання та професійного самовизначення – більш уразливим. Це зумовлює необхідність впровадження інтервенцій, що можуть підтримати молодь у період трансформацій – зокрема фасилітаційних, психоосвітніх, коучингових та арт-терапевтичних підходів.

Об'єкт дослідження: професійна ідентичність випускників закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: фасилітація процесу становлення професійної ідентичності випускників в умовах криз та невизначеності.

Мета дослідження: вивчити психологічні особливості трансформації професійної ідентичності випускників закладів загальної середньої освіти в умовах криз, невизначеності та обґрунтувати фасилітаційні підходи до підтримки процесу професійного самовизначення та формування нової ідентичності

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних підходів до розуміння ідентичності та описати особливості професійного самовизначення в юнацькому віці та визначити його зв'язок зі становленням особистісної ідентичності на основі сучасних наукових джерел.

2. Узагальнити огляд досліджень впливу соціальних, воєнних та екзистенційних криз на розвиток ідентичності та професійного самовизначення випускників закладів загальної середньої освіти.

3. Підібрати та описати психодіагностичні методики, що дозволяють комплексно оцінити особливості ідентичності, копінг-стратегій, толерантності до невизначеності та мотиваційної сфери, також проаналізувати та інтерпретувати отримані результати в контексті сучасних теорій розвитку ідентичності та кризових впливів на молодь.

4. Розробити програму тренінгу фасилітації професійного самовизначення старшокласників та обґрунтувати її змістові й методичні засади.

5. На основі отриманих результатів, розробити практичні рекомендації, щодо підтримки процесів самопізнання, автономії та професійної ідентифікації старшокласників в умовах криз.

Методи дослідження:

1. Методика Дембо-Рубінштейн для діагностики Я-концепції.
2. COPE (Стратегії копіngu) для оцінки стилів.
3. IUS-12 – шкала толерантності до невизначеності.
4. ТМУУН – тест мотивації до успіху/уникнення невдач (А. Реан).
5. Авторська анкета професійної орієнтації.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ КРИЗИ

1.1 Поняття та структура ідентичності

Феномен ідентичності має виняткове значення не лише для наукових роздумів, а й для практичної психології. Попри численні дослідження та напрацювання, досі відсутня єдина думка, щодо визначення та розуміння самого поняття «ідентичність».

Опрацювання наукової літератури виявило, що поняття «ідентичність» тлумачиться вченими або як структура, або як процес. Спершу зосередимося на теоріях, що розглядають ідентичність саме з позиції її структурної організації.

М. Козирєв описував, що у межах психоаналітичної теорії Е. Еріксон трактував поняття ідентичності як складний внутрішній стан. Він включає в себе індивідуальність людини, її відчуття внутрішньої цілісності, а також почуття соціальної приналежності до цінностей та ідеалів своєї групи. У структурі індивідуальної ідентичності Еріксон розрізняє особисту ідентичність, яка відображає незмінні риси людини, та Я-ідентичність, що змінюється під впливом зовнішнього середовища, зберігаючи при цьому постійне «Ядро» [1, с. 193].

Ерік Еріксон розрізняє три типи ідентичності:

1. Приписна ідентичність – це та, що формується на підставі незмінних умов, які людина не вибирає, і які не залежать від зовнішніх обставин (наприклад, національність, раса, вік чи соціальний статус).

2. Набута ідентичність формується завдяки індивідуальним зусиллям людини, що проявляються у професійній самореалізації, а також у свідомо обраних орієнтаціях та зв'язках.

3. Ідентичність, що називається запозиченою, формується тоді, коли людина приймає на себе ролі та моделі поведінки, засвоєні від певних зразків (наприклад, батьків, авторитетів), і які відповідають очікуванням її оточення [2].

За Еріксоном, ідентичність формується через низку послідовних ідентифікацій: дитина переймає риси та поведінку значущих дорослих, що закладає основу для її

психосоціальної ідентичності у підлітковому віці. Додатково, механізм інтродекції дозволяє засвоювати та інтегрувати певні образи та моделі поведінки від оточуючих. Внаслідок цих процесів ідентифікації об'єднуються в єдине ціле, формуючи цілісну ідентичність [2]. Вважаю, що погляди Е. Еріксон на ідентичність та її типи, має важливе значення для моєї роботи.

Згідно з психоаналітичним підходом, Дж. Марсія визначив ідентичність, як егочутрішню структуру, що створює динамічну організацію потреб, переконань, здатностей та індивідуальної історії. Він висунув припущення, щодо поняття ідентичності, що гіпотетична структура проявляється у феноменологічній самі, через спостереження патернів вирішення проблем. Наприклад: підліток, щоб досягнути ідентичності, має розв'язати такі проблемні завдання, як чи іти йому працювати, або навчатися, яку обрати роботу, де навчатись, як і з ким проводити свій час, чи вести статеве життя та ін. Вирішуючи кожен з таких проблем, підліток робить внесок у досягненні ідентичності. Приймаючи все більше різноманітних рішень, відносно себе та свого життя розвивається структура ідентичності. Дж. Марсія підкреслює, що розвиток ідентичності може включати багато інших аспектів, але його модель базується на аспектах розв'язання проблем [3, с. 162].

У своїх крайніх публікаціях він також відзначав, що ідентичність, розвивається упродовж життя. Дослідник розрізняв два шляхи досягнення ідентичності. По-перше, поступове усвідомлення деяких даних про себе (таких, як ім'я, громадянство тощо), що веде до формування привласненої, або передчасної ідентичності. По-друге, самостійне прийняття рішень людиною, щодо того, як їй бути, що веде до ідентичності [3, с. 174].

У межах символічного інтеракціонізму проблему ідентичності вивчали такі дослідники, як Е. Гоффман, К. Леві-Строс, Дж. Мід. Так, Е. Гоффман, зокрема, стверджував, що індивіди формують свої ідентичності, діючи відповідно до соціальних ролей, визначених суспільством для кожної з них. Він виокремив три види ідентичності: соціальна, особистісна та Я-ідентичність. Так, соціальна ідентичність базується на ознаках соціальної групи, до якої належить особа, що зумовлює її

типізацію. Особистісна ідентичність охоплює індивідуальні характеристики людини, стає соціальним феноменом, коли інформація про її життєві події відома партнеру по взаємодії. Я-ідентичність є суб'єктивним сприйняттям власного життєвого шляху, відчуття його безперервності та унікальності [4].

Інший представник символічного інтеракціонізму, К. Леві-Стросс стверджував, що ідентичність формується впродовж усього людського життя, причому ключову роль у цьому відіграють життєві ситуації та набутий досвід. У рамках теорії символічної взаємодії Дж. Мід стверджував, що людина коригує свою поведінку, інтерпретуючи як власні дії, так і дії оточуючих. При цьому «Я» формується опосередковано, через призму соціальних груп [5]. За Дж. Мідом ключовими механізмами формування ідентичності є активна інтерналізація та мова. Він зазначає, що це процес, під час якого індивід аналізує форми поведінки та мислення інших, перетворюючи їх на власні унікальні смисли. Мова ж виступає як стимул, що впливає на того, хто говорить, так само, як і на інших учасників взаємодії. Саме завдяки цьому механізму «ми пробуджуємо у собі ті відгуки, які викликаємо в інших, відтак ми перебираємо на себе настанови інших, включаючи їх у власну поведінку» [5].

Отже, представники символічного інтеракціонізму розглядають ідентичність як безперервний процес, зосереджуючись на її конструюванні в соціальному контексті. Вони підкреслюють ключову роль соціальних ролей, життєвих ситуацій, особистого досвіду, інтерпретації поведінки та взаємодії з оточенням. Формування ж ідентичності відбувається завдяки таким механізмам, як активна інтерналізація та мова (за Дж. Мідом), а також ідентифікація.

Дослідники соціокультурного підходу (Ч. Кулі, Г. Брейквел, Ф. Дюбар, В. Саймон, К. Гавриловська, О. Вигівська та ін.) також наголошують на важливості соціального контексту у процесі формування ідентичності. Зокрема, К. Гавриловська та О. Вигівська визначають ідентичність як відчуття особистістю власної повноцінності та автентичності, а також усвідомлення себе частиною певної спільноти [6, с. 173]. На основі емпіричних досліджень науковці виявили психологічні механізми, що лежать в основі формування професійної ідентичності, співвідносячи

їх із загальним феноменом ідентичності. А саме, когнітивний механізм проявляється тоді, коли людина порівнює власні уявлення про певну групу з усвідомленням себе частиною цієї групи. Мотиваційний механізм є сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають людину до активних дій, спрямованих на реалізацію її інтересів та задоволення потреб. А емоційний механізм визначається як інтеграція двох ключових аспектів: вміння індивіда розпізнавати та інтерпретувати відносини, що відображаються через емоції, а також його спроможності регулювати власну емоційну сферу. І ціннісний механізм є системою взаємодії між особистими цінностями та переконаннями індивіда [6, с. 176-177].

На думку В. Саймона, ідентичність – це сукупність внутрішніх рольових очікувань, що формують соціальні взаємодії, спрямовують індивідуальну та колективну поведінку, а також слугують джерелом мотивації. Ідентичність є багатовимірним явищем, організованим в ієрархію змінних ідентичностей, які представляє індивід. Кожна з них, у свою чергу, впливає на різні життєві ситуації. Соціальна ідентичність формується у безперервному процесі взаємодії з оточуючим соціумом [7].

Згідно з Ф. Дюбар, ідентичність формується через засвоєння норм і правил, а також завдяки здатності особистості стратегічно досягати своїх цілей. Соціальна ідентичність – це результат діяльності «актора» який свідомо керує та організовує власний соціальний досвід та ідентифікації [8, с. 7]. Дюбар розглядає соціальну ідентичність як складний комунікативний процес, що розвивається в історично та соціально обумовлених контекстах. У цьому процесі індивід виступає як суб'єкт культури, а іноді й як колективний діяч. Цей комунікативний процес є наслідком взаємодії між суб'єктивним внутрішнім світом людини та її об'єктивним зовнішнім середовищем.

Розглядаючи соціальну ідентичність, Ф. Дюбар поділяє її на дві складові: суб'єктивну (самосприйняття та внутрішня взаємодія особистості) та об'єктивну віртуальну (ідентичність, що формується у взаємодії з іншими) [8, с. 8]. Досліджуючи ідентичність, Ч. Кулі наголошував на тому, що «Я» є невід'ємною частиною

соціального буття. Він стверджував, що Я-концепція починає формуватися з раннього дитинства через спостереження за поведінкою оточуючих, називаючи це явище «дзеркальним Я» [9].

Представники соціокультурного підходу, такі як В. Саймон та Ф. Дюбар, розглядають поняття ідентичності як структуру, а соціальну ідентичність – як процес. Водночас інші дослідники цього підходу не розмежовують ці поняття. Головний акцент у соціокультурному підході робиться на визначальній ролі соціальної взаємодії у формуванні ідентичності. Ця взаємодія включає комунікацію, засвоєння соціальних ролей і статусів, інтеріоризацію (прийняття) правил і норм, приналежність до груп, а також особистий досвід індивіда. У межах цього підходу були виділені такі механізми конструювання ідентичності: когнітивний, мотиваційний, емоційний та ціннісний (К. Гавриловська, О. Вигівська).

Згідно з континуально-ієрархічним підходом С. Московічі, людська свідомість формується як «ідентифікаційна матриця», в основі якої лежить великий набір ідентичностей. У певній ситуації одна з ідентичностей стає домінуючою, організовуючи навколо себе ієрархічний порядок у цій матриці. У межах цього підходу працювала й І. Середницька, яка характеризувала ідентичність як цілісне, багаторівневе явище, що має два полюси: «зріла ідентичність» та «криза ідентичності» [10].

Згідно з континуально-ієрархічним підходом, ідентичність є комплексним, багаторівневим явищем зі своєю ієрархічною структурою, яку С. Московічі називає ідентифікаційною матрицею. І. Середницька вказує, що механізмами її формування є асиміляція, акомодация та оцінка.

Розглянемо підхід до поняття ідентичності з точки зору когнітивної психології, зокрема роботи таких науковців, як І. Губеладзе, Г. Тежфел, Дж. Тернер та Г. Брекуелл. Г. Тежфел та Дж. Тернер розробили теорію соціальної ідентичності, згідно з якою «Я-концепція» особистості формується як через індивідуальну, так і через соціальну ідентичність. Таким чином, «Я» існує на двох рівнях: як соціальне «Ми» та індивідуальне «Я» [11]. У рамках цієї теорії Г. Тежфел також стверджує, що

формування багатьох соціально-психологічних явищ відбувається за рахунок когнітивних процесів, таких як соціальна категоризація, соціальна ідентифікація та соціальне порівняння.

На думку автора, соціальна категоризація – це процес, під час якого людина поділяє світ на окремі категорії та відносить себе до них. Згодом відбувається соціальна ідентифікація – індивід «вбудовує» себе у ці категорії, ототожнюючи себе з різними соціальними групами. Сукупність усіх таких ідентифікацій утворює соціальну ідентичність, яку індивід використовує для самовизначення. Після усвідомлення себе частиною певної спільноти, починається процес соціального порівняння, коли особистість зіставляє свою групу з іншими [12, с.37].

Дж. Тернер також розробив теорію само категоризації, яка виокремлює три рівні абстракції само сприйняття [13]. Перший це надвидове самовизначення, або ще супер-ординатне, тобто «Я» як частина людства (наприклад, «Я – Людина»). Другий групове самовизначення, або ще інгрупова-аутгрупова категоризація, «Я» як представник певної соціальної спільноти (наприклад, «Я – психолог», «Я – українець», «Я – студент»). І третій особистісне самовизначення, «Я» як сукупність індивідуальних, унікальних рис (наприклад, «Я – носій індивідуально-відмінних характеристик»).

Дж. Тернер стверджував, що особистісна та соціальна ідентичності перебувають у конфлікті, що сильнішою стає соціальна ідентичність, то менш помітними для індивіда виявляються відмінності між ним та іншими членами групи, що може призвести до втрати індивідуальності. І навпаки, чим вираженою є особистісна ідентичність, то менше схожості людина бачить з членами власної групи, і, відповідно, її ідентифікація з цією групою стає менш явною [13].

Г. Бреукелл характеризував змістовне наповнення ідентичності крізь призму наявних у особистісно соціальних цінностей та відповідність або невідповідність цієї особистості соціальним нормам і стандартам суспільно визнаної поведінки [14].

У контексті соціальної когнітивної теорії, Д. Ван Кемп вказував, що ідентичність формується через когнітивні процеси, де люди для обробки соціальної інформації послуговуються ментальними «ярликами» та евристичними. С. Фіске та С. Тейлор,

розвиваючи цю ж теорію, зазначають, що індивіди часто діють як «когнітивні скнари», тобто при інтерпретації соціальних даних вони надають перевагу вже наявній інформації, що міститься в їхніх когнітивних схемах. Ці схеми часто є спільними для членів певної соціальної групи [15].

У своєму дослідженні І. Губеладзе, посилаючись на Г. Тежфел, виділяє такі механізми трансформації соціальної ідентичності, як соціальна категоризація, соціальна ідентифікація та соціальне порівняння. Окрім них, І. Губеладзе також виокремлює:

- наслідування – це копіювання дій, які людина бачить у своєму оточенні, незалежно від того, чи робить вона це свідомо, чи несвідомо;
- інтеріоризація – це процес, коли зовнішні суспільні ідеї та цінності перетворюються на власні, внутрішні елементи індивідуального мислення;
- адаптація – це процес пристосування особистості до навколишнього середовища, що веде до гармонійного співіснування з ним;
- асиміляція – це процес, під час якого окремі особи чи групи зливаються в єдину спільноту, переймаючи її цінності та відмовляючись від своїх власних особливостей [12, с. 40-41].

Отож, прихильники когнітивного підходу вбачають основний механізм формування ідентичності в соціальній категоризації. Це процес, під час якого індивід, сприймаючи суспільство, самостійно виокремлює певні соціальні групи та намагається знайти своє місце серед них, ототожнюючи себе з різними соціальними спільнотами. Така категоризація необхідна особистості для систематизації власного соціального досвіду, кращої орієнтації в соціальному оточенні та визначення свого положення в суспільстві.

Сучасні вчені, зокрема Л. Заграй, О. Самчук, Р. Мороз, І. Савицька, М. Гребенюк, М. Козирев, С. Ревенко, М. Попова, а також Н. Лікона, Л. Урріета, Дж. Нобліт, Б. Хатт, А. Ульяшек, Л. Садова, М. Альманасі розглядають поняття ідентичності крізь призму наративного підходу.

У своїх попередніх працях Л. Заграй трактує особистісну ідентичність у межах постмодернізму як «соціокультурну репрезентацію, організовану у формі когнітивної структури у вигляді наративу». Вона вважає, що для вивчення ідентичності необхідно з'ясувати унікальний досвід людини, який дає їй відчуття самототожності. Це, на думку Заграй, можливо за допомогою ідеографічного, зокрема наративного, підходу, що ґрунтується на осмисленні та дозволяє проаналізувати суб'єктивне. Л. Заграй акцентує увагу на рефлексивному механізмі формування ідентичності [16].

О. Самчук розглядає ідентичність як граничне усвідомлення цілісного досвіду та самототожності, що виявляється у внутрішній рівновазі та побудові сенсу життя через конструювання наративу [17]. Р. Мороз, своєю чергою, зазначає, що становлення ідентичності охоплює прагнення до сталості та тотожності (відчуття «це і є Я справжній»), спрямованість до цілісного самовизначення, усвідомлення власної унікальності, цілей і цінностей, а також розвиток саморегуляції, що проявляється в автентичності поведінки та її відповідності внутрішньому світу [18].

І. Савицька стверджує, що особистість формує свою ідентичність у процесі дискурсу, а осмислює її через наративи. Це пояснює динамічність ідентичності, яка, завдяки комунікативним діям дискурсу, постійно переосмислює моральні засади особистості та відтворює етичні норми сучасного суспільства [19]. Натомість М. Козирєв визначає ідентичність як цілісне уявлення про власне «Я», що ґрунтується на минулому досвіді та включає бачення майбутнього. За його словами, необхідною умовою формування ідентичності є рефлексія – процес самопізнання, під час якого індивід аналізує норми, систему цінностей, соціальні ролі та моделі поведінки, що панують у його авторитетному оточенні, і приміряє їх до власного життя [1, с. 195].

Згідно з Н. Лікона, ідентичність – це поточний стан буття, своєрідна конструкція, яку людина формує, спираючись на власні сприйняття. Тобто, ідентичність відображає суспільство, що надає індивіду контексти для самоусвідомлення. Звідси випливає, що ідентичність ґрунтується на досвіді, а інтерпретація життєвих подій та ситуацій впливає на розуміння власної особистості [20, с.13].

У рамках наративного підходу до дослідження ідентичності значний внесок зробили М. Гребенюк, С. Ревенко та М. Попова. Їхні роботи підкреслюють вирішальну роль моральних орієнтацій та цінностей у формуванні цілісної особистісної ідентичності. М. Гребенюк, зокрема, визначає ідентичність як психологічне ядро особистості, що відображає її цілісність. При цьому механізмом формування ідентичності виступає самоідентифікація – процес, що сприяє формуванню моральних орієнтацій та унікального, цілісного «Я-образу». Цей «Яобраз» стає основою для побудови індивідом власної поведінки. Механізм самоідентифікації передбачає відбір нових цінностей для інтеграції в структуру ідентичності, її переструктурування з урахуванням цих нових елементів, а також оцінку значущості та цінності цих складових шляхом порівняння з існуючою системою цінностей [21].

Ідентичність, за С. Ревенком, є результатом самовизначення та самоусвідомлення особистого «Я», що формує динамічну систему уявлень індивіда про себе, його цілісну оцінку думок, мотивів, моральності та інтересів, а також відчуття самоцінності [22, с. 198]. М. Попова, зі свого боку, розглядає пошук ідентичності як процес внутрішньої узгодженості з власними цінностями та тим, «яким я є», що свідчить про необхідність побудови ціннісно-сміслової позиції особистості щодо себе та світу для її формування [23].

Представники наративного підходу до дослідження особистості вважають, що ідентичність формується через переосмислення життєвого досвіду за допомогою розповідей (нاراتивів). Коли людина розповідає про своє життя, вона пояснює, як розуміє себе, свої спільноти та інших, надаючи сенсу власному досвіду. Вчені цього напрямку також виділяють рефлексивний механізм конструювання ідентичності, де головними інструментами є наративи (Л. Заграй, О. Самчук, Р. Мороз, І. Савицька, М. Козирєв, Л. Уррієта, Дж. Нобліт, Б. Хатт, Ю. Габермас), інтерпретація (Н. Лікона), автобіографії (Л. Сандовал, Д. Холланд, М. Алькарас, А. Ульяшек), а також ціннісносмісловий механізм та самоідентифікація (М. Гребенюк, С. Ревенко, М. Попова).

Особистісна ідентичність, згідно з науковими поглядами, являє собою внутрішню гармонію між власним «Я» та соціальною роллю, яку людина відіграє. Це фундаментальне явище починає формуватися на ранніх етапах життя дитини і відіграє ключову роль у становленні та розвитку особистості. На формування особистісної ідентичності можна і потрібно активно впливати через виховні заходи, що в свою чергу позитивно позначиться на розвитку Яконцепції дитини в цілому [24].

Процес становлення особистісної ідентичності є багатофакторним і значною мірою залежить від взаємодії кількох ключових аспектів. Серед них – вплив батьківсько-родинних відносин, які закладають основи самосприйняття дитини. Важливу роль відіграє самопозиціонування, тобто вміння дитини ідентифікувати та усвідомлювати власні стани та настрої. Не менш значущими є рівень сформованості гендерної ідентичності, адекватність самооцінки, яка формується під впливом досвіду та зворотного зв'язку, а також процеси соціалізації, через які індивід засвоює соціальні норми, цінності та ролі.

За основу розуміння особистісної ідентичності взято концепцію І. Д. Бека, згідно з якою це унікальний соціальний феномен, що постійно функціонує в житті людини як безперервний процес. Цей процес дозволяє людині стабільно стверджувати, розширювати, поглиблювати та визначати себе як для себе, так і для інших [24].

Процес ідентифікації людини починається з народження і з часом переходить від спонтанного до більш усвідомленого етапу. Зокрема, формування ідентичності особистості починається з усвідомлення свого гендеру. Гендерна ідентичність є не менше важливою, та також впливає на становлення та розвитку особистісної та соціальної ідентичності.

Ідентифікація виникає як наслідок необхідності спілкування на всіх рівнях (як несвідомому, так і свідомому), проявляючись у безпосередньому переживанні суб'єктом своєї тотожності з іншим суб'єктом або об'єктом. Водночас, ідентичність, як інтегральний феномен, забезпечує цілісність, тотожність та визначеність структури

«Я». Сформованість ідентичності є важливим показником успішної соціалізації та високого рівня особистісного розвитку [25].

Вираження емансипації та негативізму слугує першими ознаками активного пошуку підлітками своєї унікальності та ідентичності. Експерименти із зовнішністю, такі як зміна одягу, зачіски, використання надмірного макіяжу чи пірсингу, як зазначає А. Реан, є частиною цього процесу пошуку власного образу, допомагаючи їм розкрити та виразити свою індивідуальність. Прагнення знайти своє «Я», визначити межі власних можливостей та підтвердити своє існування іноді може проявлятися навіть у поведінці, пов'язаній із ризиком та небезпекою для життя. Для підлітків фізичний ризик є способом самоствердження, оскільки екстремальні вчинки, що межують зі смертю, дозволяють їм відчувати власне існування (наприклад, селфі у небезпечних місцях, як-от недобудови, занедбані споруди, високі мости або дахи багатоповерхівок). Окрім фізичного ризику, підлітки також вдаються до соціального ризику. Дотримання або повне ігнорування групових цінностей стає критерієм оцінки з боку як дорослих, так і однолітків. Підліток постійно прагне довести щось іншим і самому собі.

Ситуація, коли підліткова група стає для індивіда своєю «сім'єю», може перешкоджати його повноцінній самостійності. У такому випадку, ототожнення себе з групою, яка надає захист, не дає підлітку можливості повністю сформуватися як незалежний індивід. Прагнення до дорослості та становлення особистісної ідентичності зумовлює наполегливу потребу підлітків у визнанні та повазі до них як особистостей, оскільки потреба у повазі та самоповазі є однією з фундаментальних психологічних потреб людини. У подібних обставинах сім'я має продовжувати виконувати свої виховні функції, забезпечуючи підлітку відчуття захищеності та підтримки. Водночас, через взаємини, що ґрунтуються на спільній довірі, взаємоповазі та любові, родина повинна сприяти розвитку його незалежності, активності та реалізації творчого потенціалу [26].

Формування почуття особистої ідентичності є одним з ключових психологічних надбань підліткового віку. Цей процес охоплює різні аспекти самоусвідомлення:

тілесну, сексуальну, професійну, ідеологічну та моральну ідентичність. У прагненні знайти своє «Я» підліток активно намагається стати незалежним від батьків. Отже, набуття автономії у перехідному віці передбачає: самостійність в емоційній сфері, що передбачає вихід з-під впливу дитячих емоційних моделей; прагнення до інтелектуальної автономії, що передбачає вільне мислення, вміння критично оцінювати зовнішні ідеї та самостійно формувати власні висновки; та формування поведінкової автономії у підлітків знаходить своє відображення у їхньому прагненні самостійно приймати рішення у найрізноманітніших сферах, від формування індивідуального стилю в одязі та визначення власного кола спілкування, через способи організації дозвілля, і аж до такого важливого кроку, як вибір майбутньої професії. На додаток, прагнення підлітків до незалежності виявляється у їхньому бажанні мати більше особистого простору та фінансово не залежати від батьків [26].

У загальному сенсі «ідентичність» виступає досить широким концертом, що включає в себе всі особистісні якості, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних та культурних факторів [27].

Отже, враховуючи, що ідентичність є ключовою психологічною характеристикою в період дорослішання, необхідно зосередитися на особливостях підліткового віку. Шлях до формування індивідуальності в підлітковому віці значною мірою проходить через взаємодію з іншими, оскільки думки оточуючих є важливим елементом для побудови власного "Я", що робить підлітків надзвичайно чутливими до всіх аспектів взаємин. Вчена також зазначає, що провідною діяльністю цього віку є соціально-психологічне експериментування з власною ідентичністю, де інтимноособистісне спілкування є хоча й улюбленим, але не єдиним матеріалом. Саме ідентичність, яка визначається як суб'єктивне відчуття неперервного самоототожнення, є ключовим поняттям у підлітковій самосвідомості та супроводжується свідомим дослідженням власної унікальності щодо інших людей [26].

Проблема ідентичності широко висвітлюється в працях сучасних українських психологів, таких як М. Боришевський, З. Карпенко, О. Кікінежді, Т. Титаренко, Н.

Чепелева та інші. Їхні погляди на цей феномен відрізняються багатогранністю міркувань. Зокрема, Н. Чепелева, досліджуючи особистість у контексті психологічної герменевтики, звертає увагу на співіснування двох видів ідентичності – особистісної та соціальної. Вона акцентує на необхідності подолання суперечностей між тлумаченнями персональної та соціальної ідентичності шляхом розрізнення особистої (персональної) та особистісної ідентичності, що є відлунням давніх дискусій минулого століття [28].

Н. Чепелева наголошує на значенні розуміння та інтерпретації особистого досвіду для розвитку особистості, особливо у підлітковому віці. Вона характеризує цей період як час інтенсивного особистісного становлення, де здатність підлітка осмислювати та інтерпретувати власні життєві події стає ключовим фактором розвитку. Підвести підлітків до такого осмислення можна лише через довірливе спілкування.

Їхні наративи, хоч і насичені подіями, зазвичай відображають ті з них, що мають емоційне забарвлення. Серед героїв цих розповідей найчастіше виділяються сам автор, члени сім'ї, друзі, значущі дорослі, а також люди, яких підліток ігнорує або не сприймає з певних причин. У цих історіях описується їхня взаємодія та розкривається ставлення автора до них. Нерідко зустрічаються цитати, що сподобалися (зазвичай зі статусів у соціальних мережах), а також використовується підлітковий сленг [28].

Криза підліткового віку, як зазначає сучасна українська дослідниця Т. Титаренко, є однією з найгостріших, оскільки супроводжується значною ендокринною перебудовою організму. Це призводить до того, що тіло підлітків виходить з-під контролю, а їх охоплюють архаїчні емоційні стани, які майже неможливо контролювати. У цей період часто спостерігається погіршення навчання, зниження працездатності та згасання інтересів. Також характерним є необмежений негативізм щодо дорослих. Внутрішні переживання та драми, які переживає підліток, нерідко є значно складнішими за зовнішні конфлікти, яких також буває чимало. У цей період внутрішній світ людини виходить на перший план, стаючи ключовою реальністю. Виникає безліч нових проблем, які необхідно вирішувати самостійно,

часто наодинці. Ця криза є кризою самоусвідомлення, коли підліток починає відчувати свою унікальну індивідуальність. Негативна фаза цього кризового періоду завершується разом із закінченням фізичного дозрівання. З'являються нові джерела радості, такі як пригоди, мистецтво, ведення щоденників, написання віршів, безкінечні розмови з близькими друзями, глибоке розуміння світу іншої людини та мрії, значення яких важко переоцінити. У цей час відбувається важливий вибір: між формуванням чіткої «его-ідентичності» – почуттям визначеності власного «Я» – та станом «дифузії» – розмитості й невизначеності ролей. Якщо ж виникає рольова сплутаність, це може призвести до регресії та інфантильного рівня розвитку, зростання тривожності, страху перед спілкуванням, боязні протилежної статі та ворожості до суспільних вимог [26, с. 254].

Українська дослідниця З. Карпенко зазначає, що підлітки особливо чутливі до мови як універсального засобу спілкування. Вони виявляють підвищену увагу до смислового наповнення слів, їхньої експресивної образності та метафоричності, активно шукаючи прихований підтекст. Це пов'язано з тим, що саме в цей період вони починають усвідомлювати глибину та «закодованість» власного «Я». Прагнення до спілкування з однолітками, які стають партнерами для само- та взаєморозуміння, а також суперечливе прагнення до ідентифікації з дорослими та водночас відособлення від них, посилення почуття дорослості й бунтарське заперечення авторитетів та поведінкових стандартів – усе це черпає наснагу з інтимно-особистісного спілкування та суспільно корисної діяльності підлітків, які виступають креативним середовищем соціоцентризму. Розвиток таких вищих психічних функцій, як довільна пам'ять, абстрактне мислення, творча уява, внутрішнє мовлення та воля, дозволяє значно розширити та поглибити особистий досвід. Це сприяє індивідуалізації світосприйняття та допомагає знайти баланс, хоча й початково нестійкий, між індивідуальністю та колективністю [29, с. 287].

Важливим для розуміння ідентичності є її трактування через усвідомлення власної самототожності, цілісності та унікальності з плином часу, на чому особливо наголошує М. Боришевський. Як зазначає вчений, відчуття ідентичності власного «Я»

приховано містить у собі здатність людини усвідомлювати зміни, що відбуваються в ній. Це є проявом діалектичної єдності протилежностей, таких як стійкість і мінливість. Однією з найсуттєвіших характеристик «Я-образу» як механізму саморегуляції поведінки є його «протяжність» у часі: він одночасно охоплює уявлення людини про себе в минулому, сьогоденні та майбутньому, що зумовлює існування двох форм «Я» – реального «Я» та ідеального «Я» [30, с. 165].

Сучасні дослідники розглядають ідентичність як ключову особистісну складову, що охоплює характеристики індивіда та його особистісний сенс, який є джерелом суб'єктності. Зокрема, О. Кікінежді визначає ідентичність як складну, інтегративну психологічну властивість особистості. Вона формується через процеси уподібнення, ототожнення або самокатегоризації, організовуючи життєвий досвід людини в її індивідуальне «Я». Оскільки гендерна ідентичність є частиною особистісної, вона включає її основні характеристики, що дозволяє розглядати її як багатокomпонентну структуру, представлену на різних рівнях буттєвого та смислового просторів індивіда.

Дослідниця стверджує, що кожна особистість прагне утвердити свою гендерну ідентичність у всіх сферах свого життя, що дає їй відчуття цілісності та унікальності. Завдяки конативним (вольовим), когнітивним (пізнавальним) та афективним (емоційним) компонентам, людина наповнює внутрішньо засвоєні образи глибокими сенсами, що походять від її особистісного ядра, екзистенційних цінностей та сенсу життя. Після завершення процесу ідентифікації, включаючи гендерну, особистість трансформує та підтверджує свою ідентичність через поведінку, конкретні вчинки, у життєвому просторі та діяльності [31].

1.2 Професійне самовизначення як складова ідентичності в юнацькому віці

Формування у підлітка усвідомлення власних особистісних характеристик, здатності до адекватної самооцінки потенціалу у кореляції з його інтересами, прагненнями та ціннісними орієнтирами, а також розуміння відповідальності за прийняті рішення, виступає потужним внутрішнім мотиваційним чинником

професійного вибору та подальшого розвитку професійного самовизначення, що засвідчує його особистісне становлення.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми. Феномен «професійної ідентичності» є досить новим у психології, його цілеспрямоване вивчення розпочалося наприкінці 19 – початку 20 століття, коли постало питання професійного самовизначення людини, а аспект ставлення до себе найбільше був спрямований на здібності, а не на набуття знань.

Засновником професійного розвитку вважається Френк Парсон, впливовий американський педагог і реформатор, який присвятив свою діяльність підготовці молоді до вибору майбутньої професії. Це стало початком вивчення феномену «професійна ідентичність» науковцями з усього світу, які з кожною своєю дослідницькою роботою приносили все більше розуміння факторів, що впливають на формування професійної ідентичності як важливої складової у розвитку особистості.

Інтерес українських дослідників до поглибленого вивчення феномену «професійна ідентичність» більш активно проявився у 90-х роках минулого століття, це було викликано більш активними трансформаціями особистості у зв'язку зі змінами в повсякденному житті суспільства та державними реформами в сфері освіти.

Відомо, що структура психіки людини формується з дитинства, а саме з народження, проходячи всі етапи зростання, людина набуває свій особистий багаж знань, навичок, умінь, звичок, що в подальшому формує її особистісні якості, які як фактори впливають на формування професійної ідентичності.

У своїх працях кожен з дослідників описує свої думки щодо формування професійної ідентичності, і з кожним новим дослідженням вчені вивчають професійну ідентичність все глибше, виявляючи нові фактори, які впливають на формування особистості, що ідентифікує себе з майбутньою професією.

Більшість дослідників, зокрема А. В. Калінська, Т. В. Кравченко, О. В. Мельник, О. В. Павлова, І. А. Скалдуцька та інші, сходяться на думці, що процес особистісного та професійного самовизначення починається у старшому підлітковому та молодшому юнацькому віці.

У своїй роботі І. Остапенко здійснив аналіз літературних джерел і стверджує, що професійна ідентичність виступає системним утворенням, яке закономірно формується в процесі соціалізації особистості. Особистісна позиція індивіда визначається ядром структурної організації професійної ідентифікації.

Автор пропонує розглядати професійну ідентичність на трьох рівнях регуляції особистісної активності: на рівні загальної спрямованості інтересів і ціннісних орієнтацій; на рівні узагальнених цільових установок; на рівні ситуативних конкретно-дієвих установок [32].

Професійна ідентичність може не збігатися з об'єктивними і суб'єктивними показниками професіоналізму. Якщо професіоналізм розуміти як вираз мотиваційної та операційної сфер людини, то він має бути включений як компонент професійної ідентичності. Якщо ж розглядати професіоналізм у контексті особистісного самовизначення і життєвих перспектив, то поняття «професіоналізм» і «професійна ідентичність» виявляються досить взаємопов'язаними [33].

На думку А.М. Лукіянчук, яка працювала над створенням моделі розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців, якість діяльності, а саме професійна ідентичність, формується протягом студентського життя. Ця якість дає можливість студентам оптимізувати та вдосконалювати себе, набуваючи необхідних навичок для майбутньої професійної діяльності, що призводить до професійної адаптації. А.М. Лукіянчук вважала, що професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується під час професійного навчання та в процесі формування професійних компетенцій і сприяє професійному становленню майбутніх фахівців [34].

Схожої думки дотримується О.А. Матеюк. У своєму дослідженні автор розглядає професійну ідентичність майбутніх фахівців як психологічний феномен, що має низку психологічних характеристик, розвиток і формування яких на основі суб'єкта сприяє засвоєнню необхідних умінь і навичок. На думку автора, ступінь сформованості професійної ідентичності відображається на якості професійної діяльності, тому на перший план виходить якість набутих умінь і навичок. І чим

більше розвинена професійна ідентичність, тим ефективніша навчальна діяльність [35].

Серед сучасних дослідників є прихильники поглядів І.М. Мельничука, який розглядає професійну ідентичність майбутніх фахівців як усвідомлення студентом свого ставлення до майбутньої професії, визнання себе активним професіоналом, а не абітурієнтом, професійну адаптацію до виконання своєї ролі в професії, набуття та визначення своєї професійної нової компетентності, розробку гіпотетичного пояснення через прогнозування власних моделей професійної поведінки та стилю діяльності в професійній ситуації. Автор узагальнює вищезазначені аспекти та класифікує їх у три групи: професійна адаптація, професійна самоідентифікація та професійне моделювання [36]. Сучасні дослідники стверджують, що значний внесок у наукове вивчення професійної ідентичності розпочався з роботи над концепцією професійного розвитку. Ці дослідження дозволили вивчати професійну ідентичність через призму становлення суб'єкта під час професійного становлення, через емоційні стани в різні періоди професійного розвитку, через сприйняття себе як професіонала.

На думку Л.Е. Орбан-Лембрик та її попередників, ідентичність формується лише на достатньо високому рівні оволодіння професією і є стійким узгодженням основних елементів професійного процесу. Крім того, професійна ідентичність і самоідентифікація розглядаються як основна мета і результат професійної підготовки [37].

З точки зору української дослідниці А.С. Борисюк, професійна ідентичність є комплексним явищем. Вона розглядає її як поєднання того, ким людина є як особистість, і того, як вона вписується у соціальний контекст. Це динамічна структура, яка постійно розвивається і має декілька рівнів, включаючи як усвідомлені елементи (наприклад, розуміння своїх навичок), так і неусвідомлені (глибинні переконання чи ставлення) [38, с. 127].

Сутність професійної ідентичності в наукових працях інтерпретується порізно. Так, Т.В. Міщенко та Ю.П. Поваренков трактують її як специфічне вираження загальної особистісної ідентичності, що формується та проявляється у

процесі професійного розвитку індивіда, зважаючи на особливості його діяльності та умови становлення. На відміну від них, Л.Б. Шнейдер акцентує увагу на подвійній природі професійної ідентичності, підкреслюючи, що вона охоплює як внутрішнє усвідомлення себе частиною певної професії, так і відчуття приналежності до відповідної професійної спільноти.

Суть професійної ідентичності, за Є.М. Кир'яною, полягає у гармонійному поєднанні особистих якостей людини, особливостей її професійної діяльності та її змісту. Це внутрішня відповідність дозволяє на певному етапі розвитку досягти такого рівня професіоналізму, який є достатньо міцним, щоб сприяти подальшому зростанню у вибраній сфері. Більше того, сформовані на цьому етапі навички та вміння виявляються достатньо гнучкими, аби успішно застосовуватися навіть у разі зміни умов праці або переходу до іншої, суміжної діяльності.

М. С. Янцур визначає професійне самовизначення як процес пошуку та знаходження особистісного сенсу в обраній, освоєній чи вже виконуваній трудовій діяльності, а також у самому процесі самовизначення. Таким чином, вона підкреслює тісний взаємозв'язок між професійним та особистісним самовизначенням [39, с.145].

Л. І. Божович підкреслює, що процес особистісного самовизначення у підлітків відбувається двояко: одночасно як чітке визначення майбутньої професії та планування життя, і як менш конкретний пошук сенсу власного існування. Розглядаючи особистісне самовизначення як психологічне явище, Т. В. Кравченко виокремлює його ключові характеристики: «1) це потреба у формуванні цілісної системи значень, що поєднує уявлення про себе та про світ; 2) воно орієнтоване на майбутнє; 3) пов'язане з вибором професії, але не обмежується ним» [40, с. 8].

Інтенсивність формування особистісного та професійного самовизначення у підлітків варіюється на різних етапах. Наприклад, О.В. Мельник стверджує, що учні після дев'ятого класу ще не здатні остаточно визначитися з вибором майбутньої професії, оскільки перебувають лише на початкових стадіях цього процесу, а їхні професійні плани залишаються нечіткими та часто нереалістичними. Водночас, юнаки та дівчата, які продовжують здобувати повну загальну середню освіту, мають

більше часу для роздумів, і тому значна їх частина вже визначається зі спеціалізацією або конкретною професією до моменту завершення школи [41, с. 27].

Професійний вибір одинадцятикласників залежить не стільки від тривалості часу, відведеного на прийняття рішення, скільки від їхнього особистісного зростання під час дорослішання. Чим старшими стають підлітки, тим інтенсивніше формуються їхні ціннісно-сміслові орієнтації та світогляд, що робить їхні майбутні плани, зокрема професійні, більш обдуманими.

Отже, у старшому шкільному віці особистісне самовизначення формує ціннісно-сміслові орієнтири професійного вибору. Водночас необхідність такого вибору впливає на систему життєвих цінностей та смислів особистості. Це свідчить про глибокий взаємозв'язок та взаємовплив між особистісним і професійним самовизначенням.

У науковій та психолого-педагогічній літературі виявлено низку суперечностей, що становлять основу професійного самовизначення, які ми згрупували та систематизували.

1) Віковий аспект:

- людина легко реагує на подразники і швидко виснажується;
- спостерігається протиріччя: з одного боку – недостатня розвиненість самостійності, здатності до самоаналізу та працьовитості, з іншого – перебільшене почуття дорослості та сильне прагнення до незалежності;
- серед рис характеру – наявність організаторського досвіду, сильне прагнення до самоствердження та лідерства. Водночас, спостерігається надмірна рішучість, яка іноді переростає у грубість, або ж, що парадоксально, поєднується з сором'язливістю, незручністю та гіперболізацією особистих недоліків.

2) З огляду на соціальні аспекти:

- наявне прагнення до підвищення інтенсивності освітньої та професійної діяльності, незважаючи на обмеженість економічних, матеріальних, наукових і методичних ресурсів;
- роз'єднаність відомств та організацій створює потребу в активному об'єднанні трудових і матеріальних ресурсів;
- прагнення територіальних громад до економічної незалежності призводить до порушення балансу в управлінні, виховній та освітній діяльності закладів загальної середньої освіти;

- економічна нестабільність у суспільстві призводить до хаосу у змісті та організації навчального, виховного й трудового процесів в освітніх закладах.

3) У сфері психології та навчання:

- надмірний обсяг навчального матеріалу перешкоджає своєчасній та повноцінній психологічній адаптації учнів до нового змісту, залишаючи значну його частину незрозумілою;

- мотивація підлітків до навчання та праці помітно відстає від сучасних вимог та динаміки модернізації виробництва;

- через брак належного матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення, навчально-трудова діяльність школярів у майстернях виявляється малоефективною з точки зору пізнавального та виховного розвитку;

- виробничі підприємства мало зацікавлені у кращій допрофесійній підготовці майбутніх кадрів (робітників, інженерів, менеджерів).

Ці суперечності можна вирішити завдяки науково обґрунтованій співпраці навчальних закладів і підприємств, що значно покращить професійне та особистісне самовизначення учнів.

На етапі студентства професійне самовизначення має свою специфіку: хоча вибір майбутньої професії вже зроблено, він не є остаточним і може бути переглянтий з урахуванням нового досвіду. Отже, подальший професійний шлях особистості не завжди буде пов'язаний з отриманою у ВНЗ спеціальністю. Крім того, під час навчання студенти накопичують початковий освітньо-професійний капітал, здобувають перший досвід і розширюють уявлення про обрану професію.

Студент у процесі самовизначення перебуває на перехресті вже здійсненого вибору (університет і спеціальність) та майбутнього рішення щодо працевлаштування. Тому наше дослідження зосередилося на таких аспектах, як задоволеність вибором навчального закладу та професії, цінності, що мотивують вибір майбутнього місця роботи, а також професійні плани [42], [43].

Одразу зазначимо, що професійне самовизначення випускника вищого навчального закладу – це, перш за все, формування особистого ставлення до себе як до активного учасника майбутньої професійної діяльності, що органічно поєднує як життєві, так і соціальні аспекти самовизначення.

У юнацькому віці відбувається суттєве фізичне дозрівання організму, що супроводжується значними морф функціональними змінами. Життя молодих людей у цей період ускладнюється розширенням соціальних ролей та інтересів, а також появою більшої кількості «дорослих» обов'язків, які вимагають самостійності та відповідальності. Саме на юність припадає низка важливих соціальних подій: отримання паспорта, настання кримінальної відповідальності, можливість брати участь у виборах, а також право одружуватися. Крім того, перед кожною молодою людиною постає необхідність обрання майбутньої професії та визначення подальшого життєвого шляху [44].

Юнак, хоч і набуває дорослого статусу, водночас зберігає певну міру залежності, що успадкована з дитинства. Це виявляється як у матеріальній залежності, так і в інерції батьківських настанов щодо керівництва й підпорядкування. Така подвійна позиція юнацтва в родині та суспільстві, а також суперечливі вимоги до нього, роблять цей період схожим на підлітковий і впливають на своєрідність психіки.

У підлітковому віці ставлення до майбутнього кардинально змінюється: підлітки починають замислюватися не лише над бажаним результатом, а й над конкретними шляхами його досягнення. Втім, завдання професійного самовизначення ускладнюється в сучасних соціокультурних реаліях, оскільки навіть старші (батьки та педагоги) часто не впевнені у власних порадах.

Деякі психологи стверджують, що здатність самостійно взаємодіяти зі світом, який постійно змінюється, є характерною рисою юності. Саме під час кризи 17 років (у віці від 15 до 18 років) формується особистість як самостійний суб'єкт власного розвитку.

Юність, особливо її рання стадія (старший шкільний вік), є нестабільним етапом розвитку, де можливі значні індивідуальні відмінності. Характерною рисою цього періоду є також вкрай нерівномірний розвиток як між різними підлітками, так і всередині однієї й тієї самої дитини: біологічна, когнітивна, соціальна та емоційна зрілість часто настають у різний час.

Юність є ключовим етапом переходу від підліткового віку до повноцінного дорослого життя, водночас маючи самостійну цінність. Її важливість зумовлена зростаючою складністю соціального середовища та підвищеними вимогами сучасного суспільства до професійної підготовки й особистісної зрілості дорослих. У вітчизняній психології юність розглядається як період переходу до самостійності, активного самовизначення, формування психічної, ідейної та громадянської зрілості, а також становлення світогляду, моральної свідомості та самосвідомості. Зазвичай виділяють ранню юність (15-17 років), що відповідає старшим класам школи, та пізню юність (17-21 рік), яка охоплює період навчання у вищих навчальних закладах [44].

Ранній юнацький вік характеризується нерівномірністю розвитку, що проявляється як у відмінностях між підлітками (наприклад, за фізіологічними показниками), так і всередині одного індивіда (коли біологічна, когнітивна, соціальна та емоційна зрілість настають у різний час). Таке невизначене становище – коли в одних ситуаціях молоду людину вже вважають дорослою, а в інших – ще ні, – а також суперечливі вимоги до юнаків, по-своєму впливають на їхню психіку.

Соціальна ситуація розвитку підлітків визначається тим, що суспільство спонукає їх до конкретного вибору майбутньої професії. Таким чином, професійне самовизначення стає серцевиною їхнього соціального становлення.

Обирати свій освітній шлях учням доводиться двічі: спочатку в 9-му класі, коли вони визначаються з формою завершення середньої освіти, а потім в 11-му класі, коли приймають рішення щодо вступу до вищого навчального закладу або початку трудової діяльності. Таким чином, старшокласники двічі опиняються перед вибором конкретного варіанта подальшої освіти.

Професійне самовизначення є ключовим аспектом розвитку старшокласника, адже воно формує його унікальну внутрішню позицію та змінює ставлення до майбутнього. Саме орієнтація на майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив стає емоційним центром життя юнацтва.

Перехідний етап від раннього до пізнього юнацького віку характеризується зміною пріоритетів у розвитку: завершується період пошуку себе, і починається етап

активної самореалізації. Пізня юність знаменує собою кінець попереднього самовизначення та початок періоду самореалізації.

Професійне самовизначення – це складний, багатоаспектний і поступовий процес, який охоплює як усвідомлення особистістю суспільних вимог, так і формування власного життєвого шляху, де професія відіграє ключову роль. Його можна розглядати як низку послідовних завдань, що висуває суспільство перед особистістю в процесі її становлення. Це також поетапне прийняття рішень, за допомогою яких індивід гармонізує свої інтереси та здібності з потребами існуючої системи суспільного розподілу праці, а також формує унікальний стиль життя, невід'ємною частиною якого є професійна діяльність [44].

Професійне самовизначення – це не статичний момент, а безперервний процес розвитку. Досвід, набутий на обраному шляху, постійно змінює уявлення людини про її можливості та подальший напрямок професійного зростання. Воно є ключовою складовою особистісного самовизначення, безперервним пошуком сенсу у професії, яку людина обирає, опановує та виконує. Кожен наступний вибір у цьому процесі є важливою життєвою подією, що визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості. У центрі професійного самовизначення лежить ціннісноморальний аспект, розвиток самосвідомості та прагнення до професійної компетентності.

На професійне самовизначення особистості впливають такі зовнішні чинники: соціальний статус та матеріальне становище родини, рівень освіченості батьків, а також суспільний престиж обраної професії. У сучасному світі професійне самовизначення виходить за рамки простого вибору фаху, перетворюючись на безперервний пошук глибинного сенсу в обраній трудовій діяльності.

Формування уявлень про різні професії починається ще в ранньому віці. На професійний вибір молоді впливають такі чинники, як обізнаність про світ професій, думка близьких, а також власні схильності та здібності.

Вибір професії – це багаторічний процес, що проходить кілька етапів. На початковій стадії фантастичного вибору (до 11 років) діти, мріючи про майбутнє, ще

не здатні поєднати бажані цілі з реальними способами їх досягнення. Їхні уявлення про професії досить розмиті, а власні інтереси та схильності ще не сформовані.

Згодом, у міру дорослішання, підлітки та юнаки починають більше звертати увагу на реальні умови, але ще не впевнені у своїх здібностях – це період пробного вибору (до 16-19 років). На цьому етапі їхня увага поступово зміщується від суб'єктивних бажань до об'єктивних обставин. З безлічі можливих варіантів вони поступово виділяють кілька найбільш реалістичних та прийнятних, серед яких і мають зробити свій остаточний вибір.

Нарешті, стадія реалістичного вибору (після 19 років) передбачає обговорення професійних перспектив з обізнаними людьми та усвідомлення можливих розбіжностей між власними здібностями, цінностями та вимогами реального світу праці.

Діти з заможніших та освіченіших сімей, як правило, прагнуть зберегти свій поточний соціально-професійний статус. Натомість інші діти, за підтримки батьків, націлені на підвищення свого соціально-професійного рівня через здобуття кращої освіти та кваліфікації. При цьому рівень освіти батьків є більш значущим фактором, ніж їхній матеріальний статок.

Сучасні старшокласники, обираючи майбутню професію, часто орієнтуються на її престижність, елітність, прагнення до швидкої кар'єри та багатства. Такий вибір значною мірою формується під впливом витончених маніпуляцій з боку засобів масової інформації та громадської думки, що підриває справжню суть самовизначення. Однак, існує обернена залежність: чим престижніша професія, тим вища конкуренція за місце і тим більша кількість претендентів відсіюється. У таких умовах, коли природне прагнення молоді до самоствердження зіштовхується зі зростаючою конкуренцією та високими вимогами ринку праці, особливо актуалізується питання педагогічного супроводу в процесі їхнього життєвого, професійного та особистісного вибору, а також надання допомоги у визначенні подальшого шляху навчання. Суб'єктивні фактори, що впливають на професійне самовизначення, включають вік людини, її обізнаність та рівень домагань.

Відсутність чітких і сталих інтересів у старшокласників може призвести до затягування їхнього професійного самовизначення. У такому випадку важливо протягом усього навчання розширювати кругозір учня, знайомити його з різними видами діяльності та залучати до спільної праці. Водночас, хоча раннє професійне самовизначення є позитивним явищем, воно має й недоліки: надмірна категоричність вибору та небажання розглядати інші варіанти часто виступають як психологічний захист від болісних сумнівів, що в майбутньому може обернутися розчаруванням.

Ключовими факторами вибору майбутньої професії є обізнаність про неї та рівень власних амбіцій, що відображає оцінку особистих можливостей. У підлітковому віці (15-17 років) юнаки та дівчата часто мають завищені домагання, що є нормою і може мотивувати до розвитку. При цьому спостерігаються гендерні відмінності: хлопці раніше починають диференціювати професійні інтереси, критичніше оцінюють перспективи та більш вимогливі до майбутньої професії, тоді як дівчата легше сприймають невдачі, надаючи перевагу влаштуванню особистого життя [44].

Отже, рання юність є «порогом» до самостійного життя, що створює особливу соціальну ситуацію розвитку. У нинішніх соціокультурних умовах вибір професії стає надзвичайно складним завданням, оскільки навіть батьки та вчителі часто не впевнені у слухності своїх порад.

1.3. Вплив кризових обставин на процес формування ідентичності

Підлітковий вік є ключовим етапом переходу від дитинства до дорослості. У цей період відбуваються значні якісні зміни в інтелектуальному та емоційному розвитку: інтенсивний, хоча й нерівномірний, ріст організму та формування нових особистісних якостей. Ці зміни викликають у підлітків підвищену самосвідомість, прагнення до самоствердження, а також потребу у рівноправному та довірливому спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. Окрім того, інтенсивне статеве дозрівання зумовлює появу нових інтересів та переживань, пов'язаних зі статевим потягом. Усе це робить підлітків унікальною соціально-психологічною та демографічною групою, що

характеризується власною субкультурою, яка включає специфічні погляди, цінності, норми та моделі поведінки [45].

Період дорослішання дитини відзначається глибокими та часто конфліктними змінами, за що його нерідко характеризують як важкий, критичний або перехідний. Ця оцінка зумовлена значними якісними трансформаціями, які можуть включати докорінне переосмислення попередніх життєвих позицій, поведінкових особливостей, інтересів та взаємин. Такі зміни відбуваються за відносно короткий проміжок часу, часто є несподіваними, що надає процесу розвитку імпульсивного, стрибкоподібного характеру. Майже завжди підліток стикається з особистими труднощами, і його виховання ускладнюється через прояви непослуху, опору та протесту. Численні сучасні дослідження детально вивчають підлітковий етап розвитку особистості, оскільки він охоплює безліч граней і особливостей та має вирішальний вплив на все подальше життя людини.

У підлітковому віці ключового значення набуває формування ідентичності – процесу інтеграції різних аспектів власного «Я» у цілісну, внутрішньо узгоджену самосвідомість. Ця тема досі не є остаточно вивченою в психології. З огляду на сучасні соціальні та культурні зміни, що розмивають межі гендерної ідентичності та загальні орієнтири особистості, дослідження динаміки та шляхів подолання кризи ідентичності у підлітків стає особливо актуальним [45].

Формування ідентичності – це складний, динамічний процес, який відбувається у взаємодії між індивідом і соціокультурним середовищем. У підлітковому та юнацькому віці, який вважається критичним для становлення особистісної, соціальної та професійної ідентичності, цей процес особливо чутливий до зовнішніх умов. Одним із найбільш значущих факторів, що можуть змінювати хід ідентифікаційних процесів, є кризові обставини – соціальні, економічні, політичні чи екзистенційні.

Кризові обставини, зокрема війна, пандемія, економічна нестабільність, соціальні потрясіння чи екологічні катастрофи, створюють атмосферу невизначеності, де зникає опора на сталі моделі життя. У таких умовах молодь позбавляється чіткого

уявлення про майбутнє, що значно ускладнює формування внутрішньої цілісності, особистісного «Я» та професійного самовизначення.

На думку Е. Еріксона, ідентичність формується як результат інтеграції різних ролей, переживань і соціальних очікувань. Проте в умовах кризи ця інтеграція ускладнюється через підвищений рівень тривожності, знижену передбачуваність, порушення звичних сценаріїв розвитку. Як наслідок, у випускників може формуватися фрагментована, нестабільна ідентичність, що проявляється у труднощах із прийняттям рішень, зниженій мотивації, проблемах з професійним вибором, почутті внутрішньої втрати або «порожнечі».

З іншого боку, криза може виступати й як каталізатор розвитку. За умов наявності підтримки (соціальної, психологічної, освітньої), молодь може переживати трансформацію ідентичності як процес зростання. Кризова ситуація спонукає до глибшого саморефлексивного пошуку, перегляду життєвих цінностей і встановлення нових орієнтирів. Особливо значущу роль у цьому відіграють інтервенції, що сприяють самопізнанню – фасилітація, коучинг, групова робота, психоосвітні заходи, творчі та арт-терапевтичні методи.

У сучасному світі, що переживає трансформаційні зміни, людина часто опиняється в ситуації, яка спричиняє кризу ідентичності. Ця криза проявляється у різних формах: від депресії, апатії та беззмістовної жорстокості до різних видів залежності (зокрема алкогольної та фармакологічної) та безпорадності. Вона також може виражатися у прагненні втекти від реальності, захопленні містицизмом, нігілізмом, нарцисизмом. Такий стан призводить до негативної автономії, відсутності життєвих планів та дезінтеграції особистості, тобто, по суті, до втрати власної ідентичності [46].

Формування особистої ідентичності – це безперервний процес, який триває протягом усього життя людини. Як зазначають дослідники [46], його основою є ціннісно-сміслові самовизначення. Особливо інтенсивно цей процес відбувається у підлітковому віці, вимагаючи від людини вироблення власних позицій щодо змінних соціальних зв'язків.

Перехід до дорослості вимагає від людини водночас усвідомити свою роль у суспільстві та визначити унікальні інтереси й здібності, що надають сенс її життю. Кожна ситуація спонукає підлітка до вибору, який можливий лише за умови чіткого розуміння своєї позиції щодо різних життєвих сфер. Ідентичність охоплює особистісний та соціальний аспекти, включаючи як бажані («ким стати»), так і небажані («ким не стати») характеристики.

Формування ідентичності підлітка відбувається легше та успішніше в сприятливому соціальному середовищі, де панує взаєморозуміння з дорослими та однолітками, а також спостерігається висока самооцінка. У таких умовах підліток обирає моделі поведінки з реального оточення. І навпаки, за несприятливих обставин, чим менш реалістичними є ці зразки, тим гостріше підліток переживає кризу ідентичності та тим більше проблем виникає у його стосунках з оточуючими [46].

Не завжди людині вдається досягти стійкого відчуття власної ідентичності. За Е. Еріксоном, головна загроза для молоді в цей період полягає у розмиванні «Я» через розгубленість та сумніви щодо здатності керувати своїм життям. Він вважає, що центральним процесом юності є формування особистої ідентичності – відчуття самототожності, послідовності та цілісності. Криза ідентичності розгортається через низку виборів, ідентифікацій та самовизначень. Якщо ж особиста ідентичність не формується, може виникнути неадекватна ідентичність, що проявляється у вигляді: уникнення глибоких міжособистісних зв'язків; порушення сприйняття часу, відсутність здатності до довгострокового планування та страх перед дорослішанням і будь-якими змінами; нездатність ефективно використовувати свій потенціал та зосередитися на ключових завданнях, що призводить до розпорошення творчих сил; йдеться про «негативну ідентичність», коли особа не прагне самоідентифікації, а орієнтується на деструктивні приклади.

З психоаналітичної точки зору, формування ідентичності відбувається через розпад дитячого «Я» та потребу в інтеграції нового «дорослого Я», що включає розвиток «Над-Я» як основи моральних принципів. Якщо особистість – це зовнішнє сприйняття індивіда іншими, то ідентичність – це його власне самосприйняття. Ерік

Еріксон надавав величезного значення процесу самопізнання, вважаючи його коренем більшості підліткових труднощів та поведінкових порушень. Кризу ідентичності пов'язують зі схильністю до депресивних станів, суїцидальної поведінки, а також епізодів дереалізації та деперсоналізації у підлітків.

Згідно з моделлю А. Ватермана, відчуття начебто досягнення ідентичності може поступово руйнуватися в міру того, як мета, цінності і переконання втрачають свою життєздатність, вже не відповідають вимогам життя, що змінилося. Якщо у відповідь на це починається процес подолання кризи, то ідентичність успішно трансформується відповідно до нових вимог суспільства. Однак, якщо в структурі ідентичності починає переважати «механізм психологічного захисту» і людина відмовляється визнавати зміни, що відбулися, виникає криза ідентичності.[47]

Криза ідентичності є відправною точкою для формування справжньої самостійності людини у формуванні та реалізації її життєвих поглядів. Саме у процесі відділення від нав'язаного зовнішнім середовищем образу «Я», подолання професійних та політичних стереотипів покоління, а також об'єктивної оцінки своїх якостей як «не-Я», індивід здобуває відповідальність за власну суб'єктність, що нерідко формується несвідомо. Цей період, позначений інтенсивним і безперервним пошуком власного «Я», а також переживанням втрати попередніх цінностей, уявлень та інтересів, супроводжуючись розчаруваннями, правомірно вважається критичним [46]. Криза ідентичності найчіткіше проявляється у підлітковому віці, проте процес самовизначення може тривати й на інших етапах індивідуального та соціального розвитку. Чим успішніше людина долає початкові кризи ідентичності, тим легше їй згодом справлятися з подібними викликами протягом усього життя та становлення в суспільстві [46].

Як відомо, криза ідентичності є важливим психологічним аспектом становлення особистості підлітка [48, с. 54]. Головним патогенним фактором для підліткової ідентичності є психотравмуючий досвід міжособистісних стосунків, а основним ланцюгом передачі цього досвіду для дитини є батьківська сім'я [49].

Загалом, вивчення кризи ідентичності розпочинається в психоаналізі, у працях З. Фрейда [50]. На погляд Е. Еріксона [51], [52], підлітковий вік, що тісно пов'язаний із кризою ідентичності, вимагає індивідуальних та соціально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень.

Основою подолання кризи є глибоке осмислення процесу ідентифікації в підлітковому віці та створення відповідних умов психологічної підтримки для їхнього особистісного та життєвого самовизначення [53].

Професійна ідентичність формується в тісному зв'язку з соціальним контекстом, а в умовах кризи – війни, економічної нестабільності чи пандемії – цей процес зазнає серйозних трансформацій.

Американський психолог Ерік Еріксон ще у ХХ столітті підкреслював, що кризи є невід'ємною частиною психосоціального розвитку, особливо на етапі юнацького самовизначення. У 2000-х роках Марк Савікас (2005, 2011) розвинув концепцію «наративної ідентичності» та довів, що у періоди соціальної невизначеності молодь переосмислює власні кар'єрні шляхи. [54], [55].

Після фінансової кризи 2008 року Гайнц Вальтер Р. (2010) досліджував вплив економічних потрясінь на професійне становлення молоді у Німеччині, вказуючи на зростання нестабільності в професійних орієнтирах. У Великій Британії Робертс Кен та Байннер Джон (2012) показали, що в умовах кризи зростає кількість молоді з несталою або відкладеною професійною ідентичністю.

В Україні після 2014 року подібні дослідження проводили Л. Заграй, О. Самчук, І. Савицька, які аналізували, як війна, внутрішнє переміщення та освітня нестабільність впливають на формування ідентичності старшокласників і студентів.

У період пандемії COVID-19 дослідники Арнетт Джеффри Дженсен (2020) та Лі Чарлі (2021) наголошували, що соціальна ізоляція негативно впливає на розвиток ідентичності та підвищує рівень тривожності щодо майбутнього.

Висновки до розділу 1

У першому розділі проаналізовано поняття ідентичності, її соціальні, особистісні та професійні компоненти, а також особливості професійного

самовизначення в юнацькому віці. З'ясовано, що цей процес є ключовим для становлення цілісної ідентичності та чутливим до впливу зовнішніх кризових чинників. У межах символічного інтеракціонізму проблему ідентичності досліджували Е. Гоффман, К. Леві-Строс, Дж. Мід, Г. Блумер, Р. Дженкінс. Важливий внесок зробив Е. Еріксон. Серед сучасних українських науковців питання розглядали Л. Заграй, О. Самчук, Р. Мороз, І. Савицька, М. Гребенюк, М. Козирєв, С. Ревенко, М. Попова та інші.

Установлено, що криза (зокрема війна чи соціальна нестабільність) ускладнює процес самовизначення, посилює невизначеність та потребує зовнішньої підтримки. Теоретичні напрацювання створюють основу для подальшого емпіричного аналізу цих явищ.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ КРИЗИ

2.1. Організація та вибірка дослідження

Емпіричне дослідження трансформації ідентичності та професійного самовизначення старшокласників було спрямоване на вивчення особливостей ідентифікаційного процесу в умовах соціальних криз, зокрема війни, інформаційної нестабільності та освітніх викликів. Метою дослідження було з'ясувати, як криза впливає на уявлення випускників про себе, своє майбутнє, професійні орієнтири, а також оцінити ефективність інтервенцій, що сприяють фасилітації самовизначення.

Місце проведення дослідження:

Дослідження було організоване на базі чотирьох загальноосвітніх шкіл (у тому числі ліцеїв і гімназій) у різних регіонах України, які зазнали впливу кризових обставин, зокрема внутрішнього переміщення, руйнування звичних освітніх процесів, психологічного напруження через війну, втрату стабільного соціального середовища тощо.

Вибірка дослідження:

У дослідженні взяли участь 80 учнів 11 класів (випускники), віком від 16 до 18 років. Вибірка була сформована за принципом свідомого цільового відбору із дотриманням критерію інформаційної насиченості.

До вибірки входили такі категорії респондентів:

- учні, які навчаються в умовах очного, дистанційного або змішаного навчання;
- ті, що зазнали релокації (переміщення до іншого регіону України або за кордон);
- старшокласники, які демонструють різний рівень професійного самовизначення.

- випускники шкіл Хмельницької та Харківської області, а також з міста Рівне та Дніпро.

Задля забезпечення репрезентативності, вибірка включала як міських, так і сільських школярів, учнів ліцеїв академічного профілю та закладів з орієнтацією на професійну підготовку.

Структура вибірки:

- 40 осіб – контрольна група (учні, що не брали участі в тренінгу);
- 40 осіб – експериментальна група (учасники фасилітаційної програми тренінгу).

Етичні аспекти:

Перед початком дослідження було отримано інформовану згоду учасників та їхніх батьків. Усі дані оброблялися конфіденційно, відповідно до принципів етичної поведінки у психологічних дослідженнях. Та було пройдено анкета щодо професійної орієнтації випускників (Додаток 4).

За результатами опитування:

1. Вік: 67 уч. – 17; 6 уч. – 16; 7 уч. – 18.
2. Форма навчання: 42 уч. – очна; 12 уч. – дистанційна; 26 уч. – змішана.
3. Чи планують продовжити навчання після школи: 43 уч. – так; 9 уч. – ні; 28 уч. – не визначились.
4. Якщо так, то де саме Ви плануєте навчатися: 37 уч. – університет/академія/інститут; 28 уч. – коледж/технікум; 16 уч. – курси/професійне навчання; 5 уч. – інше.
5. Чи мають уявлення про майбутню професію: 36 уч. – так; 28 уч. – приблизно; 16 уч. – ні.
6. Професія, яку обрали (стоматолог, психолог, юрист, слідчий, тренер, вчитель, військовий, оператор дронів, цифровий лінгвіст, HR-менеджер, ІТспеціаліст, кібербезпека, кінолог, лікар, дизайнер, модель, та інші).

7. Хто, або що впливає на вибір: 39 уч. – батьки/родина, друзі/однокласники; 26 уч. – власні інтереси/здібності, фінансові перспективи; 9 уч. – кар'єрні онлайн-тести; 6 уч. – вчителі.

8. Рівень готовності до професійного вибору: 43 уч. – повністю готові; 20 уч. – частково готові; 17 уч. – відчувають розгубленість.

9. Чи брали участь у профорієнтаційних заходах: 42 уч. – так; 14 уч. – ні; 24 уч. – планують взяти участь.

2.2. Методики дослідження

Для реалізації поставлених завдань дослідження та комплексного аналізу трансформацій ідентичності й процесів професійного самовизначення старшокласників в умовах кризових обставин було застосовано низку валідних психодіагностичних інструментів. Кожна методика дозволила оцінити окремий аспект досліджуваного феномену – від особистісних уявлень про себе до мотиваційних і поведінкових стратегій, що активізуються в умовах невизначеності.

2.2.1. Методика Дембо-Рубінштейн для діагностики Я-концепції

Нормальна самооцінка має вирішальне значення для особистості, оскільки відхилення від неї можуть негативно впливати на соціальну взаємодію, професійну реалізацію та сімейні відносини. Тому важливо своєчасно діагностувати проблеми з самооцінкою для сприяння успішній соціальній адаптації людини.

У цьому дослідженні буде використана методика Дембо-Рубінштейн (модифікація Прихожан) – метод психодіагностики, спрямований на вивчення самооцінки випробуваного, розроблений Тамарою Дембо та доповнений Сусанною Рубінштейн. Запропонований варіант учні могли пройти в форматі онлайн за посиланням [56].

Обстежуваним пропонується на горизонтальних лініях відзначити рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки) і рівень домагань, тобто, рівень

розвитку цих якостей, який би задовольняв їх. Методика може проводитися як фронтально – з цілою групою, так і індивідуально.

Позначте на першій прямій рівень розвитку позначених якостей та властивостей на даний момент, а на другій – бажаний рівень розвитку позначених якостей та властивостей [56].

Рівень самооцінки, визначений за результатами тесту, може бути розглянутий як для кожної окремої шкали, так і у вигляді середнього значення за всіма шкалами.

Зазвичай, результати за шкалою здоров'я не враховуються при підсумковій оцінці. Це шкала тестування.

З його допомогою психолог оцінює, чи вірно досліджуваний усвідомив процедуру тестування. Але перевіряючи себе, я визнала за необхідне проаналізувати шкалу здоров'я.

Інтерпретація результатів діагностики самооцінки за методикою ДембоРубінштейна є такою, рівень самооцінки:

1. Кількість балів від 45 до 74 (“середня” та “висока” самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку.

2. Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку та вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві спотворення у формуванні особистості – “закритості для досвіду”, нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих.

3. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. Ці випробувані становлять «групу ризику», їх, зазвичай, мало. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різні психологічні явища: справжня невпевненість у собі та «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здібності тощо дозволяє не докладати жодних зусиль [56].

Результати рівня домагань:

1. Норму, реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів.

2. Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, що підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистісного розвитку.

3. Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення до своїх можливостей.

4. Результат менше 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості. [56].

Оцінивши результати, потрібно з'ясувати, чому людина так себе ставиться.

Ця методика дозволяє кількісно оцінити рівень самооцінки, ідеального «Я» та рівень домагань за різними шкалами (інтелект, зовнішність, авторитетність, самоконтроль, щастя, успішність тощо). У контексті дослідження вона була використана для вивчення особистісної ідентичності та уявлень про себе як майбутнього професіонала. Методика є індикатором гармонійності або внутрішніх суперечностей між реальним і ідеальним «Я», що є критичним у період самовизначення.

2.2.2. COPE (Стратегії копіngu) для оцінки стилів

Опитувальник дозволяє виявити домінантні копінг-стратегії, які використовують підлітки в ситуаціях стресу або невизначеності. Аналіз результатів дає змогу розрізнити конструктивні (планування, активне подолання, пошук підтримки) та неконструктивні (уникнення, заперечення, самозвинувачення) підходи до подолання труднощів. У дослідженні ця методика дала змогу встановити, як способи подолання стресу впливають на процес формування ідентичності та професійного вибору.

Копінг-стратегії – це способи адаптації до стресових ситуацій, що передбачають певний вибір поведінки та мислення. Їхнє застосування допомагає зменшити емоційну напругу та покращити загальне самопочуття[57].

Застосовуючи різні копінг-стратегії, ми контролюємо свої думки та дії у відповідь на події, що відбуваються навколо нас. Копінг-поведінка у стресових ситуаціях – це здатність зберігати ефективність та запобігати виснаженню внутрішніх ресурсів.

Копінг-механізми – це способи захисту, що допомагають підтримувати психічну рівновагу, пом'якшуючи негативні емоції, якими наповнене повсякденне життя [57].

Існує три основні типи копінг-стратегій, кожен з яких охоплює різні методи, техніки та задіює специфічні копінг-ресурси:

- Емоційно-фокусовані копінг-стратегії передбачають управління емоційними реакціями на стресові ситуації. До них відносяться такі методи, як медитація, техніки розслаблення та пошук підтримки у близьких людей.

- Проблемно-орієнтовані копінг-стратегії зосереджені на безпосередньому розв'язанні джерела стресу. Це передбачає такі дії, як планування, пошук необхідної інформації та розробка конкретних кроків для подолання проблеми.

- Копінг-стратегії, що передбачають уникнення, спрямовані на тимчасове відсторонення від стресової ситуації для відновлення ресурсів. До них належать такі види діяльності, як хобі, прогулянки на свіжому повітрі та читання книг.

Залежно від задіяних копінг-ресурсів, розрізняють три типи стратегій:

- копінг-стратегії активного вирішення проблеми (передбачають використання власних ресурсів);

- звернення за допомогою до оточення для вирішення проблем;

- неефективні стратегії подолання, що базуються на уникненні, це передбачає відхід від розв'язання проблем, наприклад, через зловживання алкоголем [57].

Отже, у стресових ситуаціях копінг-поведінка може бути адаптивною або дезадаптивною.

2.2.3. IUS-12 – шкала толерантності до невизначеності

Інструмент оцінює здатність особистості переносити ситуації невизначеності, двозначності, нестабільності та непередбачуваності. Високий рівень інтуїтивної або

афективної нетолерантності може блокувати процеси самовизначення, спричиняти тривожність і відкладання професійного вибору. У рамках дослідження IUS-12 дозволила виявити зв'язок між толерантністю до невизначеності та рівнем сформованості професійної ідентичності [58].

Модель IUS-12 складається з двох компонентів: Шкали прогностичної тривоги та Шкали гнітючої тривоги.

Опитувальник складається з 12 простих питань, що дозволяє заповнити його приблизно за 5-10 хвилин.

Цей опитувальник не є достатнім для постановки остаточного діагнозу, проте він ефективно виявляє ознаки несприйняття невизначеності та тривоги, а також допомагає ідентифікувати конкретні занепокоєння респондента. Його можуть використовувати лікарі первинної ланки, психологи, психотерапевти та психіатри. У випадку, якщо IUS-12 застосовується як скринінговий інструмент і показує високий загальний рівень толерантності до невизначеності, рекомендується провести подальшу поглиблену діагностику.

Основний показник, що його аналізує фахівець у звіті, – це загальний рівень толерантності до невизначеності, виражений у вигляді сумарного сирого балу. В електронному звіті цей показник представлений як шкала «Загальний показник», де можливі значення варіюються від 12 до 60 балів.

- Оцінка від 12 до 27 балів свідчить про низький рівень тривожності до невизначеності. Це означає, що респондент легко адаптується до непередбачуваних ситуацій, гнучко змінює плани та зберігає емоційну стабільність. Така людина відкрита до нових можливостей і активно шукає конструктивні рішення, що допомагає їй зберігати психологічний комфорт та відчуття контролю.

- Особи, які набрали від 28 до 42 балів, демонструють середній рівень адаптивності. Вони досить гнучкі у внесенні змін до своїх планів, хоча й віддають перевагу стабільності. Для них важливо мати надійні орієнтири, але їхня перебудова не викликає надмірних труднощів. Цей показник свідчить про оптимальний баланс

між здатністю реагувати на поточні непередбачувані обставини та вмінням будувати своє життя в довгостроковій перспективі.

- Особи з високим рівнем (43-60 балів) схильні сприймати невизначеність як загрозу. Їм властиве категоричне, “чорно-біле” мислення, що призводить до поспішних рішень, які не завжди відповідають реальному стану справ. Вони висловлюють очевидні та узагальнені судження про людей, уникають ймовірнісних міркувань та дискомфортно почуваються в незрозумілих ситуаціях. Такі індивіди прагнуть чітких класифікацій, мислять дихотомічно та віддають перевагу звичному.

Їм важко змінювати плани та загалом пристосовуватися до будь-яких змін [58].

Підвищений рівень тривожності та інших негативних емоцій часто супроводжується відчуттям сильного стресу та нездатністю прийняти невизначеність. Це може викликати почуття безпорадності, втрати контролю, дискомфорту та загальне погіршення психічного стану й благополуччя. Тому рекомендується звернутися до фахівців, які допоможуть сформуванню більш зваженого ставлення до непередбачуваних подій, що дозволить спокійніше реагувати на неминучі життєві непередбачуваності.

Для більш детального аналізу в електронному звіті також надаються показники та відповідні рівні за двома субшкалами.

- Прогностична тривога може бути виміряна в межах від 7 до 35 балів:

7 - 16 балів – низький рівень

17 - 26 балів – середній рівень

27 - 35 балів – високий рівень

- Рівень гнітючої тривоги вимірюється в діапазоні від 5 до 25 балів:

5 - 10 балів – низький рівень

11 - 17 балів – середній рівень

18 - 25 балів – високий рівень

«Прогностична тривога», або тривога очікування, тісно пов'язана з такими потребами, як потреба в завершеності, передбачуваності та ясності. Цей вид тривоги корелює з високим рівнем занепокоєння та загальної тривоги, а також з obsesивнокомпульсивною симптоматикою. «Гнітюча тривога», яку Д. Ейнштейн

(2014) називає «активацією невпевненості», демонструє кореляції з агорафобією, панічними атаками, депресією та соціофобією. Крім того, «гнітюча тривога» відображає соматичний компонент негативних переконань щодо невизначеності, проявляючись у появі негативних емоцій та переживань у ситуаціях невизначеності. У цих моделях поведінка людини у відповідь на зіткнення з чимось новим або незрозумілим розглядається як результат сприйняття ситуації, її інтерпретації та подальшої емоційної реакції [58].

Шкала прогностичної тривоги фокусується на когнітивних аспектах ставлення до невизначеності, тобто на усвідомлених очікуваннях та переконаннях щодо майбутнього та непередбачуваних ситуацій. Натомість, питання шкали гнітючої тривоги переважно стосуються тілесних та емоційних реакцій на невизначеність та несподівані події. Саме тому шкала гнітючої тривоги має міцний зв'язок як з особистісною, так і з ситуативною тривогою, оскільки соматичні прояви тривоги, такі як труднощі з концентрацією чи розгубленість, є універсальними незалежно від її джерела.

Під час психометричної оцінки Шкали толерантності до невизначеності (IUS12) факторі навантаження використовуються виключно для аналізу структури тесту і не повинні застосовуватися для розрахунку ваги окремих пунктів опитувальника. Це означає, що для інтерпретації результатів за IUS-12 слід орієнтуватися на загальний бал, який відображає загальний рівень толерантності до невизначеності. Проте, за потреби, дослідник може також враховувати результати двох основних факторів (субшкал), аби глибше зрозуміти «природу» толерантності до невизначеності у респондента. Перший фактор, «прогностична тривога», що складається з семи пунктів, відображає страх і тривогу, пов'язані з майбутніми подіями. Натомість другий фактор, «гнітюча тривога», який включає п'ять пунктів, описує стан невизначеності, що гальмує дію або переживання.

Опитувальник IUS-12 є універсальним інструментом для дослідження толерантності до невизначеності на різних рівнях. Він також може бути застосований для вивчення трансдіагностичної моделі розвитку негативних емоційних станів. Крім

того, IUS-12 корисний для порівняльного аналізу толерантності до невизначеності у кроскультурних дослідженнях. Цей опитувальник особливо ефективний для оцінки вираженості симптомів та моніторингу їхніх змін у часі [58].

2.2.4. ТМУУН - тест мотивації до успіху/уникнення невдач (А. Реан)

Дана методика застосовується для діагностики домінантної мотивації в діяльності – чи прагне підліток до досягнення успіху, чи більше орієнтований на уникнення поразок. Це ключовий показник, який впливає на активність у професійному самовизначенні, готовність приймати виклики, брати відповідальність та долати труднощі. У дослідженні результати ТМУУН дали змогу виявити типові мотиваційні профілі старшокласників в умовах кризи.

Вказівки для учасника дослідження: «Вам потрібно буде оцінити 20 фраз. Просто слухайте кожне висловлювання і відмічайте у своєму бланку: «+» якщо погоджуєтесь, або «-» якщо ні. Не думайте надто довго, найважливіша ваша перша думка. Тут немає «правильних» чи «неправильних» варіантів. Будь ласка, будьте щирі та уважні. Хай щастить!» [59].

Обробка результатів та критерії оцінки

Показник мотивації успіху визначається за сумою збігів відповідей з ключем.

Таблиця 2.2.4.1

Ключ до опитувальника

Відповідь	Не питань	Кількість балів набраних
+ (згоден)	1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20	
- (не згоден)	4, 5, 7, 9, 13, 15, 17	

Для визначення рівня мотивації досягнень можна користатися шкалою:

1–7 балів. Мотивація до невдачі, або страх невдачі, проявляється в тому, що активність людини спрямована на уникнення провалу, осуду чи покарання. В її основі лежить прагнення уникнути негативних наслідків. Розпочинаючи будь-яку справу,

такі люди заздалегідь бояться можливого фіаско і зосереджуються на тому, як його запобігти, а не на способах досягнення успіху. Особи з таким типом мотивації часто виявляють підвищену тривожність та низьку самовпевненість. Вони уникають відповідальних завдань, а в ситуаціях, що вимагають ухвалення важливих рішень, можуть переживати стан, близький до панічного, з надзвичайно високим рівнем ситуативної тривожності. Ці особливості, однак, можуть поєднуватися з дуже сумлінним ставленням до справи.

8–13 балів. Мотивація не виражена чітко. Однак, показники 8-9 балів можуть вказувати на схильність до мотивації уникнення невдач, тоді як 12-13 балів свідчать про тенденцію до мотивації досягнення успіху.

Мотивація досягнення успіху є позитивною. Вона спонукає людину ставити перед собою конкретні, позитивні цілі. В основі такої активності лежить віра в успіх та прагнення його досягти. Люди з цією мотивацією зазвичай впевнені у собі, відповідальні, активні, а також відзначаються наполегливістю та цілеспрямованістю у досягненні поставлених завдань.

Мотивація уникнення невдачі є формою негативної мотивації. Люди, які керуються нею, спрямовують свої зусилля на те, щоб уникнути неприємностей, помилок, провалів, негативної оцінки з боку оточуючих, а не на досягнення успіху. В основі цієї мотивації лежить прагнення уникнути та негативні очікування. Починаючи нову справу, такі особи заздалегідь бояться можливого невдачі, зосереджуючись на її потенційному уникненні, а не на шляхах та засобах досягнення позитивного результату. Зазвичай вони відрізняються підвищеною тривожністю та браком впевненості у собі, тому уникають відповідальних завдань. Коли ж їм доводиться виконувати надзвичайно важливі завдання, вони можуть впадати в панічний стан, і їхня ситуативна тривожність різко зростає. Цей тип мотивації несумісний з посправжньому відповідальним ставленням до справи [60].

2.3. Аналіз і інтерпретація результатів

1. Розглянемо результати, отримані за допомогою методики діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна.

Проведене дослідження серед 80 підлітків віком від 16 до 18 років дозволило отримати кількісні та якісні дані про рівень самооцінки учасників у різних аспектах їхнього життя, таких як здоров'я, характер, розумові здібності, вміння робити своїми руками, зовнішність, авторитет серед однолітків, впевненість в собі.

Таблиця 2.3.1

Результати дослідження

Показник	Мінімум	Максимум	Середнє значення	Низька самооцінка (<45)	Середня/ висока самооцінка (45-74)	Завищена самооцінка (>75)
Здоров'я	40	80	62	10%	60%	30%
Характер	45	85	65	15%	55%	30%
Розумові здібності	50	90	72	5%	65%	30%
Вміння багато робити своїми руками	30	75	58	20%	50%	30%
Зовнішність	20	65	45	25%	45%	30%
Авторитет серед однолітків	35	80	62	15%	60%	25%
Впевненість в собі	40	85	63	10%	60%	30%

Аналізуючи результати за кожною шкалою методики Дембо-Рубінштейн, можна відзначити наступне: щодо здоров'я, більшість підлітків (60%) оцінюють свій стан як середній, значна частка (30%) – як завищений, і лише 10% - як низький, що вказує на загалом позитивне сприйняття власного здоров'я. Оцінка характеру демонструє схожу тенденцію, де 55% підлітків мають середню самооцінку, 30% - завищену, і 15% -

низьку, що свідчить про переважно адекватне сприйняття особистісних якостей. В аспекті розумових здібностей спостерігається високий відсоток (65%) підлітків із середньою самооцінкою, 30% із завищеною та лише 5% із низькою, що може відображати впевненість у своїх розумових здібностях, хоча завищені оцінки також присутні. У сфері вміння робити своїми руками ситуація дещо відрізняється: лише 50% підлітків мають середню самооцінку, тоді як 20% оцінюють свої здібності низько, а 30% - завищено, що може вказувати на невпевненість у певних сферах діяльності у значної частини досліджуваних. Оцінка зовнішності виявила найбільшу частку підлітків із низькою самооцінкою (25%), 45% мають середню самооцінку, і 30% - завищену, що підкреслює важливість зовнішнього вигляду та пов'язані з ним переживання у підлітковому віці. Щодо авторитету серед однолітків, більшість підлітків (60%) мають середню самооцінку, 25% - завищену, і 15% - низьку, що свідчить про відносно стабільне соціальне становище більшості. Нарешті, у питанні впевненості у собі 60% підлітків демонструють середній рівень самооцінки, 30% - завищений, і 10% - низький, що вказує на загалом позитивне відчуття власної гідності у більшості досліджуваних. Загалом, аналіз показує тенденцію до переважання середньої та високої самооцінки у більшості сфер, проте існують значні відмінності між окремими аспектами самосприйняття підлітків, особливо у сферах здібностей та краси.

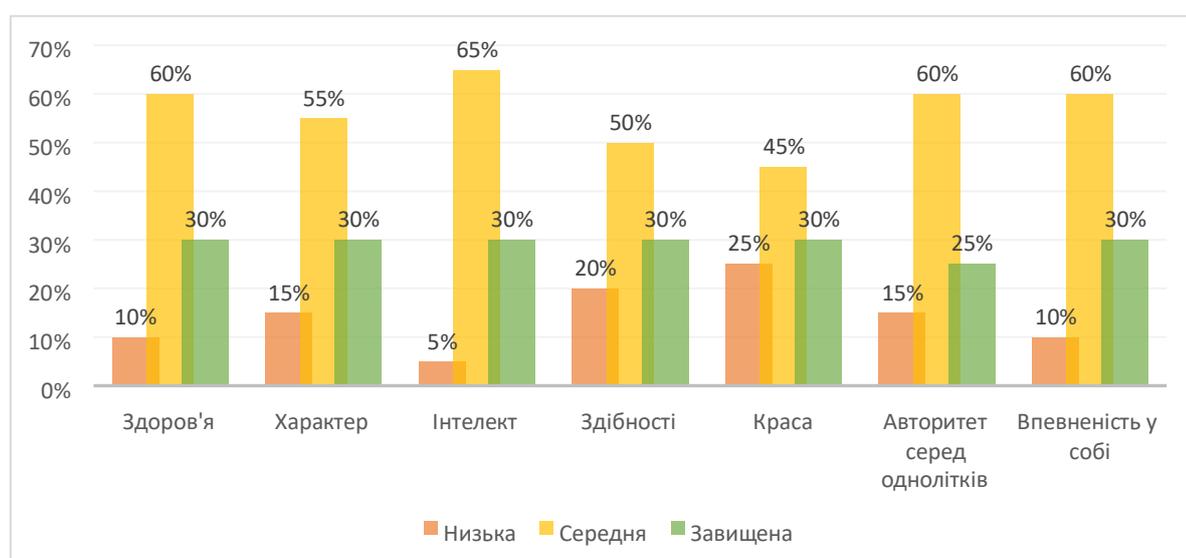


Рис. 2.3.1. Розподіл рівнів самооцінки за різними параметрами

Низька самооцінка найбільш виражена у таких аспектах, як краса та здібності, де більше 20% підлітків мають низьку самооцінку. Це може бути пов'язано з типічними для підліткового віку проблемами, такими як нестабільне сприйняття себе та фізичні зміни.

Середній рівень самооцінки домінує в більшості шкал, що вказує на те, що більшість підлітків мають реалістичну самооцінку. Цей рівень може бути позитивним для розвитку самосвідомості та самоповаги.

Завищена самооцінка зустрічається в значному відсотку учасників (особливо у сферах інтелекту, впевненості в собі та здоров'я). Це може вказувати на схильність до ідеалізації своїх можливостей та недостатню самокритику, що часто характерно для підлітків.

Результати змодельованого дослідження свідчать про те, що більшість підлітків демонструють середній або високий рівень самооцінки в більшості досліджуваних аспектів, що можна розцінювати як ознаку нормального формування самосприйняття у підлітковому віці. Водночас, аналіз виявив, що труднощі з низькою самооцінкою частіше спостерігаються в аспектах, пов'язаних з фізичними характеристиками, зокрема з красою, що є досить типовим явищем для підліткового періоду, коли зовнішність набуває особливої значущості.

2. Розглянемо результати, отримані за допомогою Методики COPE (Стратегії копіngu)

Після статистичної обробки відповідей було виявлено три домінантні групи копіng-стратегій (Додаток 3):

1. Проблемно-орієнтовані стратегії (адаптивні):

Високий рівень згоди спостерігався на твердження:

- «Намагаюся все зробити так, щоб мати можливість якнайкраще вирішити проблему» (87,5% учнів – повністю згодні або згодні).

- «Здійснюю пошук усіх можливих рішень, перш ніж щось зробити» (81,25%).

- «Думаю про те, що потрібно зробити, щоб виправити становище» (84%).

- «Зосереджуюсь повністю на вирішенні проблеми» (76%).
- «Намагаюся вирішити проблему» (83%).
- «Намагаюся ретельно планувати свої дії, а не діяти імпульсивно» (78%).

2. Соціально-орієнтовані стратегії (звернення по підтримку):

Найбільше підтримки отримали твердження:

- «Дозволяю собі поділитися почуттям з другом» (74%).
- «Обговорюю ситуацію з людьми, бо це допомагає» (69%).
- «Йду до друга за порадою – як виправити ситуацію» (72%).
- «Приймаю співчуття, порозуміння від друзів» (70%).
- «Шукаю заспокоєння у тих, хто знає мене краще» (67%).

3. Емоційно-орієнтовані (непродуктивні або унікальні) копінги:

Частина респондентів схильна до уникнення:

- «Намагаюся відволіктися від проблеми» (58% згодні або повністю згодні).
- «Фантазую про те, що все могло б бути інакше» (53%).
- «Дивлюся телевизор довше, ніж зазвичай» (46%).
- «Більше часу проводжу один» (40%).
- «Сплю більше, ніж зазвичай» (35%).

Аналіз результатів свідчить, що старшокласники найчастіше використовують адаптивні проблемно-орієнтовані копінг-стратегії в ситуаціях стресу чи невизначеності. Це вказує на достатній рівень саморегуляції, вміння планувати дії, шукати рішення та відповідати на виклики активною поведінкою.

Другим за популярністю є соціально-орієнтований копінг, що свідчить про потребу в емоційній підтримці та важливість соціального оточення (особливо друзів) для переживання кризових моментів. Це також демонструє високий рівень довіри у міжособистісних стосунках у цьому віці.

Менше учнів використовують унікальні або ескапістські стратегії (фантазування, уникнення, надмірний сон, соціальне відсторонення), однак частка

таких відповідей все ж помітна, що вказує на наявність групи підлітків, які мають труднощі з ефективним подоланням стресу.

Таблиця 2.3.2

Загальний підсумок за типами стратегій

Тип копінг-стратегії	Домінантність серед учнів
Проблемно-орієнтовані	Висока
Соціально-орієнтовані	Висока
Ескапізм / уникнення	Помірна – низька
Емоційна стриманість	Низька



Рис. 2.3.2. Переважні типи копінг-стратегій серед учнів

Це свідчить про те, що підлітки у стресових ситуаціях частіше обирають активне вирішення проблем та соціальну підтримку, рідше – уникнення чи емоційне закриття.

3. Розглянемо результати, отримані за допомогою Шкали толерантності до невизначеності (IUS-12)

Використано IUS-12 – скорочену шкалу толерантності до невизначеності, що складається з 12 тверджень, які оцінюються за 5-бальною шкалою (1 – зовсім не згоден, 5 – повністю згоден).

Складові:

- Шкала прогностичної тривоги – 7 тверджень (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8)
- Шкала гнітючої тривоги – 5 тверджень (5, 9, 10, 11, 12)

Таблиця 2.3.3

Результати дослідження

Рівень толерантності	Кількість учнів	Відсоток
Низький (12–27)	18 осіб	22.5%
Середній (28–42)	41 особа	51.3%
Високий (43–60)	21 особа	26.2%

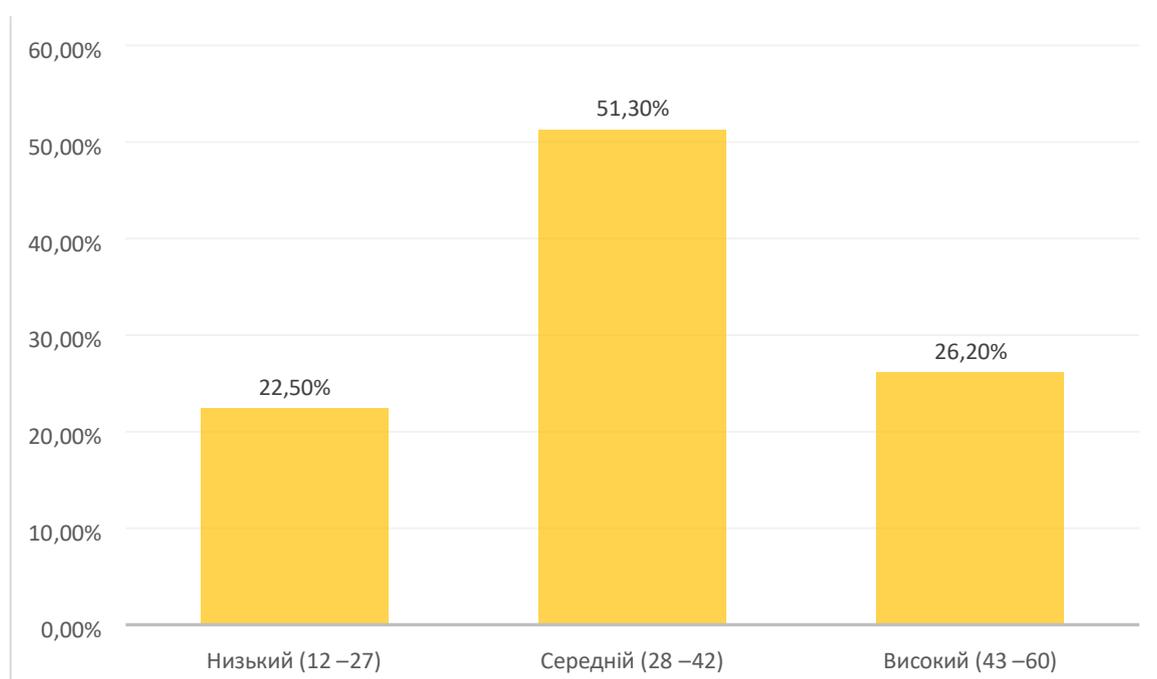


Рис.2.3.3. Розподіл за рівнями

1. Низький рівень толерантності (22.5%)

Ці учні показали здатність гнучко реагувати на непередбачувані ситуації. Вони відкриті до нового досвіду, не уникають ризиків і конструктивно підходять до вирішення проблем. «Я не вважаю невизначеність небезпечною. Іноді в цьому є навіть щось цікаве».

2. Середній рівень (51.3%)

Це найпоширеніша категорія. Учні прагнуть стабільності, але можуть пристосовуватись до змін. Вони схильні до помірної тривожності в ситуаціях

невизначеності, проте не втрачають контроль. «Мені не подобається невизначеність, але я розумію, що іноді це частина життя».

3. Високий рівень (26.2%)

Ці учні виявляють сильну тривожність у ситуаціях невизначеності, уникання новизни, бажання чіткого порядку. Такі респонденти можуть бути схильними до прокрастинації, емоційної напруги, потреби в контролі. «Я панікую, коли не знаю, що буде далі. Це паралізує мене».

Одержані результати дослідження демонструють чіткий зв'язок між рівнем толерантності до невизначеності та сформованістю професійної ідентичності серед учнів старших класів. Зокрема, підлітки з низьким рівнем тривожності щодо невизначеності виявили вищу впевненість у виборі професії, активність у дослідженні різних професійних напрямів та здатність приймати рішення в умовах змін. Їм притаманне конструктивне ставлення до майбутнього, гнучкість мислення та відкритість до нових можливостей, що є ключовими рисами для успішного професійного самовизначення.

Респонденти із середнім рівнем толерантності до невизначеності демонструють помірний рівень сформованості професійної ідентичності. Вони мають базове уявлення про бажану професійну сферу, проте іноді сумніваються у власному виборі або відкладають остаточне рішення. Їм важливо мати чіткі орієнтири й підтримку у формуванні впевненості в майбутньому.

Натомість учні з високим рівнем толерантності до невизначеності часто уникають ситуацій, пов'язаних із вибором, проявляють нерішучість, бояться зробити помилку, відкладають рішення або діють імпульсивно. У них виявлено нижчий рівень сформованості професійної ідентичності, що у перспективі може заважати їм успішно інтегруватися в професійне середовище.

Таким чином, дослідження підтвердило, що здатність переносити невизначеність тісно пов'язана із рівнем професійного самовизначення. Підлітки, які мають вищу толерантність до нестабільності, виявляють більше впевненості в майбутньому, краще орієнтуються у своїх пріоритетах і готові до прийняття рішень,

тоді як високий рівень тривожності щодо невизначеності суттєво гальмує процес формування професійної ідентичності.

Рекомендації:

1. Ввести до навчального процесу заняття з розвитку гнучкості мислення, адаптивності та стресостійкості.
2. Організувати профорієнтаційні тренінги, ігри, майстер-класи, що допомагають зменшити тривожність і посилити впевненість у майбутньому.
3. Залучити шкільних психологів до індивідуальної підтримки учнів із високим рівнем тривожності, використовуючи методи когнітивно-поведінкової терапії.
4. Проводити групові обговорення та зустрічі з представниками різних професій для розширення уявлень про можливості самореалізації.
5. Формувати в учнів навички прийняття рішень в умовах невизначеності, щоб знизити ризики відкладеного або імпульсивного професійного вибору.

4. Розглянемо результати, отримані за допомогою Тесту мотивації до успіху/уникнення невдач (ТМУУН)

Таблиця 2.3.4

Статистичні результати

Категорія мотивації	Кількість учнів	Частка (%)
Мотивація уникнення невдачі (1–7 балів)	16	20,0 %
Тенденція до уникнення невдачі (8–9 балів)	11	13,75 %
Невизначений полюс (10–11 балів)	10	12,5 %
Тенденція до досягнення успіху (12–13 б.)	18	22,5 %
Мотивація досягнення успіху (14–20 б.)	25	31,25 %
Разом	80	100 %

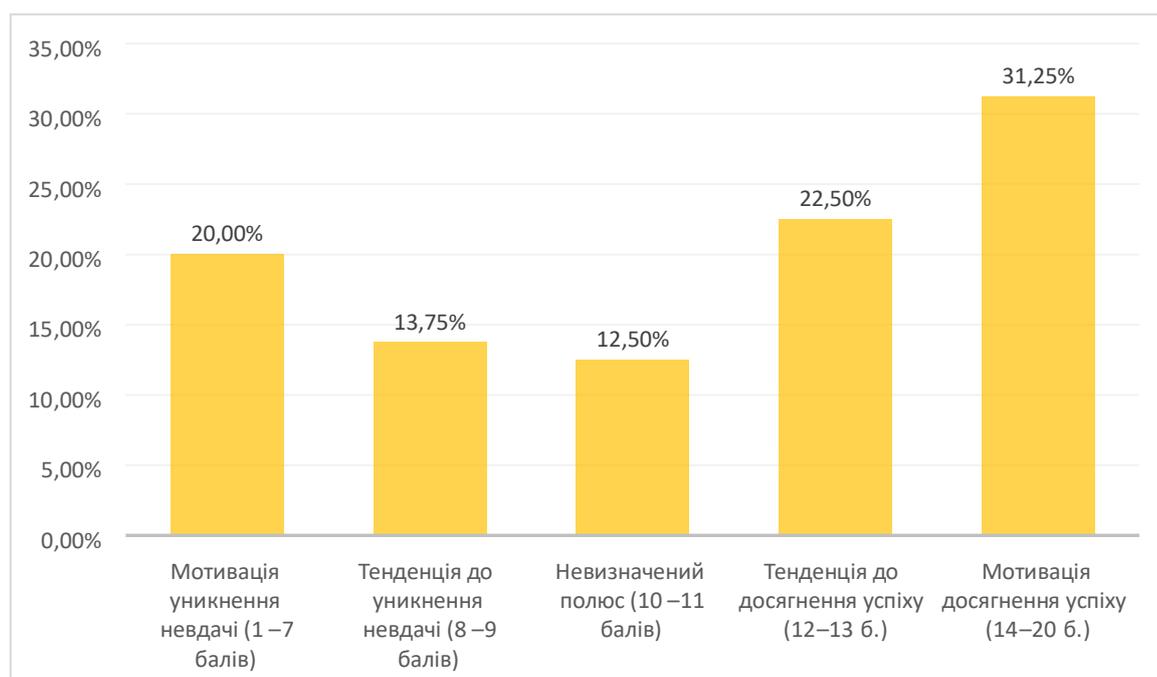


Рис. 2.3.4. Розподіл мотиваційної спрямованості серед учнів (у %)

Позитивна мотивація (досягнення успіху)

- 56,25 % учнів (понад половина вибірки) демонструють спрямованість на досягнення успіху.
- Ці учні впевнені в собі, ініціативні, готові до прийняття рішень і не уникають відповідальності.
- Вони виявляють цілеспрямованість, працюють на результат, орієнтуються на перспективу та часто мають лідерський потенціал.

Негативна мотивація (уникнення невдачі)

- 33,75 % (тобто третина вибірки) мають або чітку мотивацію уникнення невдач, або тенденцію до неї.
- Це свідчить про високий рівень тривожності, уникнення відповідальних ситуацій, страх осуду та невдач.
- У таких учнів можуть спостерігатися знижена самооцінка, залежність від зовнішньої оцінки, пасивність у прийнятті рішень.

Невизначений полюс (10–11 балів)

- 12,5 % учнів – у зоні невизначеної мотивації.

- Це говорить про внутрішню суперечність або нестійкість мотиваційної структури. Такі учні можуть бути нестійкими в поведінкових проявах, часто потребують підтримки та корекції мотиваційної сфери.

Дослідження показало, що серед випускників значна частина учнів орієнтована на досягнення успіху, що є позитивним прогностичним показником у контексті їхньої навчальної, професійної та соціальної адаптації. Водночас наявність значної частки учнів із мотивацією уникнення невдачі вимагає корекційної психологічної роботи в освітньому середовищі.

Систематизуючи отримані результати, можна підсумувати, що комплексне емпіричне дослідження дозволило всебічно охарактеризувати психологічні особливості старшокласників, зокрема рівень їхньої самооцінки, стратегії подолання стресу, толерантність до невизначеності та мотиваційну спрямованість. Отримані результати демонструють цілісну картину формування особистості в умовах сучасних викликів.

Проведене дослідження, що охопило 80 підлітків віком від 16 до 18 років, дозволило отримати кількісні та якісні дані про рівень самооцінки учасників у різних аспектах їхнього життя, таких як здоров'я, характер, інтелект, здібності, краса, авторитет серед однолітків та впевненість у собі. Аналіз результатів за кожною шкалою методики Дембо–Рубінштейн показує наступні тенденції.

Щодо здоров'я, більшість підлітків (60%) оцінюють свій стан як середній, значна частка (30%) – як завищений, і лише 10% – як низький, що вказує на загалом позитивне сприйняття власного здоров'я. Оцінка характеру демонструє схожу тенденцію, де 55% підлітків мають середню самооцінку, 30% – завищену, і 15% – низьку, що свідчить про переважно адекватне сприйняття особистісних якостей. В аспекті розумових здібностей спостерігається високий відсоток (65%) підлітків із середньою самооцінкою, 30% із завищеною та лише 5% із низькою, що може відображати впевненість у своїх розумових здібностях, хоча завищені оцінки також присутні.

У сфері вміння робити своїми руками ситуація дещо відрізняється: лише 50% підлітків мають середню самооцінку, тоді як 20% оцінюють свої здібності низько, а 30% – завищено, що може вказувати на невпевненість у певних сферах діяльності у значної частини досліджуваних. Оцінка зовнішності виявила найбільшу частку підлітків із низькою самооцінкою (25%), 45% мають середню самооцінку, і 30% – завищену, що підкреслює важливість зовнішнього вигляду та пов'язані з ним переживання у підлітковому віці. Щодо авторитету серед однолітків, більшість підлітків (60%) мають середню самооцінку, 25% – завищену, і 15% – низьку, що свідчить про відносно стабільне соціальне становище більшості. Нарешті, у питанні впевненості у собі 60% підлітків демонструють середній рівень самооцінки, 30% – завищений, і 10% – низький, що вказує на загалом позитивне відчуття власної гідності у більшості досліджуваних.

Загалом, аналіз показує тенденцію до переважання середньої та високої самооцінки у більшості сфер, проте існують значні відмінності між окремими аспектами самосприйняття підлітків, особливо у сферах здібностей та краси. Низька самооцінка найбільш виражена саме в цих аспектах, де понад 20% підлітків мають низьку самооцінку, що може бути пов'язано з типовими для підліткового віку проблемами, такими як нестабільне сприйняття себе та фізичні зміни. Середній рівень самооцінки домінує в більшості шкал, що вказує на те, що більшість підлітків мають реалістичну самооцінку, яка може бути позитивною для розвитку самосвідомості та самоповаги. Завищена самооцінка зустрічається у значного відсотка учасників, особливо у сферах інтелекту, впевненості в собі та здоров'я, що може вказувати на схильність до ідеалізації своїх можливостей та недостатню самокритику, що часто характерно для підлітків. Результати змодельованого дослідження свідчать про те, що більшість підлітків демонструють середній або високий рівень самооцінки в більшості досліджуваних аспектів, що можна розцінювати як ознаку нормального формування самосприйняття у підлітковому віці. Водночас, аналіз виявив, що труднощі з низькою самооцінкою частіше спостерігаються в аспектах, пов'язаних з

фізичними характеристиками, зокрема з красою, що є досить типовим явищем для підліткового періоду, коли зовнішність набуває особливої значущості.

Після статистичної обробки відповідей було виявлено три домінуючі групи копінг-стратегій. Перша група – це проблемно-орієнтовані (адаптивні) стратегії. Спостерігався високий рівень згоди на твердження: «Намагаюся все зробити так, щоб мати можливість якнайкраще вирішити проблему» (87,5% учнів повністю згодні або згодні), «Здійснюю пошук усіх можливих рішень, перш ніж щось зробити» (81,25%), «Думаю про те, що потрібно зробити, щоб виправити становище» (84%), «Зосереджуюсь повністю на вирішенні проблеми» (76%), «Намагаюся вирішити проблему» (83%), «Намагаюся ретельно планувати свої дії, а не діяти імпульсивно» (78%).

Друга група – соціально-орієнтовані стратегії (звернення по підтримку). Найбільше підтримки отримали твердження: «Дозволю собі поділитися почуттям з другом» (74%), «Обговорюю ситуацію з людьми, бо це допомагає» (69%), «Йду до друга за порадою – як виправити ситуацію» (72%), «Приймаю співчуття, порозуміння від друзів» (70%), «Шукаю заспокоєння у тих, хто знає мене краще» (67%).

Третя група – емоційно-орієнтовані (непродуктивні або унікальні) копінги. Частина респондентів схильна до уникнення: «Намагаюся відволіктися від проблеми» (58% згодні або повністю згодні), «Фантазую про те, що все могло б бути інакше» (53%), «Дивлюся телевизор довше, ніж зазвичай» (46%), «Більше часу проводжу один» (40%), «Сплю більше, ніж зазвичай» (35%).

Аналіз результатів свідчить, що старшокласники найчастіше використовують адаптивні проблемно-орієнтовані копінг-стратегії в ситуаціях стресу чи невизначеності. Це вказує на достатній рівень саморегуляції, вміння планувати дії, шукати рішення та відповідати на виклики активною поведінкою. Другим за популярністю є соціально-орієнтований копінг, що свідчить про потребу в емоційній підтримці та важливість соціального оточення (особливо друзів) для переживання кризових моментів. Це також демонструє високий рівень довіри у міжособистісних стосунках у цьому віці. Менше учнів використовують унікальні або ескапістські

стратегії (фантазування, уникнення, надмірний сон, соціальне відсторонення), однак частка таких відповідей все ж помітна, що вказує на наявність групи підлітків, які мають труднощі з ефективним подоланням стресу. Загальний підсумок показує високу домінантність проблемно-орієнтованих та соціально-орієнтованих стратегій, помірну-низьку домінантність ескапізму/уникнення та низьку емоційну стриманість. Це свідчить про те, що підлітки у стресових ситуаціях частіше обирають активне вирішення проблем та соціальну підтримку, рідше – уникнення чи емоційне закриття. Для дослідження толерантності до невизначеності була використана IUS-12 – скорочена шкала, що складається з 12 тверджень, які оцінюються за 5-бальною шкалою. Шкала включає дві складові: Шкалу прогностичної тривоги (7 тверджень) та Шкалу гнітючої тривоги (5 тверджень).

Результати дослідження розподілу за рівнями толерантності показали наступне:

- Низький рівень толерантності (12–27 балів) був виявлений у 18 осіб (22.5% від загальної вибірки). Ці учні продемонстрували здатність гнучко реагувати на непередбачувані ситуації, відкритість до нового досвіду, відсутність уникнення ризиків та конструктивний підхід до вирішення проблем. Їхнє ставлення до невизначеності можна охарактеризувати фразою: «Я не вважаю невизначеність небезпечною. Іноді в цьому є навіть щось цікаве».

- Середній рівень толерантності (28–42 бали) є найпоширенішою категорією, охопивши 41 особу (51.3%). Ці учні прагнуть стабільності, але здатні пристосовуватися до змін. Вони схильні до помірної тривожності в ситуаціях невизначеності, проте не втрачають контроль. Їхні думки відображає фраза: «Мені не подобається невизначеність, але я розумію, що іноді це частина життя».

- Високий рівень толерантності (43–60 балів) спостерігався у 21 особи (26.2%). Ці учні виявляють сильну тривожність у ситуаціях невизначеності, уникнення новизни та бажання чіткого порядку. Такі респонденти можуть бути схильними до прокрастинації, емоційної напруги та потреби в контролі, що підтверджується їхньою фразою: «Я панікую, коли не знаю, що буде далі. Це паралізує мене».

Одержані результати дослідження демонструють чіткий зв'язок між рівнем толерантності до невизначеності та сформованістю професійної ідентичності серед учнів старших класів. Зокрема, підлітки з низьким рівнем тривожності щодо невизначеності виявили вищу впевненість у виборі професії, активність у дослідженні різних професійних напрямів та здатність приймати рішення в умовах змін. Їм притаманне конструктивне ставлення до майбутнього, гнучкість мислення та відкритість до нових можливостей, що є ключовими рисами для успішного професійного самовизначення.

Респонденти із середнім рівнем толерантності до невизначеності демонструють помірний рівень сформованості професійної ідентичності. Вони мають базове уявлення про бажану професійну сферу, проте іноді сумніваються у власному виборі або відкладають остаточне рішення. Їм важливо мати чіткі орієнтири й підтримку у формуванні впевненості в майбутньому. Натомість учні з високим рівнем толерантності до невизначеності часто уникають ситуацій, пов'язаних із вибором, проявляють нерішучість, бояться зробити помилку, відкладають рішення або діють імпульсивно. У них виявлено нижчий рівень сформованості професійної ідентичності, що у перспективі може заважати їм успішно інтегруватися в професійне середовище.

Таким чином, дослідження підтвердило, що здатність переносити невизначеність тісно пов'язана із рівнем професійного самовизначення. Підлітки, які мають вищу толерантність до нестабільності, виявляють більше впевненості в майбутньому, краще орієнтуються у своїх пріоритетах і готові до прийняття рішень, тоді як високий рівень тривожності щодо невизначеності суттєво гальмує процес формування професійної ідентичності.

На основі цих результатів можна надати такі рекомендації: ввести до навчального процесу заняття з розвитку гнучкості мислення, адаптивності та стресостійкості; організувати профорієнтаційні тренінги, ігри, майстер-класи, що допомагають зменшити тривожність і посилити впевненість у майбутньому; залучити шкільних психологів до індивідуальної підтримки учнів із високим рівнем тривожності, використовуючи методи когнітивно-поведінкової терапії; проводити

групові обговорення та зустрічі з представниками різних професій для розширення уявлень про можливості самореалізації; формувати в учнів навички прийняття рішень в умовах невизначеності, щоб знизити ризики відкладеного або імпульсивного професійного вибору.

Розглянемо результати, отримані за допомогою Тесту мотивації до успіху/уникнення невдач (ТМУУН). Статистичні результати розподілу мотиваційної спрямованості серед 80 учнів виявили наступне:

- Мотивація уникнення невдачі (1–7 балів) була виявлена у 16 учнів, що становить 20,0% від загальної вибірки.
- Тенденція до уникнення невдачі (8–9 балів) спостерігалася у 11 учнів, що дорівнює 13,75%.
- Невизначений полюс (10–11 балів) був характерний для 10 учнів, або 12,5%.
- Тенденція до досягнення успіху (12–13 балів) виявлена у 18 учнів, що складає 22,5%.
- Мотивація досягнення успіху (14–20 балів) є найбільш вираженою категорією, охопивши 25 учнів, або 31,25%.

Загалом, позитивна мотивація (спрямованість на досягнення успіху) присутня у 56,25% учнів (понад половина вибірки). Ці учні, як правило, впевнені в собі, ініціативні, готові до прийняття рішень і не уникають відповідальності. Вони виявляють цілеспрямованість, працюють на результат, орієнтуються на перспективу та часто мають лідерський потенціал.

Водночас, негативна мотивація (уникнення невдачі) або тенденція до неї спостерігається у 33,75% вибірки (тобто у третини учнів). Це свідчить про високий рівень тривожності, уникнення відповідальних ситуацій, страх осуду та невдач. У таких учнів можуть спостерігатися знижена самооцінка, залежність від зовнішньої оцінки та пасивність у прийнятті рішень.

У зоні невизначеної мотивації (10–11 балів) перебуває 12,5% учнів. Це говорить про внутрішню суперечність або нестійкість мотиваційної структури. Такі учні

можуть бути нестійкими в поведінкових проявах, часто потребують підтримки та корекції мотиваційної сфери.

Таким чином, дослідження показало, що серед випускників значна частина учнів орієнтована на досягнення успіху, що є позитивним прогностичним показником у контексті їхньої навчальної, професійної та соціальної адаптації. Водночас наявність значної частки учнів із мотивацією уникнення невдачі вимагає корекційної психологічної роботи в освітньому середовищі.

Висновки до розділу 2

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження трансформації ідентичності та професійного самовизначення старшокласників в умовах кризи. Дослідження проводилось на вибірці учнів старших класів з використанням валідних психодіагностичних методик: методики Дембо–Рубінштейн, COPE, IUS-12 та ТМУУН.

Отримані результати свідчать про те, що більшість з учнів мають середній або високий рівень самооцінки, що можна розцінювати, як ознаку нормального формування самосприйняття, у стресових ситуаціях обирають активне вирішення проблем та соціальну підтримку. Зафіксовано різний рівень толерантності до невизначеності, що впливає на процес професійного вибору, чим вища толерантність до нестабільності, тим більше впевнені в майбутньому і готові до прийняття рішень.

Більшість учнів орієнтується на досягнення успіху, але водночас є значна кількість із мотивацією уникнення невдачі, що вимагає корекційно психологічної роботи.

Таким чином, криза впливає на ідентичнісні процеси та професійне самовизначення старшокласників, але водночас більшість адаптувалась до умов, які є. Та з рештою актуалізується потреба в психологічній підтримці.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАСИЛІТАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИПУСКНИКІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

3.1. Тренінг фасилітації професійного самовизначення

«Тренінг фасилітації професійного самовизначення старшокласників, крок до майбутньої професії»

Цільова аудиторія: учні 11 класу. Тренінг був проведений з двома підгрупами учнів: з першою 20 учнів в форматі онлайн-зустрічі; та з другою підгрупою 20 учнів в форматі очного навчання в класі.

Мета: фасилітація професійного самовизначення, формування навичок самоаналізу в учнів, допомога у визначенні з майбутньою професією, активізувати процес самопізнання, сприяти усвідомленню власних інтересів та здібностей.

Завдання:

- Активізувати процес самопізнання власних інтересів, здібностей та орієнтацій щодо майбутньої професії.
- Навчити базовим навичкам самоаналізу.
- Сприяти структуруванню для професійного самовизначення.
- Допомогти визначитись з ключовими критеріями у виборі професії.
- Розвивати навички саморегуляції.
- Створити атмосферу довіри та спонукати до активної взаємодії.

Тривалість: 1- 1,5 години.

Програма тренінгу опирається на індивідуальний підхід до кожного з учнів, включаючи аналіз їхніх потреб і можливостей. Тренінг складається з трьох частин: вступна, основна і заключна частина.

Пропоную детальніше ознайомитись з програмою тренінгу, почавши з вступної частини.

На початку нашого тренінгу було проведено знайомство з учнями.

Вправа « Моє ім'я та моя омріяна професія». Учні та ведучий сідають у коло ведучий починає: «Мене звати Інна і моєю омріяною професією є психолог...», ви

можете називати, як конкретну професію так і сферу, яка вас приваблює. По черзі кожен з учнів продовжує діалог. Вправа призначена для кращого розуміння інтересів аудиторії.

Оголошення теми тренінгу та ознайомлення з правилами його проведення. Також проведення короткої інформативної лекції-бесіди з учнями, щодо вибору майбутньої професії. Що передбачає сформувані навички самоаналізу у присутніх, допомогти у визначенні з майбутньої професійної, а також надання рекомендацій, щодо вибору професії.

Переходячи до основної частини демонстрація презентації « Хочу, Можу, Треба». В якій продемонстровано на слайдах: «Хочу» та описано інтереси, бажання за якими обирають професію; «Можу» та описано здібності і навички необхідні для цієї професії; та «Треба» короткий аналіз попиту на ринку праці. Та запропоновано кожному з учасників проаналізувати та назвати за цими трьома критеріями.

Вправа «Ланцюжок професій» розвиває здатність знаходити спільні риси у різноманітних видах трудової діяльності. Учасники формують коло та створюють «ланцюжок професій». Ведучий називає першу професію (наприклад, металург), а наступний учасник пропонує професію, тісно пов'язану з попередньою (наприклад, кухар). Це триває по черзі, і кожен учасник має обґрунтувати зв'язок між названими професіями (наприклад, і металург, і кухар працюють з вогнем, високими температурами та печами). Під час обговорення важливо акцентувати увагу на несподіваних, але цікавих спільних аспектах між професіями, наприклад, зв'язки між металообробкою, автотранспортом та балетом. Розглянемо, наприклад, такий ланцюжок професій: металург – кухар – м'ясник – слюсар (який також працює з металом) – автослюсар – таксист – естрадний сатирик – артист драмтеатру – артист балету і т.д. Ці неочікувані зв'язки між, здавалося б, несхожими професіями показують, що не варто обмежуватися лише одним професійним вибором. Нерідко те, що ви шукаєте в одній сфері, може бути присутнім в інших, більш доступних або привабливих варіантах. [61].

Мозковий штурм. Мета розширити розуміння учнями про багатогранність професійної діяльності, аналізуючи та пояснюючи зв'язок між професією та спеціальністю. Учні діляться на невеликі групи та кожна з них отримує по 2-3 випадкові карти з назвами спеціальностей. Наприклад: медицина – хірург, стоматолог, педіатр і тд. Для груп, які швидше впорались можна запропонувати ускладнення, яка з названих вами професій є більш високо оплачуваної, де є можливість для творчого проявлення, а де має бути структурована діяльність.

Обговорення результатів.

Вправа «Хто є хто?» покликана допомогти учасникам зіставити власні уявлення про себе з різними професіями, спираючись на взаємні знання один про одного. Ведучий називає професію, а учасники, протягом кількох секунд, визначають, хто з їхніх товаришів найкраще підходить для цієї ролі. За командою ведучого всі одночасно вказують на обрану особу. Перед початком гри ведучий може зібрати від учасників найбільш цікаві для них професії (10-15 назв) та використати цей перелік у подальшій грі [61].

Вправа «П'ять кроків» допомагає учасникам розвинути навички розставляти пріоритети та зіставлення професійних цілей з можливостями. Під час виконання вправи ведучий пропонує групі обрати спільну професійну мету, наприклад, вступ до ВНЗ, отримання бажаної роботи або досягнення значущих результатів у професійній сфері. Ця мета фіксується на дошці. Далі учасники уявляють собі особу, яка має досягти цієї мети, описуючи її характеристики (стать, вік, успішність у навчанні, матеріальний та соціальний статус батьків). Ці дані також записуються на дошці. Після цього кожен учасник індивідуально визначає та записує п'ять основних етапів для досягнення обраної цілі. Групи по 3-4 особи обговорюють ці варіанти, обираючи найоптимальніші та найцікавіші кроки з урахуванням особливостей вигаданої особи. Кожна група презентує свій узагальнений план з п'яти кроків, а інші учасники можуть ставити запитання для уточнення [61].

Вправа «Крок вперед до професії» допомагає учням кращому самопізнанню та самоаналізу власних здібностей та вмінь. Ведучий по черзі називає твердження, а

учасник для якого твердження відповідає робить крок вперед, якщо ні то стоїть на місці. Приклад тверджень: «Крок вперед ті, хто вміє добре обрахувати за різними математичними формулами», «Крок вперед ті, хто грають на музичних інструментах», «Крок вперед ті, хто любить спілкуватись», «Крок вперед ті, хто добре розбирається в комп'ютерних технологіях» і тд. Після обговорення та аналіз.

Анкета «Вимоги до професії». Кожному з учасників пропонується пройти анкету, де необхідно поставити «+», якщо погоджуються з твердженням, та «-», якщо не згодні з даним твердженням. Має на меті допомогти у конкретизації вимог до особистих якостей, які необхідні для різних професій.

Мозковий штурм «Професійне самовизначення». Мета: Ознайомити учасників із сутністю професійного самовизначення та поняттям професіонала. Учасники висловлюють власні міркування щодо даної теми. За потреби, психолог надає визначення поняття, наприклад, візуалізуючи його на ватмані або озвучуючи: Професійне самовизначення – це свідомий процес обрання індивідом виду діяльності, який відповідає його інтересам, схильностям та суспільним потребам. Його зміст охоплює ознайомлення зі світом професій, шляхами їхнього здобуття, а також самоаналіз та самооцінку. Логічним результатом успішного професійного самовизначення є не лише вибір професії, а й становлення висококваліфікованого фахівця – справжнього майстра своєї справи [61].

Вправа «Помилки у виборі професії». Мета: Засвоїти типові помилки, яких варто уникати під час професійного самовизначення, щоб зробити усвідомлений та успішний вибір. Для цього пропонується опрацювати «Пам'ятку «Основні помилки у виборі професії»»:

- Не варто надавати надмірної ваги престижу професії. Важливі для суспільства, але менш престижні на перший погляд спеціальності не повинні впливати на ваше рішення. Обирайте справу, яка приносить вам радість та задоволення.

- Не варто бездумно наслідувати професійний вибір друзів. Важливо пам'ятати, що кожна людина унікальна, і майбутня професія має відповідати лише вашим індивідуальним інтересам та потребам.

- Вибір професії – це індивідуальне рішення. Не варто копіювати друзів або кумирів, оскільки ваша професія має гармоніювати саме з вашими інтересами та вимогами до виду діяльності.

- Це може бути спричинено захопленням лише поверхневими або окремими елементами професії. Наприклад, легкість виконання ролі актором на сцені приховує щоденну кропітку працю, а бажання носити білий халат лікаря передбачає колосальну відповідальність за людське життя.

- Не варто ототожнювати навчальний предмет з конкретною професією. Наприклад, іноземна мова є предметом, але знання з неї необхідні в багатьох професіях, таких як перекладач, екскурсовод чи менеджер готелю. Цей аспект важливо враховувати під час вибору майбутньої професії.

- Завдяки активному впровадженню комп'ютерних технологій, що мінімізують фізичні навантаження, застарілі погляди на характер праці, особливо у робітничих професіях, втрачають свою актуальність.

- Подолати незнання власних особистісних якостей та небажання в них розбиратися можна за допомогою психологів і Центрів зайнятості, де доступне відповідне тестування. Також для цього існують спеціалізовані веб-ресурси та література.

- Обираючи професію, важливо враховувати стан свого здоров'я, адже деякі види діяльності можуть бути протипоказані через певні фізичні особливості. Отже, свідомий підхід до власного здоров'я є ключовим при професійному самовизначенні.

Обираючи професію, важливо розуміти, що це не сталий вибір на все життя. У будь-якій галузі відбуваються постійні зміни, що вимагають від фахівців зростання кваліфікації та адаптації. Успіху досягають ті, хто здатен ефективно долати початкові етапи та готовий до неперервного розвитку. З огляду на появу нових професій, критично важливо бути готовими постійно підвищувати свій професійний рівень або

опанувати суміжні спеціальності. Підсумок: Зараз кожен з вас може озвучити свій вибір, розпочавши фразу: “Я зробив вибір. Я стану... або...” [61].

Заключна частина тренінгу. Підведення підсумків та релаксаційна вправа.

Обговорення «Що я зрозумів про свій вибір і чому саме такий». Фасилітація обміну думками про основні відкриття, щодо власних інтересів здібностей, як вони впливають на вибір професії, які виникали труднощі під час тренінгу. Пропоную провести повторно вправу «Моє ім'я та моя омріяна професія». Обговорення, чи відбулись зміни вашої обраної професії на початку і в кінці тренінгу.

Вправа релаксація «Мій день у професії мрії». Мета: розслаблення зняття напруги та посилити емоційний зв'язок з відчуттями, які викликає обрана професія. Психолог пропонує – сядьте зручно у найбільш комфортну позу для вас, заплющте очі та зробіть глибокий вдих і повільний видих, повторіть декілька разів, відчуйте, як ваше тіло розслабляється, ви знаходитеся тут і зараз у безпеці та спокої. А тепер уявіть, що час минув, ви досягли того, що запланували. Ви стали тим, ким завжди мріяли стати. Ви знаходитеся на своєму робочому місці, уявіть яке воно, розбирається навколо себе, що ви бачите, які запахи відчуваєте, можливо це запах ароматний кави, чи запах тканини, або паперу, сконцентруйтеся на тому, що ви відчуваєте на запах, яке освітлення. Подивіться на свої руки, можливо ви, щось у них тримаєте, якщо так, то що. Уявіть, як ви працюєте, виконуєте завдання, зверніть увагу на людей, що вас оточують, або відсутні, хто ці люди? Чи надихає вас те, чим ви займаєтесь в даний момент часу. Чи вам легко, чи важко, чи цікаво, які емоції у вас викликає виконання відповідальних обов'язків. Зосередьтесь на своїх відчуттях, чи відчуваєте ви задоволення, гордість від результату, спокій та впевненість у своїх силах та знаннях. Які фізичні відчуття у вас є в тілі, де вони з'являються. А тепер коли будете готові, можете повільно відкривати очі. Обговорення, які ваші відчуття, чи вдалось уявити та відчутти себе на в ролі омріяної професії, якщо так поділіться враженнями.

Вправа «Побажання у майбутнє». Має на меті емоційне закріплення результатів тренінгу, підвищення мотивації до успіху та формуванні позитивного підкріплення для подальших кроків у професійному самовизначенні. Пропонується учасниками

здуматись про все, що ми сьогодні обговорили та підсумувати. Пропоную, щоб кожен з учасників записав собі мотиваційне послання, або побажання у майбутнє, яке ви зможете відкрити згодом після вступу в обраний вами заклад, це може бути обіцянка, нагадування, чи настанова. Подумайте декілька хвилин, та запишіть на аркуш паперу, після покладіть до конверту, можете підписати його «Відкрий коли...».

І наприкінці тренінгу, було запропоновано записати на долоньках з паперу, один позитивний висновок та одне побажання та прикріпити його до дошки за бажанням, або висловити свою думку. На такій приємній ноті тренінг підійшов до завершення.

3.2. Оцінка тренінгу фасилітації професійного самовизначення

Фасилітація – це метод професійної організації групової взаємодії, метою якого є ефективне досягнення учасниками спільних цілей. Вона стає незамінною, коли виникають затяжні проблеми, що потребують колективного вирішення, особливо у випадках, коли ці проблеми залишаються невисловленими через супутні конфлікти та суперечки. Часто такі ситуації призводять до розбіжностей між учасниками, забирають багато часу на обговорення, але не приносять бажаних рішень.

Програма тренінгу з фасилітації професійного самовизначення випускників вибудована на принципах індивідуального підходу до кожного з учасників. Вона передбачає, також аналіз індивідуальних потреб і можливостей учнів. Основна мета програми полягає у формуванні у старшокласників навичок самоаналізу, допомозі у чіткому визначенні майбутньої професійної мети, наданні обґрунтованих рекомендацій щодо вибору професії та вихованні стійкої потреби в самовдосконаленні. Програма логічно структурована, що поступово дозволяє учням розкриватися та підводити висновки.

Для досягнення поставлених цілей у програмі тренінгу використовують різноманітні вправи та методики, що сприяють ефективнішому професійному самовизначенню старшокласників.

Серед них – вправа «Моє ім'я та моя омріяна професія», яка націлена на знайомство з учнями та кращого розуміння їх інтересів, розвиває навички

представлення себе аудиторії, оголошення своєї думки та бажань для аудиторії. Вправа «Ланцюжок професій», яка розвиває здатність знаходити спільні риси у, здавалося б, абсолютно різних видах трудової діяльності. Це дозволяє розширити уявлення учнів про світ професій та показати, що професійні інтереси можуть перетинатися в неочікуваних сферах, застерігаючи від обмеження одним лише вибором. Мозковий штурм має на меті розширити знання про спеціальність та професію, які можуть бути різноманітні професії у межах однієї спеціальності.

Вправа «Хто є хто?» стимулює самопізнання та дозволяє учасникам зіставити власний образ із різними професіями, спираючись на взаємні знання один про одного. Вона сприяє рефлексії над особистими якостями та їх відповідністю професійним вимогам. Для розвитку навичок пріоритизації та довгострокового планування використовується вправа «П'ять кроків», що допомагає формувати цілісний стратегічний план професійного зростання та системний підхід до вирішення проблем. Мозковий штурм «Професійне самовизначення» знайомить учасників із суттю цього процесу та поняттям професіонала, заохочуючи їх до власних міркувань.

Анкета «Вимоги до професії» допомагає учням конкретизувати вимоги до особистих якостей та зробити усвідомлений вибір, порівнюючи власні вподобання з твердженнями з анкети. Важливою є вправа «Помилки у виборі професії», яка озброює старшокласників знаннями про типові помилки, яких варто уникати, такі як надмірне значення престижу, бездумне наслідування, поверхове захоплення, ототожнення навчального предмета з професією, застарілі погляди на характер праці, незнання власних якостей, ігнорування стану здоров'я та уявлення про професію як про сталий вибір на все життя. Не менш важливою є вправа релаксація «Мій день у професії мрії», яка має на меті розслабити та водночас узагальнити та посилити емоційний зв'язок з відчуттями та емоціями, які викликає обрана професія. Та вправа «Побажання у майбутнє», має на меті емоційно закріпити результати тренінгу, записати думки, які з'явилися у кожного з учасників, формувати позитивне підкріплення для подальших кроків у професійному самовизначенні.

Враховуючи поставлені завдання та зміст програми, очікується, що після проходження тренінгу учасники демонструватимуть такі позитивні зміни:

1. Покращити самооцінку, зменшення частки підлітків із заниженою самооцінкою, а саме у сфері краси та здібностей, та стабілізація завищеної самооцінки у бік адекватності.

2. Оптимізувати копінг-стратегії, збільшити використання проблемноорієнтованих та соціально-орієнтованих стратегій подолання стресу та одночасному зниженні застосування унікальних та емоційно-орієнтованих копінгів.

3. Підвищити толерантність до невизначеності та зменшити кількість учнів з високим рівнем толерантності до невизначеності та збільшення кількості учнів із середнім та низьким рівнями, що свідчатиме про їхню більшу психологічну стійкість та адаптивність до змін.

4. Зміцнити мотивацію до успіху та збільшити частку учнів, орієнтованих на досягнення успіху, та зменшення частки тих, хто схильний до уникнення невдачі, що сприятиме їхній активності та цілеспрямованості у професійному самовизначенні. 5. Зробити більш усвідомлений професійний цілеспрямований вибір, виявляли більшу впевненість у своїх професійних планах, менше вагань та більш обґрунтований підхід до вибору майбутнього шляху.

5. Розвивати навички саморегуляції, щоб мати здатність ефективніше управляти своїми емоціями, особливо в ситуаціях стресу та невизначеності.

Загалом, представлена програма тренінгу є комплексною та системною, ефективно поєднуючи теоретичні аспекти професійного самовизначення з практичним відпрацюванням навичок. Різноманіття та цілеспрямованість вправ сприяють не лише розширенню знань про світ професій, а й глибинному самоаналізу та формуванню навичок планування кар'єри. Особливу цінність має акцент на усвідомленні типових помилок при виборі професії та розвитку гнучкості мислення, що є вкрай важливим в умовах сучасної невизначеності. Індивідуальний підхід до учасників та налагодження співпраці з батьками також є ключовими сильними

сторонами цієї програми, які забезпечують всебічну підтримку випускників у процесі їхнього професійного самовизначення.

Оцінка ефективності тренінгу фасилітації професійного самовизначення дозволить не лише підтвердити його теоретичну обґрунтованість, а й довести практичну цінність та можливість подальшого впровадження в освітній процес.

3.3. Практичні рекомендації

Успішне професійне самовизначення випускників є запорукою їхньої подальшої адаптації та самореалізації в дорослому житті, особливо в умовах сучасної невизначеності та кризових викликів. На основі проведеного емпіричного дослідження психологічних особливостей старшокласників та оцінки ефективності тренінгу фасилітації професійного самовизначення, розроблені конкретні практичні рекомендації. Вони спрямовані на створення сприятливого середовища та надання цілеспрямованої підтримки всім учасникам освітнього процесу – психологам закладу освіти, педагогам та самим учням.

У контексті кризових умов, фасилітація самовизначення та розвитку професійної ідентичності випускників вимагає цілеспрямованих і системних зусиль від психологів, педагогів та активної участі самих учнів. Наведені нижче рекомендації спрямовані на створення сприятливого середовища та надання ефективної підтримки.

У контексті профорієнтаційної роботи для старшокласників, шкільному психологу рекомендується зосередитися на таких аспектах: надання професійної інформації, проведення діагностики, консультування та допомога у професійному відборі. Зважаючи на реальні умови вибору майбутньої професії, психолог має допомагати учням, використовуючи результати тестувань. Профорієнтація повинна бути спрямована на пошук власної ідентичності та самопізнання в контексті професійного вибору. Важливо також активно впроваджувати ефективні комунікації, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня та вплив соціальнопсихологічних факторів на його вибір професії. [62].

Психологи закладу освіти, відіграють ключову роль у фасилітації професійного самовизначення старшокласників. Їхня діяльність має бути спрямована на глибоку діагностику, індивідуальну та групову корекційну роботу, а також на просвітницьку діяльність.

Для психологів:

1. Необхідно виступати як провідне джерело інформації щодо вибору професії, надаючи старшокласникам повні та різнобічні відомості про суть кожної спеціальності, шляхи реалізації їхніх індивідуальних здібностей, актуальні умови праці та основні вимоги до потенційних працівників.

2. Сприяти учням старших класів у креативному підході до вибору майбутньої професії, допомагаючи їм повною мірою реалізувати свій потенціал та знайти можливості для саморозкриття в обраній сфері.

3. Профорієнтаційну роботу слід проводити, ґрунтуючись на глибокому та всебічному розумінні професійного самовизначення. При цьому необхідно обов'язково враховувати соціально-психологічні фактори, такі як ключові події, що впливають на особистість, особливості комунікативних навичок та накопичений досвід спілкування.

4. Створювати платформи для сімейного діалогу щодо професійного самовизначення, де батьки та їхні дорослі діти зможуть ділитися досвідом, обговорювати кар'єрні цілі, реалістичні перспективи, долати можливі розчарування, а також узгоджувати власні інтереси та прагнення у виборі майбутньої професії.

5. З метою якісного визначення індивідуальної ситуації професійного самовизначення слід проводити глибоке діагностичне дослідження з використанням відповідних інструментів.

6. Створювати умови для розвитку комунікативних навичок учнів, надаючи їм можливість вільно висловлювати свої думки щодо вибору професії та отримувати повну інформацію через рівноправну взаємодію.

7. Виходячи з конкретної ситуації професійного вибору та встановленої професійної орієнтації, надавати старшокласникам і їхнім батькам індивідуальні

рекомендації щодо оптимальних варіантів навчальних закладів, факультетів та майбутнього працевлаштування.

8. Важливо зосереджувати увагу на старшокласниках, які схильні до неконструктивного професійного вибору, виступаючи для них як провідник та джерело достовірної інформації у процесі самовизначення. Необхідно створювати умови для позитивної та ефективної комунікації з учнями старшої школи. Крім того, слід надавати батькам всебічну підтримку у розумінні унікальних особливостей та потенціалу їхньої дитини, а також допомагати їм долати труднощі, що виникають у взаємодії.

Для підвищення ефективності профорієнтаційної роботи вчителів зі старшокласниками доцільно застосувати низку рекомендацій. Зокрема, важливо інтегрувати профорієнтаційну роботу в навчальний процес, забезпечуючи учням можливість ефективно спілкуватися щодо вибору майбутньої професії [63]. Слід розширювати знання учнів про професійні можливості, допомагаючи їм усвідомити, як їхні вміння та навички можуть бути застосовані в різних професійних сферах, пов'язаних з різними видами діяльності. Не менш важливим є розвиток комунікативних навичок, який сприятиме вільному висловленню власних думок, формуванню комунікативної компетентності та використанню конструктивного діалогу для корекції або підтвердження їхніх поглядів. Акцент варто робити на практичних аспектах та прикладах: дослідження біографій видатних особистостей та вчених допоможе учням побачити реальні шляхи професійного самовизначення та розвитку талантів. При цьому слід враховувати індивідуальні умови: об'єктивні чинники вибору професії та емоційний стан кожного старшокласника. Крім того, необхідна адаптація до сучасних реалій, що передбачає модернізацію уявлень учнів про світ професій із урахуванням соціально-політичного клімату, економічної ситуації, можливостей для самореалізації та особливостей наслідування.

Важливо також аналізувати суспільні тенденції, акцентуючи увагу на особистісному зростанні та самопізнанні в контексті різних професій. Необхідно проводити профорієнтаційні бесіди та консультації зі старшокласниками для

уточнення їхнього майбутнього шляху та визначення довгострокових перспектив [64]. Під час спілкування з батьками варто зосереджуватися на конкретних здібностях і талантах учнів, виявлених у різних заходах. Слід розглядати професії, навчальні заклади та факультети, враховуючи ці здібності, а також практично знайомити школярів з різними галузями та можливостями реалізації їхнього потенціалу. Важливо висвітлювати тенденції розвитку нових професій та, за можливості, надавати старшокласникам простір для прояву ініціативи та творчої самостійності [65].

Педагоги, як ключові фігури в освітньому процесі, мають значний вплив на формування професійних прагнень учнів [66]. Їхня діяльність повинна бути інтегрованою та включати не лише надання знань, а й сприяння всебічному розвитку особистості:

1. Демонстрація практичного застосування знань, отриманих на уроках, у різних професійних сферах. Наприклад, на уроках фізики обговорювати професії інженерів-конструкторів, на уроках біології – біотехнологів, лікарів тощо.
2. Заохочувати учнів до участі у дослідницьких та творчих проектах, що направлені на імітацію професійної діяльності. Це допоможе їм спробувати себе у різних ролях та краще зрозуміти специфіку професій.
3. Залучати до обговорення та створення атмосфери, де учні можуть вільно обговорювати свої професійні інтереси, сумніви та виклики, отримуючи підтримку та зворотний зв'язок від педагогів та однолітків.
4. Наявність гурткової роботи, організація різного роду роботи у гуртках з різним родом діяльності.
5. Формування комунікативних здібностей, критичного мислення, навичок командної роботи, креативності та вирішення проблем. Ці навички є універсальними та вкрай затребуваними на сучасному ринку праці.
6. Заохочення до самоосвіти та самостійного пошуку інформації про професії, використання онлайн-ресурсів та навчальних платформ для розширення знань.

7. Знайомство з видатними особистостями, досліджувати біографії видатних особистостей та вчених, допоможе учням побачити реальні шляхи професійного самовизначення та розвитку талантів.

Успішне професійне самовизначення значною мірою залежить від активної позиції та самостійних зусиль самих учнів. Рекомендації для них спрямовані на розвиток самостійності, відповідальності та ініціативності у процесі вибору майбутнього шляху.

Для учнів:

1. Активна участь у профорієнтаційних заходах таких, як відвідування днів відкритих дверей, виставок професій, вебінарів та майстер-класів.

2. Самопізнання та дослідження власних здібностей, інтересів, цінностей та уявлень про майбутню професію.

3. Розвиток навичок прийняття рішень в умовах невизначеності за відсутності повної інформації, здатність змінювати плани та адаптуватися до нових обставин.

4. Розвиток психологічної стійкості використовувати рекомендацій психологів для зниження тривожності та підвищення здатності справлятися з непередбачуваними подіями.

Профорієнтаційна робота в родині відіграє ключову роль у виборі майбутньої професії старшокласників. Дослідження показують, що на цей вибір суттєво впливають приклади для наслідування, особливо у поєднанні з рівнем самосвідомості підлітка. Водночас, батькам важливо уникати прямого психологічного тиску, намагаючись пришвидшити або кардинально змінити рішення дитини. Такий тиск, як правило, має зворотний ефект: старшокласники починають негативно ставитися до будь-якого самовизначення і можуть взагалі відмовитися робити професійний вибір.

Важливо, щоб підтримка в професійному самовизначенні супроводжувала людину протягом усього життя. Вона має включати розширення кругозору та інтересів, ознайомлення з різноманітними видами діяльності та заохочення до праці.

Крім того, необхідно ретельно враховувати здібності, навички та таланти особистості, а також створювати умови для її саморозкриття та самовиявлення.

У контексті сімейного виховання процес вивчення професійних інтересів, здібностей та нахилів старшокласників відбувається з більшою індивідуалізацією, враховуючи їхні унікальні особистісні характеристики. Саме батьки мають унікальну можливість найкраще розпізнавати та сприяти розвитку здібностей, інтересів і нахилів своїх дітей-старшокласників, адже саме ці фактори відіграють вирішальну роль у їхньому професійному виборі.

Відповідно, батькам необхідно:

- Важливо протягом усього життя дитини підтримувати її у виборі професії, надаючи різноманітну інформацію про світ професій та заохочуючи до відкритого обговорення. Необхідно пам'ятати, що професійний шлях має відповідати індивідуальним схильностям дитини, і активно підтримувати її ініціативу в спілкуванні на цю тему.

- Необхідно підтримувати старшокласників у їхній навчальній діяльності, допомагаючи виявляти та розвивати їхні особливі здібності до певних предметів, а також заохочувати їхню ініціативу та самовираження.

- Важливо організовувати в сім'ї активності, що розвивають таланти дитини, зважаючи на те, як формується її розуміння власного професійного майбутнього.

- Ефективна підготовка старшокласників до майбутньої професійної діяльності неможлива без розвитку їхніх інтересів та врахування індивідуальних професійних типів, здібностей і талантів.

- Важливо забезпечити старшокласникам глибоке розуміння світу професій та чуйно ставитися до їхнього емоційного стану під час вибору майбутньої професії. За потреби слід звертатися по допомогу до фахівців або психологів. Крім того, варто зосереджувати увагу на навчальних предметах, які викликають в учнів інтерес, та активно виявляти їхні здібності у цих сферах.

- Щоб успішно розвиватися, необхідно активно покращувати свої комунікативні навички, відвідувати відповідні тренінги та пройти комплексне психодіагностичне обстеження. Важливо також самостійно розробити власний професійний план і чітко сформулювати мету своєї діяльності.

Застосування цих рекомендацій усіма учасниками освітнього процесу створить синергетичний ефект, що дозволить ефективно фасилітувати професійне самовизначення випускників, підвищити їхню психологічну стійкість та готовність до успішної самореалізації у сучасному світі.

Для досягнення поставлених цілей необхідно ретельно вибудовувати життєві перспективи, визначаючи послідовність необхідних кроків. Загалом, ефективна профорієнтаційна робота є результатом злагодженої співпраці між вчителями, шкільним психологом, батьками та самими старшокласниками.

3.4. Аналіз та інтерпретація результатів.

1. Методика Дембо-Рубінштейн для діагностики Я-концепції.

Таблиця 3.3.1.

Результати дослідження

Параметр	Низька Самооцінка	Середня Самооцінка	Завищена Самооцінка
Здоров'я	5%	65%	30%
Характер	15%	60%	25%
Розумові здібності	5%	75%	20%
Вміння робити своїми руками	45%	45%	10%
Зовнішність	30%	45%	25%
Авторитет серед однолітків	10%	65%	25%
Впевненість в собі	10%	60%	30%

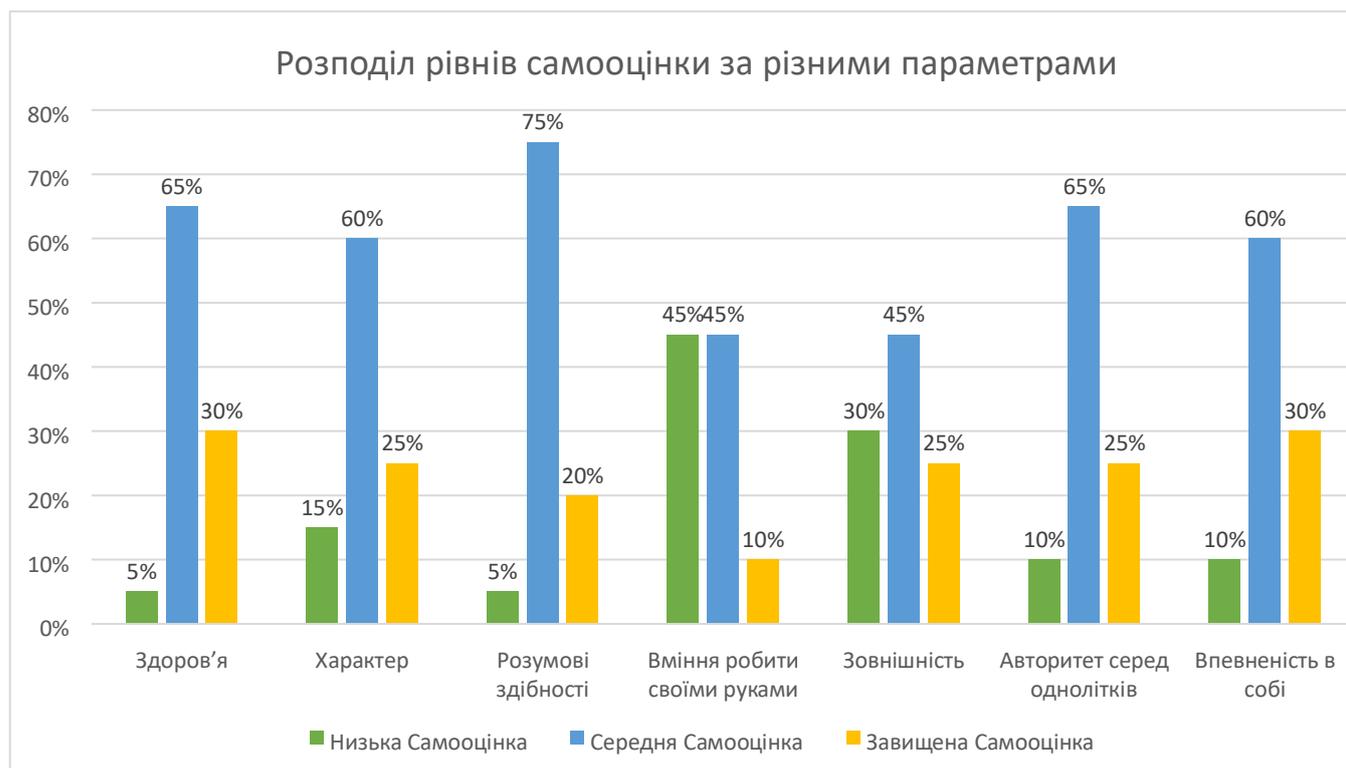


Рис. 3.3.1 Розподіл рівнів самооцінки за різними параметрами Проведене дослідження після тренінгу з 40 підлітками віком від 16 до 18 років, дозволило отримати кількісні та якісні дані про рівень самооцінки учасників у різних аспектах їхнього життя, таких як здоров'я, характер, розумові здібності, вміння робити своїми руками, зовнішність, авторитет серед однолітків, впевненість в собі.

- Здоров'я, високий відсоток підлітків (65%), оцінили свій стан, як середній, (35%), як завищений, і (5%), як низький, це вказує на цілком позитивне сприйняття свого здоров'я.
- Характер, 60% – середня самооцінка, 25% – завищена, 15 % – низька, що свідчить про адекватне сприйняття особистісних якостей.
- Розумові здібності, найбільш високий показник, а саме 75% – середня, 20% – завищена, 5% – низька, це вказує на впевненість у своїх розумових здібностях.
- Вміння робити своїми руками, 45% – середня, 10% – завищена, і 45% – низька, можлива невпевненість у деяких сферах діяльності.

- Зовнішність, більшість має низьку самооцінку (30%), це пов'язано з важливістю зовнішнього вигляду у цьому віці, (45%) – середню самооцінку, (25%) – завищена.
- Авторитет серед однолітків, 65% – середня, 25% – завищена, 10% – низька.
- Впевненість в собі, 60% – середня самооцінка, 30% – завищена, і у 10% – низька.

Загалом переважає середня та висока самооцінка в опитуваних у більшості сферах. Низька виявлена в таких аспектах, як зовнішність, та вміння робити своїми руками. Середній рівень переважає в більшій кількості аспектів, це вказує на реалістичну самооцінку.

2. COPE (Стратегії копіngu) для оцінки стилів.

Таблиця 3.3.2.

Результати дослідження

Тип стратегії	Відсоток (%)	Округлений відсоток (%)	Категорія показника
Проблемноорієнтована	42,60%	43%	Найвищий
Соціальноорієнтована	38,50%	39%	Найвищий
Уникнення	15,80%	16%	Нижчий
Емоційна стриманість	2,10%	2%	Нижчий

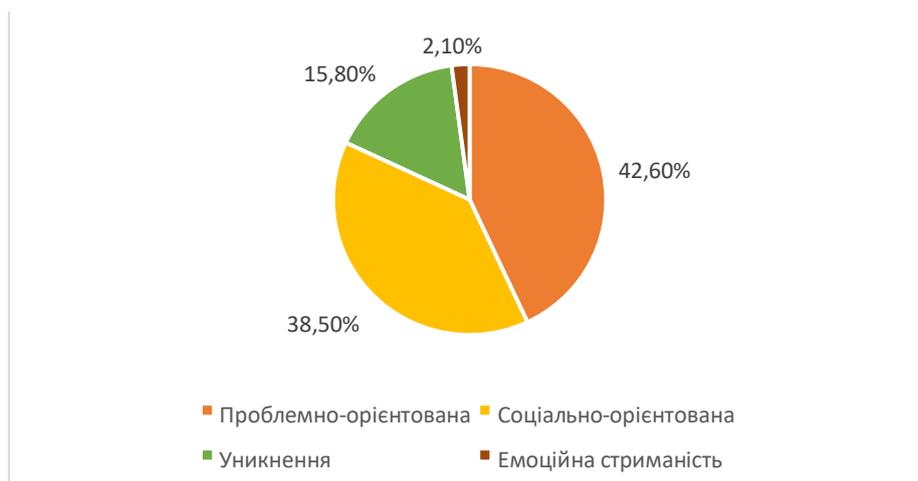


Рис. 3.3.2 Переважні типи копінг-стратегій серед учнів

Підсумовуючи загальні результати підсумку за типами стратегії, то:

Найвищий показник:

- Проблемно-орієнтована стратегія – 42,60%, (43%).
- Соціально-орієнтована стратегія – 38,50%, (39%).

Нижчі показники:

- Уникнення – 15,80%, (16%).
- Емоційна стриманість – 2,10%, (2%).

У стресових ситуаціях, підліток обирає активне вирішення проблем і соціальну підтримку, набагато рідше – уникнення, чи емоційне закриття.

3. IUS-12 – шкала толерантності до невизначеності.

Таблиця 3.3.3.

Результати дослідження

Рівень толерантності	Кількість осіб	Відсоток (%)
Низький	7	17,5%
Середній	24	60,0%
Високий	9	22,5%
Загалом	40	100,0%

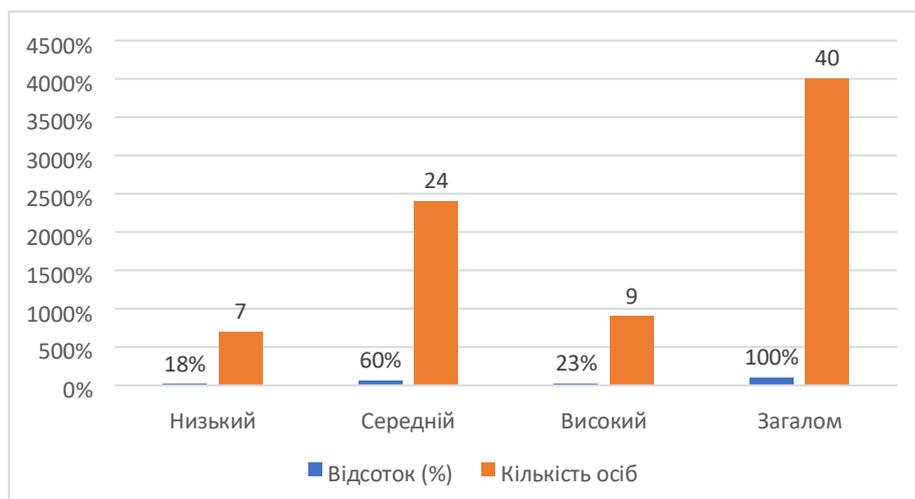


Рис. 3.3.3. Розподіл за рівнями

За отриманими результатами та обрахунків рівень толерантності:

- Низький рівень – 7 осіб, (17,5%)
- Середній рівень – 24 особи, (60%)
- Високий рівень – 9 осіб, (22,5%)

Отже, серед опитаних найвищі показники серед респондентів з середнім рівнем толерантності до невизначеності. Тобто вони мають уявлення про вибір майбутньої професії, краще орієнтуються у своїх пріоритетах, мають більшу психологічну стійкість, та легше адаптуються до змін.

4. ТМУУН – тест мотивації до успіху/уникнення невдач (А. Реан).

Таблиця 3.3.4.

Результати дослідження

Категорія мотивації	Кількість учнів	Частка, (%)
Мотивація уникнення невдачі	3	7,5%
Тенденція до уникнення невдачі	7	17,5%
Невизначений полюс	8	20,0%
Тенденція до досягнення успіху	9	22,5%
Мотивація досягнення успіху	13	32,5%
Разом	40	100%

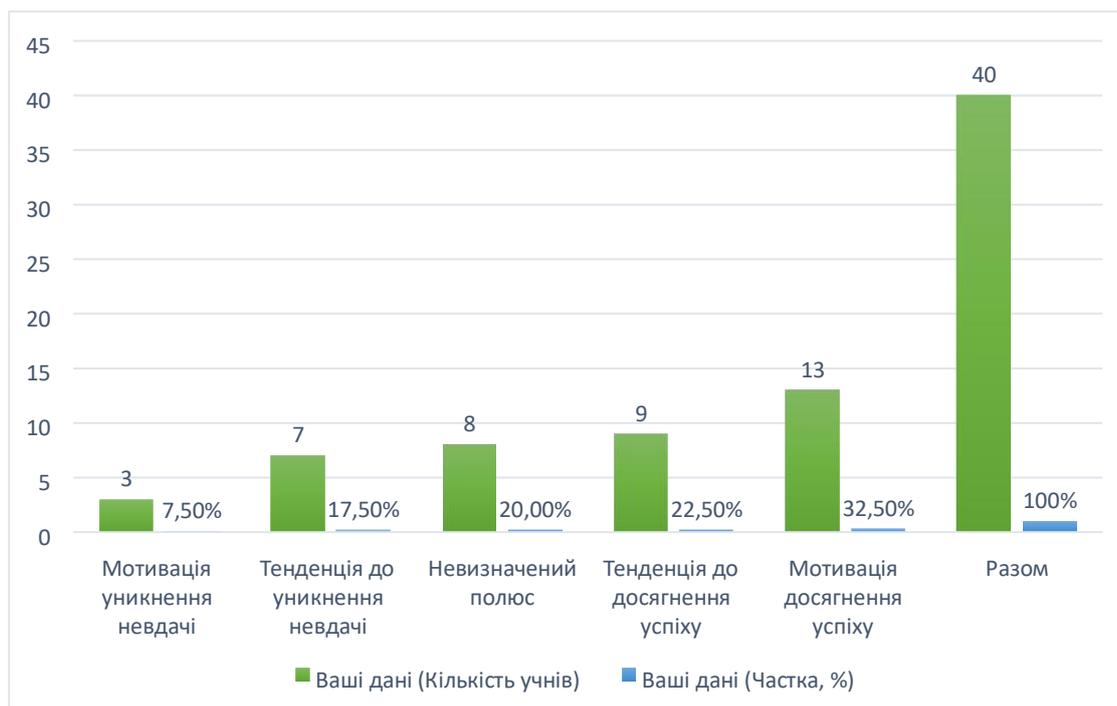


Рис. 3.3.4. Розподіл мотиваційної спрямованості серед учнів (у%)

Після проходження тесту, було отримано такі результати:

- Мотивація уникнення невдачі – 3 уч., (7,5%)
- Тенденція до уникнення невдачі – 7 уч., (17,5%)
- Невизначений полюс – 8 уч., (20%)
- Тенденція до досягнення успіху – 9 уч., (22,5%)
- Мотивація досягнення успіху – 13 уч., (32,5%)

Дослідження показало, що більша частина опитуваних, орієнтована саме на досягнення успіху, а не на уникнення невдачі. І це є позитивним показником для їхнього навчання та адаптації.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було розглянуто практичні аспекти психологічної підтримки професійного самовизначення випускників в умовах кризи. Розроблено й апробовано тренінг фасилітації професійної ідентичності, спрямований на розвиток усвідомлення власних цінностей, інтересів і ресурсів.

Результати оцінки тренінгу показали його ефективність: учасники продемонстрували підвищення рівня впевненості у виборі професії, зменшення тривожності та кращу орієнтацію в можливостях подальшої професійної реалізації.

Сформульовано практичні рекомендації для психологів, педагогів, батьків і здобувачів освіти щодо використання фасилітаційного підходу для підтримки професійного самовизначення молоді, зокрема в умовах нестабільності та невизначеності.

Також вдалось досягти поставлених завдань, а саме покращити самооцінку, але ще потрібно попрацювати з питань, щодо зовнішності. Оптимізація копінг-стратегії, вдалось підвищити використання проблемно-орієнтованих та соціальноорієнтованих стратегій подолання стресу, і знизити в учнів уникнення і емоційну стриманість. Після проведення тренінгу зменшилась кількість учнів з високим рівнем толерантності. Також більша кількість учнів орієнтується на досягнення успіху, а не до уникнення невдач.

ВИСНОВКИ

У межах магістерської роботи було здійснено теоретичний аналіз, емпіричне дослідження та практичну апробацію підходів до підтримки процесу професійного самовизначення випускників закладів загальної середньої освіти в умовах кризи. Проведене дослідження дозволило отримати низку узагальнень і практичних висновків.

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив визначити, що ідентичність є багатовимірним конструктом, який включає особистісні, соціальні, громадянські та професійні складові. У юнацькому віці формування професійної ідентичності відіграє ключову роль у загальному процесі самовизначення та побудови майбутнього. В умовах соціальних криз, невизначеності, війни, інформаційного перенасичення та нестабільності цей процес зазнає суттєвих ускладнень.

Особлива увага була приділена впливу кризових обставин на процеси ідентифікації. Встановлено, що в умовах нестабільного середовища у підлітків зростає рівень тривожності, порушується зв'язок між уявленням про себе та уявленням про бажане майбутнє, спостерігається зниження суб'єктивного контролю та впевненості у виборі професійного шляху.

Всебічне емпіричне дослідження дозволило глибоко проаналізувати психологічні особливості старшокласників, включаючи їхню самооцінку, стратегії подолання стресу, толерантність до невизначеності та мотиваційну спрямованість. Отримані дані представляють цілісну картину особистісного становлення в умовах сучасних викликів.

За результатами методики Дембо–Рубінштейн, більшість підлітків демонструють середній або навіть завищений рівень самооцінки, що загалом свідчить про адекватне сприйняття власної особистості. Найвищі показники завищеної самооцінки відзначаються у сферах інтелекту, впевненості у собі та здоров'я, що може бути пояснено природною для цього віку схильністю до ідеалізації. Водночас, сферами, де спостерігається більша частка учнів із заниженою самооцінкою,

виявилися краса та здібності. Це вказує на певну вразливість у самосприйнятті підлітків, пов'язану з фізичними та особистісними якостями, що є типовим для даного етапу розвитку.

Аналіз копінг-стратегій за методикою COPE показав, що у більшості старшокласників домінують адаптивні, проблемно-орієнтовані підходи. Це свідчить про їхній достатній рівень психологічної зрілості, здатність до саморегуляції та вміння конструктивно вирішувати проблеми. Значне використання соціальноорієнтованих копінгів підкреслює їхню потребу в підтримці та важливість міжособистісної взаємодії. Однак, незважаючи на загальну адаптивність, менша частина учнів все ж послуговується емоційно-орієнтованими (унікальними) стратегіями, що вказує на потенційні труднощі з емоційною регуляцією та подоланням тривалого стресу у деяких підлітків.

Дослідження толерантності до невизначеності за допомогою IUS-12 виявило, що найбільша частина старшокласників має середній рівень, що відображає їхню загальну адаптивність до змінних умов із помірною тривожністю. Проте, близько чверті респондентів демонструють високу толерантність до невизначеності, що проявляється підвищеною тривожністю, схильністю уникати змін та труднощами у прийнятті рішень. Важливим висновком є встановлена позитивна кореляція між толерантністю до невизначеності та рівнем сформованості професійної ідентичності: учні, які менш тривожні щодо невизначеності, виявляють більшу впевненість у виборі свого професійного шляху.

Щодо мотиваційної спрямованості (за методикою ТМУУН), більшість підлітків орієнтовані на досягнення успіху. Це проявляється у їхній впевненості в собі, ініціативності, цілеспрямованості та готовності брати на себе відповідальність. Разом з тим, приблизно третина учнів демонструє мотивацію уникнення невдачі, що може супроводжуватися страхом помилки, нерішучістю та зниженням активності, потенційно гальмуючи розвиток їхнього особистісного та професійного потенціалу. Емпіричне дослідження дало змогу всебічно охарактеризувати психологічні

особливості старшокласників, включаючи рівень їхньої самооцінки, стратегії подолання стресу, толерантність до невизначеності та мотиваційну спрямованість.

Отримані результати формують цілісну картину становлення особистості в умовах сучасних викликів.

Щодо самооцінки, виміряної за методикою Дембо–Рубінштейн, більшість підлітків демонструють середній або завищений рівень, що свідчить про переважно адекватне самосприйняття. Найвищі показники завищеної самооцінки спостерігаються у сферах інтелекту, впевненості у собі та здоров'я, що може бути інтерпретовано як вікова схильність до ідеалізації. Однак, найбільш проблемними виявилися сфери краси та здібностей, де значна частка учнів має занижену самооцінку. Це вказує на певну вразливість у самосприйнятті, пов'язану з фізичними та особистісними якостями, що є характерним для підліткового віку.

Аналіз копінг-стратегій за методикою COPE показав домінування адаптивних проблемно-орієнтованих стратегій. Це підтверджує достатній рівень психологічної зрілості, саморегуляції та вміння конструктивно вирішувати проблеми. Високий рівень використання соціально-орієнтованих копінгів свідчить про потребу підлітків у підтримці та важливість міжособистісної взаємодії. При цьому, емоційноорієнтовані (унікальні) стратегії використовуються меншою частиною учнів, але їхня наявність вказує на певні труднощі з емоційною регуляцією та подоланням тривалого стресу у деяких підлітків.

Стосовно інтолерантності до невизначеності (за IUS-12), більшість підлітків продемонстрували середній рівень, що свідчить про їхню загальну адаптивність у змінних умовах з помірною тривожністю. Однак, чверть респондентів мають високу інтолерантність до невизначеності, що проявляється у високій тривожності, уникненні змін та труднощах з прийняттям рішень. Встановлено позитивну кореляцію між інтолерантністю до невизначеності та рівнем сформованості професійної ідентичності: учні з низьким рівнем тривожності демонструють більшу впевненість у виборі професійного шляху.

Щодо мотиваційної спрямованості (ТМУУН), більшість підлітків орієнтовані на досягнення успіху. Це проявляється у їхній впевненості в собі, ініціативності, цілеспрямованості та готовності брати на себе відповідальність. Водночас близько третини учнів демонструють мотивацію уникнення невдачі, яка супроводжується страхом помилки, нерішучістю та зниженням активності, що потенційно може гальмувати розвиток їхнього потенціалу.

Розроблений та апробований тренінг фасилітації професійного самовизначення показав позитивні результати: після проходження програми підвищилася стабільність Я-образу, зросла адаптивність копінг-стратегій, учасники демонстрували вищу готовність до прийняття рішень у професійній сфері. Це свідчить про доцільність впровадження психоосвітніх, коучингових і арт-терапевтичних методів для підтримки підлітків у період самовизначення.

У третьому розділі було розроблено та опрацьовано практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків. Вони включають підходи до формування безпечного середовища для роздумів про майбутнє, фасилітації групової рефлексії, розвитку емоційного інтелекту та мотивації до самореалізації в умовах невизначеності.

Таким чином, отримані результати підтверджують актуальність теми дослідження та демонструють, що за належної підтримки процес професійного самовизначення та формування ідентичності може бути ефективно фасилітований навіть у складних соціальних умовах. Це відкриває перспективи подальших досліджень та впровадження психопрофілактичних програм у систему освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козирєв, М. П. (2012). Соціально-психологічні аспекти ідентичності підлітка. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, (2), 187–197.
https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12kmpaip.pdf
2. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
3. Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Simon & Schuster.
4. Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall. <https://archive.org/details/stigmanotesonman0000goff/mode/2up>
5. Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275359/page/n1/mode/1up?q=language>
6. Гавриловська, К. П., & Вигівська, О. В. (2018). Психологічні механізми формування професійної ідентичності студентів випускників спеціальності психологія. *Теорія і практика сучасної психології*, (3), 173–177.
http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/37.pdf
7. Gagnon, J. H., & Simon, W. (1973). *Sexual conduct: The social sources of human sexuality*. Aldine.
8. Sandoval, L. O., & Alcaraz, M. G. G. (2019). Contributions to the debate on the study of identities and biographies. *Dialogos sobre educación*, 10(18), 1–13.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v10n18/2007-2171-dsetaie-10-18-00009-en.pdf>
9. Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons. <https://archive.org/details/cu31924032559316/page/n2/mode/1up>
10. Середницька, І. Я. (2005). *Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентській молоді* [Автореферат дисертації кандидата психологічних наук].
11. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

12. Губеладзе, І. Г. (2015). *Сільська молодь у місті: пошук ідентичності* [Монографія]. Міленіум. <https://core.ac.uk/download/pdf/77241833.pdf>
13. Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Blackwell.
14. Breakwell, G. M. (1993). Social representations and social identity. *Papers on Social Representations*, 2(3), 1–20.
15. Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). McGraw-Hill.
16. Zahrai, L. (2020). Narrative identity: Formation mechanism. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7(2), 83–89.
17. Самчук, О. О. (2014). Становлення феномену нарративної ідентичності особистості в історико-філософських парадигмах. *Практична філософія*, (54), 114–146. https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Samchuk_2014_1.pdf
18. Мороз, Р. А. (2009). Нарративний підхід до дослідження ідентичності особистості. *Наука і освіта*, (4), 30–34. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/4_2009/7.pdf.pdf
19. Савицька, І. М. (2014). Свобода як чинник нарративної ідентичності та автентичності особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*, (1083). <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2133/1873>
20. Licona, N. E. A. (2021). Theory for the study of identity. *Advances in Anthropology*, 11(1), 13–24.
21. Гребенюк, М. О. (2010). Самоідентифікація як механізм формування ідентичності особистості. *Проблеми сучасної психології*, (8), 219–228. <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/162034/161015>
22. Ревенко, С. П. (2013). Сучасні підходи до вивчення ідентичності особистості юнацького віку. *Наука і освіта. Серія Психологія*, (7), 196–199.
23. Попова, М. В. (2011). *Психологічні особливості становлення ідентичності в ранньому юнацькому віці* [Дисертація кандидата психологічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

24. Бех, І. Д. (2013). Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*, (4–5), 20–25.
25. Бех, І. Д. (2011). «Я» як джерело духовного саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, (3), 5–16.
26. Титаренко, Т. М. (2003). *Життєвий світ особистості: У межах і за межами буденності*. Либідь.
27. Зливков, В. Л. (2005). *Самоідентифікація в педагогічній комунікації*. Український центр політичного менеджменту.
28. Чепелева, Н. В. (Ред.). (2013). *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості*. Імекс–ЛТД.
29. Карпенко, З. С. (2009). *Аксіологічна психологія особистості*. Лілея-НВ.
30. Боришевський, М. (2010). *Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності*. Академвидав.
31. Кікінежді, О. М. (2011). *Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості*. Навчальна книга Богдан.
32. Остапенко, І. В. (2006). *Психологічні особливості формування професійної ідентичності майбутніх психологів* [Автореферат дисертації кандидата психологічних наук].
33. Гаврилюк, Н. М. (2020). Генезис психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність». *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1(19), 18–24.
34. Лукіяничук, А. М. (2010). Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. У С. Д. Максименка (Ред.), *Проблеми сучасної психології* (Вип. 7, с. 370–380). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
35. Матеюк, О. А. (2014). Психологічні особливості професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, (1), 131–140.

36. Мельничук, І. М. (2015). Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія», 1(1), 92–95.*
37. Клибанівська, Т. М. (2020). Професійна ідентичність: теоретичний аспект. *Теорія і практика сучасної психології, 2(1), 52–56.*
38. Борисюк, А. С. (2010). *Професійна ідентичність медичного психолога: Соціально-психологічний аналіз.* Книги–XXI.
39. Янцур, М. С. (2012). *Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи: Курс лекцій.* Слово.
40. Кравченко, Т. В. (2012). Формування образу професійного майбутнього старшокласників у взаємодії сім'ї і школи. *Педагогіка і психологія, (3), 5-10.*
41. Мельник, О. В. (2014). Післяіндустріальний світ: Нові виклики до професійної орієнтації дітей та учнівської молоді. *Педагогіка і психологія, (1), 24-30.*
42. Боднар, А. Я. (2015). Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ. *Наукові записки, (59), 49–55.*
43. Боднар, А. Я., & Рибалочка, К. А. (2020). Особливості професійного самовизначення сучасних студентів. *Психологія та психосоціальні інтервенції, (3), 3-10.*
44. *Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення.*
https://pidru4niki.com/1593110637102/psihologiya/sotsialna_situatsiya_rozvitku_yunatskomu_vitsi_profesiyne_samoviznachennya
45. Мельничук, М., & Рева, М. (2022). Психологічні особливості кризи ідентичності у підлітковому віці. *Молодий вчений, 4(104), 61–64.*
<https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-4-104-14>
46. *Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості.*
https://www.researchgate.net/publication/340686080_Kriza_identichnosti_pidlitkovogo_viku_ta_ii_rol_u_stanovlenni_zriloi_osobistosti

47. Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescent to adulthood: An extension of theory and review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341–358.
48. Краєва, О. А. (2018). Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці.
49. Буковська, О. О. (2010). Психологічні особливості усвідомлення життєвого досвіду підлітками з неблагополучних родин.
50. Фройд, З. (1998). *Вступ до психоаналізу*. Основи.
51. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Co.
52. Ericson, E. H. (1960). The problem of ego identity. In M. R. Stein et al. (Eds.), *Identity and anxiety: Survival of the person in mass society* (pp. 37–87). The Free Press.
53. Краєва, О. А. (2011). Можливі варіанти подолання кризи ідентичності підлітками. *Актуальні проблеми психології*, 10(19), 302–311.
54. Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 42–56.
55. Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
56. Діагностика самооцінки Дембо–Рубінштейн тест в психології по темі. (б.д.). https://www.eztests.xyz/tests/personality_rubinstein/
57. Що таке копінг і як він може допомогти досягти цілей? <https://sistem-life.com/ua/blog/coping-strategies>
58. IUS-12 – Шкала інтолерантності до невизначеності: Короткий довідник із користування. <https://start.ua-test.com/pub/files/ius-12-manual.pdf>
59. Тест мотивація досягнення успіху. <https://www.scribd.com/document/833584321/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82-%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%94%D0%BE%D1%81%D1%8F%D0%B3%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%A3%D1%81%D0%BF%D1%96%D1%85%D1%83>
60. Тест «Мотивація успіху та уникнення невдачі» (опитувальник А. Реана). (2022). https://practpsychologist.blogspot.com/2022/11/blog-post_27.html

61. Програма профорієнтаційного тренінгу та рекомендації щодо оптимізації професійного самовизначення учнів старших класів. <https://naurok.com.ua/programa-proforientaciynogo-treningu-ta-rekomendaci-schodo-optimizaci-profesiynogo-samoviznachennya-uchniv-starshih-klasiv-450400.html>

62. Бруєнко, М. О. (2016). Особливості профорієнтаційної роботи психолога із старшокласниками загальноосвітньої школи. *Молодий вчений*, (3), 588–592. http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_3_141

63. Кузів, М. З. (2016). Форми та методи профорієнтаційної роботи в Україні. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, (1), 140–146. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_27

64. Ананко, Т. В. (2016). Роль профконсультації в системі професійної орієнтації учнів у старшій школі сучасної України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, (133), 3–5. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_3

65. Ткачук, І. І. (2013). Підготовка старшокласників до професійного самовизначення у роботі практичного психолога. У В. Г. Панка & І. І. Цушка (Ред.), *Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК*. Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи.

66. Ананко, Т. В. (2014). Профорієнтаційна робота з учнями старшої школи як один із напрямів діяльності соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, (122), 3–6. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_122_3

ДОДАТКИ

Додаток 1

Методика. Тест мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (А. Реан)

Мета: діагностика мотивації досягнення успіху та уникнення невдач

Опитувальник

1. Коли починаю будь-яку роботу, як правило, сподіваюся на успіх
2. Під час діяльності виявляю активність
3. Маю схильність до виявлення ініціативи
4. Під час виконання відповідальних завдань намагаюся, якщо це можливо, знайти причини відмовитися від них
5. Часто обираю крайнощі: або надто легкі, або занадто важкі завдання
6. Якщо зустрічаю перешкоди, як правило, не відступаю, а шукаю можливості їх подолання
7. Коли успіхи і невдачі трапляються впереміжку, більше звертаю увагу на успіхи, а невдачами нехтую
8. Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї власної цілеспрямованості, працьовитості, а не від зовнішніх причин
9. Коли завдання складні, а часу мало, результат діяльності погіршується
10. Я зазвичай наполегливий у досягненні мети
11. Планую своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу
12. Якщо ризикую, то скоріше обдумано
13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль
14. Волію ставити перед собою середні або злегка завищені завдання, які реально можу виконати
15. Якщо під час виконання будь-якого завдання мене спіткає невдача, воно стає для мене менш привабливим

16. Коли успіхи і невдачі трапляються впереміжку, більше звертаю уваги на невдачі
17. Планую своє майбутнє лише на найближчий час
18. Я досягаю кращих результатів, коли час виконання обмежений, навіть якщо завдання досить складне
19. Не відмовляюсь від поставленої мети навіть у разі невдачі під час виконання будь-якої роботи
20. Якщо завдання я обираю сам, тоді у разі невдачі воно ще більше мене приваблює

«Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (IUS-12)

Питання

Шкала прогностичної тривоги:

- 1 Незначна непередбачувана подія може все зіпсувати, навіть у разі відмінного планування.
- 2 Слід завжди думати наперед, аби уникати несподіванок.
- 3 Я завжди хочу знати, що чекає на мене в майбутньому.
- 4 Я засмучуюся, коли у мене немає всієї необхідної мені інформації.
- 5 Я мав би організувати все заздалегідь.
- 6 Я повинен уникати будь-яких невизначених ситуацій.
- 7 Я терпіти не можу, коли щось застає мене зненацька.

Шкала гнітючої тривоги:

- 8 Найменший сумнів може перешкодити мені діяти.
- 9 Непередбачувані події мене дуже засмучують.
- 10 Невизначеність заважає мені жити повним життям.
- 11 Коли приходить час діяти, невизначеність паралізує мене.
- 12 Коли я невпевнений, я не можу нормально функціонувати.

Методика «Стратегії копіngu» (COPE)

1. Дозволяю собі поділитися почуттям з другом

- a) повністю згоден
- b) згоден
- c) не згоден

2. Намагаюся все зробити так, щоб мати можливість якнайкраще вирішити проблему

- a) повністю згоден
- b) згоден
- c) не згоден

3. Здійснюю пошук усіх можливих рішень, перш ніж щось зробити

- a) повністю згоден
- b) згоден
- c) не згоден

4. Намагаюся відволіктися від проблеми

- a) повністю згоден
- b) згоден
- c) не згоден

5. Приймаю співчуття та розуміння від інших

- a) повністю згоден
- b) згоден
- c) не згоден

6. Роблю все можливе, щоб не дати оточуючим побачити, що мої справи погані

- a) повністю згоден
- b) згоден
- c) не згоден

7. Обговорюю ситуацію з людьми, тому що обговорення допомагає мені почуватися краще

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

8. Ставлю для себе низку цілей, що дозволяють поступово справлятися із ситуацією

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

9. Дуже ретельно зважую можливості вибору

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

10. Мрію, фантазую про найкращі часи

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

11. Намагаюся різними способами вирішувати проблему, доки не знайду підходящий

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

12. Довіряю свої страхи родичам чи друзям

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

13. Більше часу, ніж зазвичай, проводжу один

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

14. Розповідаю іншим людям про складну ситуацію, бо тільки її обговорення допомагає мені прийти до її вирішення.

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

15. Думаю про те, що потрібно зробити, щоб виправити становище

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

16. Зосереджуюсь повністю на вирішенні проблеми

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

17. Роздумую про себе план дій

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

18. Дивлюся телевизор довше, ніж зазвичай

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

19. Іду до когось (друга чи фахівця), щоб він допоміг мені почуватися краще

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

20. Стою твердо на своєму і борюся за те, що мені потрібне в будь-якій ситуації

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

21. Унікаю спілкування з людьми

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

22. Перемикаюся на хобі або займаюся спортом, щоб уникнути проблем

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

23. Йду до друга за порадою – як виправити ситуацію

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

24. Іду до друга, щоб він допоміг мені краще зрозуміти проблему

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

25. Приймаю співчуття, порозуміння від друзів

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

26. Сплю більше, ніж зазвичай

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

27. Фантазую про те, що все могло б бути інакше

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

28. Уявляю себе героєм книги чи кіно

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

29. Намагаюся вирішити проблему

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

30. Хочу, щоб люди залишили мене одного

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

31. Приймаю допомогу від друзів чи родичів

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

32. Шукаю заспокоєння у тих, хто знає мене краще

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

33. Намагаюся ретельно планувати свої дії, а не діяти імпульсивно під впливом

зовнішнього спонукання

a) повністю згоден

b) згоден

c) не згоден

Розподіл відповідей учнів за копінг-стратегіями (n = 80)

№	Твердження	Повністю згоден	Згоден	Не згоден	Тип копінг-стратегії
1	Ділюся почуттям з другом	35 (44%)	24	21	Соціально-орієнтована

2	Намагаюся вирішити проблему якомога краще	52 (65%)	18	10	Проблемно-орієнтована
3	Шукаю всі можливі рішення	48 (60%)	17	15	Проблемно-орієнтована
4	Відволікаюся від проблеми	22 (28%)	24	34	Уникнення
5	Приймаю співчуття і розуміння	40 (50%)	16	24	Соціально-орієнтована
6	Ховаю погані справи від інших	19 (24%)	22	39	Емоційна стриманість
7	Обговорюю ситуацію з іншими	38 (48%)	17	25	Соціально-орієнтована
8	Ставлю проміжні цілі	36 (45%)	26	18	Проблемно-орієнтована
9	Ретельно зважую вибір	34 (42%)	25	21	Проблемно-орієнтована
10	Мрію про кращі часи	21 (26%)	21	38	Ескапізм
11	Шукаю різні рішення	43 (54%)	22	15	Проблемно-орієнтована
12	Довіряю страхи близьким	39 (49%)	19	22	Соціально-орієнтована
13	Більше часу проводжу наодинці	17 (21%)	15	48	Уникнення
14	Обговорення допомагає вирішити ситуацію	40 (50%)	18	22	Соціально-орієнтована
15	Думаю, що зробити	41 (51%)	26	13	Проблемно-орієнтована
16	Повністю зосереджуюсь на проблемі	38 (48%)	23	19	Проблемно-орієнтована
17	Планую дії	37 (46%)	26	17	Проблемно-орієнтована
18	Дивлюсь телевізор довше	14 (18%)	23	43	Уникнення/ескапізм
19	Йду до когось по емоційну підтримку	33 (41%)	24	23	Соціально-орієнтована
20	Борюся за своє	26 (32%)	34	20	Активно-агресивна
21	Унікаю спілкування	12 (15%)	19	49	Уникнення
22	Хобі або спорт як відволікання	29 (36%)	24	27	Адаптивне уникнення

23	Йду по пораду	38 (48%)	20	22	Соціально-орієнтована
24	Прошу допомогти зрозуміти проблему	35 (44%)	22	23	Соціально-орієнтована
25	Приймаю співчуття	36 (45%)	20	24	Соціально-орієнтована
26	Сплю більше	13 (16%)	19	48	Уникнення
27	Фантазую про інше життя	19 (24%)	21	40	Ескапізм
28	Уявляю себе героєм	14 (18%)	17	49	Ескапізм
29	Намагаюся вирішити проблему	44 (55%)	23	13	Проблемно-орієнтована
30	Хочу, щоб усі залишили мене в спокої	11 (14%)	18	51	Уникнення
31	Приймаю допомогу від близьких	37 (46%)	21	22	Соціально-орієнтована
32	Шукаю заспокоєння у близьких	35 (44%)	19	26	Соціально-орієнтована
33	Ретельно планую, уникаючи імпульсивності	39 (49%)	25	16	Проблемно-орієнтована

Назва форми:

Анкета для оцінювання професійного самовизначення та освітньо-професійної орієнтації старшокласників

Опис форми:

Анкета призначена для дослідження професійної орієнтації учнів 11 класів до початку основного психологічного тестування. Всі відповіді конфіденційні й використовуються лише в наукових цілях.

1. **Ваш вік:**

16

17

18

2. **Форма навчання:**

Очна

Дистанційна

Змішана

3. **Чи плануєте Ви продовжити навчання після школи?**

Так

Ні

Ще не визначився(-лася)

4. **Якщо так, то де саме Ви плануєте навчатися?**

Університет / Академія / Інститут

Коледж / Технікум

Курси / Професійне навчання

Інше (вказіть): _____

5. **Чи маєте Ви уявлення про свою майбутню професію?**

Так

Приблизно

Ні

6. **Вкажіть, яку професію Ви розглядаєте як бажану:**

7. **Хто або що найбільше вплинуло на Ваш вибір професії?**

(можна обрати кілька варіантів)

Батьки / родина

Вчителі

Друзі / однокласники

Кар'єрні онлайн-тести

Власні інтереси / здібності

Фінансові перспективи

Інше: _____

8. **Як Ви оцінюєте свій рівень готовності до професійного вибору?**

Повністю готовий(-а)

Частково готовий(-а)

Відчуваю розгубленість / невпевненість

9. **Чи брали Ви участь у профорієнтаційних заходах (тренінгах, вебінарах, консультаціях)?**

Так

Ні

Планую взяти участь