

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ В
ЮНОСТІ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія розвитку»

**Здобувача вищої освіти
ОС «Магістр»
Михайла ПОСОБІЛОВА**

Науковий керівник:
д.психол.н., доцент,
завідувач кафедри
психології розвитку
Наталія ДЕМБИЦЬКА

Допустити до захисту в ЕК
кафедра психології розвитку
протокол № __ від _____
Завідувач кафедри:
Наталія ДЕМБИЦЬКА
_____ (підпис)

КИЇВ - 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОСТІЙНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
1.1. Наукові підходи до дослідження самостійності особистості	7
1.2. Самостійність: зміст, етапи розвитку	15
1.3. Теоретична модель психологічних чинників розвитку самостійності в юнацькому віці	17
Висновки до розділу 1	27
РОЗДІЛ 2: ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З САМОСТІЙНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
2.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення особистісної самостійності молоді	29
2.2. Методи емпіричного дослідження	33
2.3. Психологічна характеристика вибірки досліджуваних	36
Висновки до розділу 2	40
РОЗДІЛ 3: АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОСТІЙНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
3.1 Дослідження самостійності юнаків	42
3.2. Аналіз психологічних чинників самостійності юнаків	44
3.3. Програма тренінгу з розвитку самостійності в юнацькому віці	71
Висновки до розділу 3	89
ВИСНОВКИ	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	96
ДОДАТКИ	103

ВСТУП

Механізм формування самостійності (автономії) молоді набуває особливої актуальності в сучасних умовах швидких суспільних змін. Сучасна психологічна наука приділяє значну увагу вивченню особистісної самостійності – здатності людини бути активним суб'єктом власного життя. Інтерес суспільства до цієї проблеми зумовлений потребою кожного індивіда на певному етапі життя сформувати стійку навичку вирішувати певні життєві ситуації та брати на себе відповідальність. У наукових колах самостійність особистості розглядається як одна з ключових задач розвитку в юності, від успішного вирішення якої залежить благополуччя та успішна інтеграція молодої людини в соціум.

Феномен має комплексний характер: у ньому органічно поєднуються свідомо-вольові процеси, когнітивні операції та ціннісно-мотиваційні установки особистості. Тож, Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення проблеми психологічної детермінації самостійності в юнацькому віці.

Об'єкт дослідження – самостійність особистості

Предмет дослідження – психологічні чинники розвитку самостійності в юності

Мета – дослідити соціально-психологічні та особистісні чинники розвитку самостійності в юнацькому віці.

Гіпотеза: припускаємо, що особистісні та соціально-психологічні чинники зумовлюють розвиток самостійності в юності.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу наукових джерел з проблеми сепарації розробити теоретичну модель психологічних чинників розвитку особистісної самостійності в юності.

2. Емпірично дослідити рівень розвитку самостійності в ранній і пізній юності.

3. Емпірично дослідити психологічні чинники розвитку особистісної самостійності в юності

4. Розробити програму тренінгу для юнаків з розвитку самостійності

Теоретичною основою роботи є сукупність наукових підходів до проблеми розвитку особистісної автономії. Застосовано концепцію психологічної сепарації в юнацькому віці (відокремлення молоді особистості від батьківської опіки як чинник автономності), положення теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) Е. Десі і Р. Раяна про автономію як базову психологічну потребу та внутрішню мотивацію особистості, а також ідеї гуманістичної психології про самореалізацію та зрілість особистості. Враховано підходи М. М. Павлюк щодо системного характеру самостійності та детермінант її розвитку, використано ціннісно-особистісний підхід (В. Волошина) в аналізі самосвідомості юнацтва та діяльнісний підхід у розгляді формування самостійності в освітньому процесі. Методологічну основу склали принципи розвитку особистості, системний підхід до аналізу психологічних явищ, методи кореляційного та регресійного аналізу для вивчення детермінації психологічних показників.

Відповідно до поставлених завдань було застосовано комплекс взаємодоповнюючих **методів**, а саме:

- теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми автономності; моделювання - побудова теоретичної моделі психологічних чинників розвитку самостійності),

- емпіричні методи (психо-діагностичні опитувальники та тестування, зокрема опитувальник особистісних рис «Велика п'ятірка» - для оцінки п'яти базових факторів особистості, шкали психологічного благополуччя К. Ріфф, методики М. М. Павлюк – «Опосередкована

самооцінка самостійності» та «Переконання про самостійність», а також анкетування для збору демографічних даних),

- методи математико-статистичної обробки (описова статистика - розрахунок середніх, стандартних відхилень, оцінка розподілів, візуалізація даних у графіках і таблицях, критерій Стюдента - t-тести для незалежних та парних вибірок для перевірки значущості відмінностей, однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) для оцінки вікових ефектів, множинний лінійний регресійний аналіз для виявлення впливу сукупності чинників на показники автономності). Опрацювання даних здійснювалося з використанням програмного забезпечення SPSS та MS Excel.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці молоді віком від 15 до 25 років (юнацький вік, що охоплює старший підлітковий період і ранню дорослість). Загальний обсяг вибірки – 66 осіб, серед яких приблизно 75% жінок і 25% чоловіків. Учасниками були старшокласники загальноосвітніх шкіл (учні 9–11 класів), студенти закладів вищої освіти, а також кілька молодих працюючих осіб цього вікового діапазону. Вибірка формувалася методом зручного (випадкового) залучення за принципом добровільної згоди.

Опитування проводилося дистанційно (онлайн) за допомогою веб-анкети, що забезпечило географічну охопленість і анонімність відповідей. Хоча вибірка не є репрезентативною для всієї популяції української молоді, вона достатня за розміром і містить різних за характеристиками респондентів, щоб виявити загальні тенденції. Вибірка представляє групу освіченої міської молоді, яка перебуває на етапі переходу від пізнього підліткового до раннього дорослого віку – для цієї групи проблема набуття автономності є особливо актуальною.

Наукова новизна дослідження: отримані в ході дослідження результати дозволяють доповнити наявні наукові уявлення про феномен особистісної самостійності юнацтва. На основі опрацьованих наукових джерел нами розроблено теоретичну модель психологічних чинників

розвитку автономності молоді, яка інтегрує особистісні риси, суб'єктивне благополуччя та соціально-психологічні умови; уточнено поняття особистісної самостійності в юності через його структурні компоненти та детермінанти (запропоновано робоче визначення, що враховує як незалежність, так і самовизначення особистості); показано вікові особливості автономності: підтверджено статистично значуще зростання рівня особистісної самостійності від пізньої юності (21–24 роки) порівняно з ранньою (15–20 років), що відображає закономірність розвитку автономності на порозі дорослого життя; доведено наявність зв'язків між індивідуально-психологічними чинниками та автономністю. Результати розширюють наукові уявлення про детермінацію особистісної автономії та закладають основу для подальших досліджень у цьому напрямку.

Практична значущість дослідження: на основі результатів дослідження розроблено програму психологічного тренінгу для розвитку особистісної самостійності у юнаків та дівчат. Ця програма містить систему вправ і групових дискусій, спрямованих на підвищення відповідальності, впевненості в собі, навичок самостійного прийняття рішень та навичок, необхідних для позитивного досвіду соціалізації (зادля формування та підтримки позитивних відносин з оточуючими). Запропонований тренінг може бути впроваджений практичними психологами у закладах середньої освіти (для старшокласників) та у закладах вищої освіти (для студентської молоді) з метою сприяння розвитку автономної, зрілої особистості.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОСТІЙНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасна психологічна наука приділяє значну увагу вивченню особистісної самостійності – здатності людини виступати активним суб'єктом власного життя. Актуальність дослідження цього феномену обумовлена зростанням інтересу до особистості як до суб'єкта, здатного самостійно вирішувати складні життєві ситуації та брати на себе відповідальність. Незважаючи на те, що питання індивідуальності, і як наслідок самостійності, цікавить наукову спільноту вже давно, сучасні підходи наголошують, що немає єдиного загальноприйнятого визначення поняття «особистісна самостійність». У різних працях її трактують по-різному: як інтегральну якість, як вольову властивість чи як здатність планувати і здійснювати діяльність без зовнішньої допомоги. Ми будемо розглядати узагальнені дані з наукових джерел, присвячених проблемі особистісної самостійності.

1.1. Наукові підходи до дослідження самостійності особистості

Загалом самостійність можна розуміти як здатність людини приймати рішення і діяти відповідно до власних переконань і цінностей, нести за це відповідальність, і при цьому залишатися незалежною від стороннього контролю (Hulei, 2018). У багатьох джерелах наголошується, що самостійність – це не тільки відсутність чужої опіки чи контрольних приписів, а й стійка внутрішня мотивація до автономних вчинків (Ryan, Deci, 2000, 2020). Дослідники відзначають комплексний характер цього феномену, коли свідомо-вольові процеси, когнітивні операції і морально-ціннісні

установки особистості органічно поєднуються (Nosenko, 2014; Kyselova, 2015).

Українська науковиця М. М. Павлюк доводить, що самостійність – це складна системна якість суб'єкта, яка виявляється через активність у пізнанні й розвитку, свободу вибору дій та здатність особистості мобілізувати свої ресурси для подолання перешкод. Вона тісно пов'язана з психологічною зрілістю: чим вищий рівень розвитку самостійності, тим краще людина усвідомлює та координує власні мотиви, потреби, обирає цілі й ухвалює рішення. Самостійність формується поступово, від раннього дитинства до дорослого віку, і залежить від виховних впливів, соціального оточення, а також від особистісних якостей (темпераменту, рефлексивності, самооцінки) (Pavliuk, 2019).

Деякі автори окремо виокремлюють емоційно-вольову, мотиваційно-ціннісну й когнітивну складові самостійності, підкреслюючи її інтегральний характер. Зокрема, емоційно-вольовий компонент охоплює рішучість, наполегливість, уміння долати труднощі, мотиваційно-ціннісний – орієнтири, цінності та внутрішні прагнення особистості, а когнітивний – здатність приймати рішення, базуючись на знаннях і критичному мисленні (Kryvopushyna, 2021).

У вітчизняній літературі поняття «автономності» часто набуває значення, близького до «самостійності». Утім, автономія в концепції самодетермінації (теорія Е. Деці та Р. Рюан) розглядається насамперед як базова психологічна потреба людини, пов'язана з відчуттям внутрішньої волі та автентичності власних дій. Натомість особистісна самостійність – це вже сформована зріла риса, котра дає змогу людині реалізовувати свою свободу в конкретних умовах.

Згідно з теорією самодетермінації, автономія – це відчуття того, що власні дії ініціюються зсередини й відповідають особистісним цінностям, тоді як незалежність (у буквальному сенсі) передбачає відсутність зовнішньої допомоги чи контролю. Відтак, автономна людина може залишатися в

загальному середовищі з наявними правилами, проте робить свідомий, добровільний вибір їх дотримуватися, якщо вони узгоджуються з її цінностями. Самостійність охоплює цей аспект, але додає компонент відповідальності й здатності діяти ефективно за умов мінімальної підтримки. Тому йдеться про різні, хоч і взаємопов'язані виміри особистісного функціонування (Ryan, Deci, 2020).

Аналізуючи феномен особистісної самостійності, науковці спираються на міждисциплінарний підхід і беруть до уваги кілька ключових наукових традицій та концепцій. Здебільшого дослідження самостійності розвиваються в межах діяльнісного підходу, гуманістичної психології, культурно-історичної парадигми, теорії самодетермінації, а також екзистенційно-гуманістичних концепцій розвитку особистості. Розглянемо основні підходи:

Діяльнісний підхід бере свій початок із праць Г. С. Костюка та інших представників радянської психологічної школи, де наголошувалося, що психічний розвиток особистості відбувається в процесі її діяльності. У контексті самостійності це означає, що людина, долаючи перешкоди, ставлячи цілі та досягаючи результатів, набуває все більшої здатності керувати власними вчинками й аналізувати їх наслідки.

Важливим внеском діяльнісного підходу є ідея про те, що самостійність не може сформуватися лише шляхом зовнішнього впливу (наприклад, наказів чи вказівок). Вона розвивається в процесі активного залучення суб'єкта до різноманітних видів діяльності, коли індивід:

- самостійно визначає завдання (або принаймні бере участь у їх постановці);
- обирає шляхи та засоби досягнення поставленої мети;
- має можливість рефлексивно оцінювати результати.

Таким чином, джерело самостійності лежить в активності самої людини. Згідно з цим підходом, розвивається не лише зовнішня автономна поведінка, а й внутрішній механізм усвідомлення своєї ролі як суб'єкта,

здатного впливати на оточення. Діяльність передбачає відповідальність за вибір засобів і прийняття рішень, що уможлиблює становлення зрілої форми самостійності.

Гуманістичний напрям, представлений працями А. Маслоу (1987), К. Роджерса, В. Франкла (2006) та інших, надає особливого значення внутрішній природі людини і можливостям її саморозвитку. У цьому контексті самостійність розглядається як невід'ємна складова процесу самоактуалізації: чим краще особистість усвідомлює власні потреби, цінності й потенціал, тим більш зріло вона реалізує себе у світі. Маслоу наголошував, що люди, які досягають високого рівня самоактуалізації, демонструють яскраво виражену незалежність від зовнішнього оточення. Вони покладаються на власні «внутрішні» джерела для ухвалення рішень та оцінки себе. Така автономія не означає ізоляцію, а радше свідоме і відповідальне ставлення до контактів із суспільством.

Значущість цього підходу полягає в тому, що він акцентує увагу на особистісному зростанні як процесі інтеграції різних граней «Я» і розвитку внутрішньої свободи. Самостійність тут – це не просто здатність сказати «ні» чи піти проти певних зовнішніх приписів, а й уміння усвідомлювати свої справжні бажання і потреби, набувати власного голосу в суспільстві.

У межах культурно-історичного підходу (започаткованого Л. С. Виготським), а також із позицій сучасних соціокогнітивних теорій самостійність розглядається крізь призму взаємодії особистості та соціального середовища. Згідно з цим підходом людина формується як суб'єкт, перебуваючи у взаємодії з символічними системами (мовою, культурними традиціями) та соціальними інститутами (сім'єю, школою, професійною спільнотою). Рівень самостійності значною мірою залежить від того, як особа засвоює суспільний досвід і здатна діяти на основі критичного аналізу усталених норм, а самомоніторинг (усвідомлення власних когнітивних процесів) тут відіграють провідну роль. Особа, яка усвідомлює,

як саме вона навчається чи мислить, здатна самотійно приймати рішення й ефективніше контролювати свою поведінку (Bandura, 2015).

Важливим є поняття «зони найближчого розвитку» (Виготський), яке твердить, що людина здатна виконувати завдання певного рівня складності за допомогою більш компетентного партнера (наставника, вчителя) і поступово переходити до повністю самостійних дій. Таким чином, формування самостійності – це процес поступового переходу від залежності (чи взаємодії) до автономії, що відбувається за підтримки інших, але водночас вимагає від самої особистості активного долучення й волевиявлення.

Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) – сучасна мотиваційна теорія, що пояснює розвиток особистості через мотивацію та задоволення базових потреб. Її засновники, Едвард Десі та Річард Райан (2000), показали, що не лише кількість, а й тип мотивації визначає наслідки для людини, розмежувавши мотивацію внутрішню (обумовлену інтересом) і зовнішню (обумовлену винагородами чи тиском).

Центральним положенням SDT є існування трьох базових психологічних потреб, необхідних для оптимального розвитку та благополуччя (Ryan, Deci, 2020). До них належать:

- Автономія – відчувати себе автором власних дій і мати можливість вибору. Людина прагне діяти узгоджено зі своїми інтересами.
- Компетентність – відчувати ефективність та майстерність. Індивід хоче успішно виконувати завдання, досягати цілей і бачити особистий прогрес.
- Зв'язок – відчувати єдність з іншими, мати близькі стосунки, підтримку і визнання. Соціальна «зв'язаність» дає відчуття прийняття та значущості.

Задоволення всіх трьох потреб є необхідною умовою внутрішньої мотивації, психологічного здоров'я та розвитку самостійності. Середовище, яке підтримує автономію, компетентність і зв'язаність, сприяє ініціативності та саморозвитку, тоді як хронічне фрустрування цих потреб призводить до

демотивації, відчуження та погіршення благополуччя. Варто зазначити, що сучасні дослідження підтверджують універсальність цих потреб та їх визначальну роль у мотивації (Vansteenkiste, Ryan, Soenens, 2020).

Внутрішня мотивація означає виконання діяльності із власного інтересу та задоволення, а не заради зовнішньої вигоди. SDT описує механізми, що підтримують внутрішню мотивацію: коли людина відчуває автономію (волю у виборі) та компетентність у завданні, її цікавість і наполегливість зростають. Навпаки, надмірно контролюючі впливи (жорсткий контроль, постійні винагороди чи покарання) підривають внутрішню мотивацію – людина діє лише під тиском або за винагороду, втрачаючи щирий інтерес.

Автономне функціонування – це стан, коли поведінка людини узгоджується з її самістю та цінностями. Індивід, що функціонує автономно, відчуває себе автором власних вчинків і керується внутрішніми цілями. Автономне функціонування можливе навіть при виконанні зовнішніх вимог, якщо людина їх особисто прийняла і зробила частиною своїх цінностей. Така особа діє з відчуттям вибору і внутрішньої згоди (це автономна мотивація), на протипагу поведінці під зовнішнім чи внутрішнім тиском (контрольована мотивація). Дослідження підтверджують, що автономна мотивація пов'язана з вищою креативністю, продуктивністю та психологічним благополуччям порівняно з контрольованою (Ryan, Deci, 2000).

SDT описує процес інтеріоризації – поступового перетворення зовнішніх мотивів на внутрішньо прийняті. Зовнішня мотивація може поступово перетворюватись у внутрішню, проходячи послідовні стадії регуляції поведінки:

1. Зовнішня регуляція – поведінка визначається зовнішніми вимогами або винагородами. Людина діє під прямим контролем ззовні і припиняє дію, щойно зовнішній стимул зникає.

2. Інтроектвана регуляція – частково засвоєна мотивація, коли зовнішній контроль інтеріоризований поверхово. Джерелом спонукання

стають внутрішні почуття (як приклад - провина або сором), але поведінка все ще здебільшого продиктована тиском, а не власним вибором.

3. Ідентифікована регуляція – відносно автономна мотивація, за якої людина свідомо визнає значущість певної діяльності. Поведінка здійснюється, бо індивід вважає її особисто важливою для нього, навіть якщо вона не дуже приємна.

4. Інтегрована регуляція – найбільш автономний вид зовнішньої мотивації. Проінтеріоризовані цілі та цінності повністю узгоджені з ядром особистості. Поведінка стає частиною ідентичності: людина робить щось, тому що це невід’ємна складова її «Я». Інтегрована мотивація наближається до внутрішньої.

5. Внутрішня мотивація – найвищий рівень самодетермінації, коли діяльність цілком зумовлена власним інтересом і приносить задоволення. Поведінка є самоцінною, здійснюється заради неї самої.

У міру переходу від зовнішньої до внутрішньої регуляції поведінка людини стає більш самостійною та відповідальною. Навіть якщо спочатку мотив був зовнішнім, його інтеріоризація дозволяє діяти з відчуттям особистого вибору, що позитивно впливає на розвиток самостійності.

Автономія у SDT – це відчуття волі та власного вибору в діях. При цьому автономність не тотожна повній незалежності від інших. Десі та Раян наголошують, що автономія – це передусім внутрішнє схвалення своїх вчинків, а не обов’язково дія на самоті (Ryan, Deci, 2000). Іншими словами, можна співпрацювати чи дотримуватися норм і залишатися автономним, якщо рішення діяти «так» виходить від самої людини.

Психологічна самостійність – це здатність особистості самостійно приймати рішення щодо власного життя і нести за них відповідальність, спираючись на власні цінності й переконання. Згідно SDT, така самостійність формується за умови задоволення базових потреб, що надає людині відчуття контролю, впевненість у собі та підтримку. Ці внутрішні ресурси дозволяють

індивіду робити вибір, керуючись власною мотивацією, а не лише зовнішніми обставинами.

У руслі екзистенційно-гуманістичних течій (С. Кіркегор, В. Франкл, Р. Мей) самостійність тісно пов'язана з поняттями «відповідальність» і «свобода вибору». Зокрема, В. Франкл (2006) підкреслював, що людина має здатність знайти сенс навіть у найскладніших життєвих обставинах. Із цієї точки зору, самостійність полягає в тому, щоб не лише обирати дії, а й знаходити в них глибший сенс, що виходить за межі суто прагматичних цілей; протистояти зовнішньому тиску, якщо він суперечить особистим цінностям; усвідомлено «конструювати» власну життєву історію, ставлячи собі питання про мету існування та особисту відповідальність перед собою і суспільством.

Екзистенційний підхід наголошує: самостійність – це виклик і завдання водночас. Людина має не тільки «право», а й «обов'язок» скористатися свободою для реалізації моральних та гуманістичних ідеалів. Без цього самостійність може перетворитися на егоцентризм або деструктивну поведінку.

Окремі дослідники розглядають самостійність як результат нелінійного розвитку особистості, що відбувається завдяки постійному обміну зі середовищем. Згідно з таким баченням, ускладнення структури індивіда, поява нових психічних функцій і навичок з часом призводять до збільшення міри його автономії. В цьому контексті маємо зазначити такі особливості самостійності:

- Аутопоезис та саморегуляція: Особистість як складна система володіє внутрішніми механізмами саморегуляції, які дають їй змогу пристосовуватися до змін середовища, залишаючись при цьому цілісною структурою. Чим більш розвинена така саморегуляція, тим вищою є здатність до самостійних рішень.

- Роль криз і точок біфуркації: У складні періоди (кризи розвитку, вікові або життєві переломи) відбувається переоцінка цінностей і перегляд

системи пріоритетів, що може суттєво посилювати (або, навпаки, гальмувати) особистісну самостійність.

Синергетичний підхід інтегрує положення з діяльнісної, гуманістичної та культурно-історичної психології, фокусуючись на ідеї розвитку особистості через складні, але закономірні механізми самоорганізації.

1.2. Самостійність: зміст, етапи розвитку

Формування самостійності розпочинається в дитинстві: на ранніх етапах воно пов'язане з наданням дитині простору для ініціативи, можливості помилятися й самостійно знаходити рішення повсякденних завдань. У підлітковому віці особливо актуалізується потреба відстоювати власні переконання та протистояти надмірному контролю, що може набувати як конструктивної, так і деструктивної форми. Конструктивна форма сприяє розвитку зрілої незалежності, деструктивна – переростає у бунтарство, яке не завжди корелює з умінням діяти обдуманно (Nosenko, 2014).

М. М. Павлюк (2015, 2018, 2019) у своїх роботах дослідила механізми розвитку самостійності у студентської молоді. Показано, що для виховання справжньої автономності і активної життєвої позиції потрібен досвід самостійних рішень, участь у проєктній діяльності та наявність внутрішньої мотивації до професійного зростання. Коли студенти відчувають підтримку своїх ініціатив, мають змогу вибирати теми досліджень чи способи розв'язання навчальних завдань, у них розвивається впевненість у власних силах і формується вищий рівень особистісної самостійності (Pavliuk, 2019).

Сімейне виховання й стиль педагогічної взаємодії суттєво впливають на формування цієї якості. Демократичний стиль, орієнтований на партнерські відносини, визнання й повагу до думок дитини, стимулює розвиток самостійності. Натомість авторитарний (надмірний контроль) або, навпаки, байдужий стиль може гальмувати становлення незалежності та

призводити до формування пасивної або залежної поведінки (Mykhalyuk, 2015).

Розвинена самостійність позитивно корелює з психологічним благополуччям і суб'єктивним відчуттям щастя. Зокрема, дослідження О. А. Кривопишиної та Є. Порядіна (2021) на студентській вибірці продемонструвало, що особи з вищим рівнем самостійності демонструють краще вміння управляти середовищем, мають чіткіші життєві цілі та сильніше відчуття сенсу свого життя. Це корелює і з показником автономності, що в гуманістичній психології та концепції К. Рифф розглядається як компонент особистісного благополуччя.

Самостійна людина зазвичай має вищий рівень самооцінки, сильніше відчуття власної компетентності та внутрішній локус контролю (Maslow, 1987). Вона не перекладає відповідальність на інших, але й не боїться звернутися по допомогу, якщо визнає це конструктивним. Головне, що рішення – свідомий вибір особистості, а не нав'язана обставинами чи оточенням дія. Як наголошує Л. Михалик (2015), самостійність є передумовою ефективної самореалізації, оскільки дозволяє людині послідовно рухатися до мети, долаючи бар'єри та зберігаючи внутрішню свободу.

У працях А. Маслоу (1987) звертається увага на те, що самоактуалізовані особистості значною мірою характеризуються незалежністю і автономністю. Вони не підпорядковують своє життя суто зовнішнім нормам, а керуються внутрішніми цінностями, залишаючись при цьому відкритими до досвіду. За Маслоу, відчуття внутрішньої свободи й компетентності значно збільшує шанси на відчуття щастя й повноцінного проживання життя.

Практичний аспект особистісної самостійності охоплює виховні, освітні та терапевтичні технології, що допомагають розвивати цю рису. У педагогіці все більшого поширення набувають суб'єктно-орієнтовані методи, які передбачають залучення учнів чи студентів до проєктної діяльності,

самостійного пошуку інформації, рефлексії та аналізу прийнятих рішень. Це сприяє оволодінню вміннями самоуправління й формує відповідальну, ініціативну позицію (Kyselova, 2015).

У психологічному консультуванні та психотерапії розвиток самостійності може виступати однією з цілей, особливо якщо клієнт стикається з труднощами у прийнятті рішень або страждає від зовнішнього контролю. Поступове відпрацювання внутрішніх установок, перехід від «Я змушений» до «Я вибираю» дозволяє людині набути почуття автономії та розширити свій потенціал самореалізації (*Progress Focused, 2024*).

Отже, особистісна самостійність – це інтегрована властивість людини, що засвідчує її здатність свідомо обирати й реалізовувати власну життєву стратегію, нести відповідальність за результати і водночас зберігати внутрішню свободу та цілісність. Вона формується завдяки поєднанню відповідної сімейної та соціокультурної підтримки, наявності рефлексивних умінь, позитивного досвіду самостійного ухвалення рішень. У зрілій формі самостійність сприяє психологічному благополуччю, професійному й творчому зростанню та повноцінному розкриттю потенціалу особистості.

1.3. Психологічні чинники самостійності в юнацькому віці: теоретична модель

Особистісна самостійність (автономність) у юнацькому віці (15–25 років) розглядається психологами як ключова характеристика, що відображає здатність особистості бути суб'єктом власного життя – самостійно приймати рішення, керувати своєю поведінкою та протистояти надмірному зовнішньому тиску. Автономність є інтегративною рисою особистості, а саме такою, що пов'язана із самосвідомістю, ідентичністю, мотивацією та здатністю до вибору. Іншими словами, самостійна особистість має сформоване уявлення про себе, власні цінності і цілі, внутрішні мотиви та вміння обирати напрям дій незалежно від зовнішнього впливу. Водночас автономність не слід ототожнювати з егоцентризмом чи «свавільністю»: як

підкреслював В. Франкл, істинна свобода невіддільна від відповідальності, а «свобода для» самореалізації є більш конструктивним розумінням автономії, ніж просто «свобода від» зовнішнього контролю (Frankl, 2006). Юність є одним з найважливіших періодів для становлення самостійності, тому актуальним є питання: які психологічні чинники сприяють розвитку особистісної самостійності в цей час? Спираючись на сучасні дослідження можемо виділити кілька ключових груп таких чинників: когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціально-психологічні – що у взаємодії один з одним допомагають особистості сформувати навички самостійності, а отже, і автономності.

Очевидно, що рівень когнітивного розвитку суттєво впливає на формування самостійності. У старшому підлітковому і юнацькому віці завершується перехід до стадії абстрактного мислення, що дає молодій людині змогу міркувати про гіпотетичні ситуації, планувати майбутнє, критично оцінювати дійсність і формувати власні погляди. Дослідники підтверджують, що розвиток когнітивної самостійності – здатності самостійно здобувати знання, оцінювати інформацію і робити висновки – є важливою передумовою формування особистісної самостійності. Зокрема, Л. В. Долинська та Д. Поліщук (2020) показали, що в сучасних підлітків когнітивний компонент самостійності (уміння самостійно мислити й навчатися) розвивається під впливом активного залучення до дослідницької діяльності та стимулювання критичного мислення. Гнучкість мислення і рефлексія також корелюють із рівнем автономності. Дослідження студентської молоді, відзначають, що високий рівень особистісної автономії характерний для осіб з розвиненою гнучкістю мислення, креативністю та ініціативністю, тоді як недостатньо самостійні молоді люди більш схильні до шаблонного мислення і уникають прийняття нестандартних рішень.

Усвідомлення себе (я-концепція, ідентичність) є ще одним когнітивним чинником: становлення стійкої особистісної ідентичності в юності дає змогу спиратися на власні цінності та переконання, що підвищує

незалежність від чужих оцінок. М. М. Павлюк (2015) підкреслює, що автономія тісно пов'язана із самосвідомістю – розумінням власних рис, здібностей і світогляду. Молода людина, яка чітко усвідомлює «хто я є» і «чого прагну», виявляє відносно більшу здатність до прийняття самостійних рішень, а в подальшому і дій. Важливим когнітивним чинником є і локус контролю – схильність приписувати успіхи і невдачі внутрішнім чи зовнішнім причинам. Внутрішній локус контролю (інтернальність) сприяє розвитку автономності, адже стає основою для взяття на себе відповідальності за власні рішення та події життя, тоді як екстернали (ті в кого переважає зовнішній локус контролю) більше залежні від обставин і оточення.

Емпірично встановлено, що у юнаків з високою автономністю значно вищі показники внутрішньої спрямованості особистості (за шкалою Inner-Directed тесту особистісної орієнтації Шострома) та впевненості у здатності контролювати власне життя. Низькі ж показники цієї внутрішньої спрямованості часто поєднуються зі схильністю до конформізму і залежності від думки інших, тому подолання зовнішньої залежності є необхідним кроком на шляху до справжньої автономії (Kolomiets, Nazarenko, 2022). Таким чином, інтелектуальне дозрівання, здатність до самостійного мислення, рефлексія, усвідомлене я та внутрішній локус контролю – базові когнітивні підвалини розвитку особистісної самостійності.

Не можемо забувати і про психологічну (ментальну) автономність, що неможлива без певної емоційної зрілості. Одним із важливих чинників є позитивне самоствавлення (відношення до себе) та самооцінка. Дослідження показують, що юнаки, які поважають і приймають себе, впевнені у своїх силах та цінності і значно автономніші у поведінці. Г. В. Чайка (2017) виявила статистично значущі кореляції між рівнем особистісної автономії студентів і їхніми показниками самоствавлення – самоприйняття, самоцінності, впевненості в собі. Це означає, що віра у власні здібності, відчуття себе «компетентним, сильним і незалежним» йде пліч-о-пліч із

автономністю. Натомість, невпевненість у собі і почуття меншовартості можуть гальмувати розвиток самостійності, оскільки така молода людина схильна шукати зовнішнього схвалення і керівництва.

Емоційна стійкість і саморегуляція – ще один блок чинників. Автономній особистості притаманна відносна емоційна незалежність від зовнішніх підтримок: такі юнаки краще переносять стрес, можуть за потреби впоратися з почуттями самотності чи тривоги без постійної опори на авторитетні фігури (батьки, родичі чи друзі). Психологічне поняття емоційної автономії включає поступове послаблення емоційної залежності (злитості) від батьків у юнацькому віці, здобуття внутрішніх ресурсів для підтримки власної емоційної стабільності і прийняття рішень, не керуючись лише емоційними сплесками. Гармонійні стосунки з батьками при цьому контексті відіграють значущу роль: безпечна емоційна прив'язаність у дитинстві створює базу для сміливого відокремлення в юності. Натомість емоційно холодні чи, навпаки, діти, що знаходяться під зверх-опікою, можуть мати труднощі з емоційним відокремленням у підлітковому віці. Рівень тривожності та страхів також впливає на автономність. Якщо молода людина боїться помилитися, болісно переживає можливі невдачі чи осуд, вона схильна уникати самостійних кроків. Таким чином, низький рівень тривожності у контексті відносин в сім'ї, і стессостійкість, як протизвагу тривожності, можна розглядати як позитивні передумови самостійності.

Психологічна стабільність особистості дозволяє долати труднощі та перетворювати стресові ситуації на можливості для зростання, що розуміється під підґрунтям для розвитку автономії. Встановлено, що юнаки з вищим рівнем автономності демонструють вищі показники психологічної витривалості та конструктивних копінг-стратегій у порівнянні з їх менш автономними однолітками. Водночас цікаво, що подальше зростання автономності (вище середнього рівня) вже не залежить прямо від стрессостійкості – очевидно, на певному етапі самостійна особистість уже

навчилася долати залежність від зовнішніх обставин, і на перший план виходять інші чинники (Dolynska, Polishchuk, 2020).

Самоконтроль та вольові якості теж належать до емоційно-вольової сфери, важливої для автономії. Успішна самотійна діяльність молоді людини потребує вміння керувати своїми імпульсами, відкладати негайні бажання заради довгострокових цілей, дотримуватися власних рішень. М. Павлюк (2018) у контексті розвитку самотійності студентів особливо наголошує на формуванні здатності до самоконтролю і самокорекції – уміння особистості свідомо регулювати свою поведінку, аналізувати помилки і виправляти їх власними зусиллями. Таким чином, позитивна самооцінка, емоційна зрілість, стресостійкість та навички саморегуляції створюють емоційний фундамент, на якому вибудовується особистісна автономність у юнацькому віці.

Однією з центральних психологічних передумов самотійності є внутрішня мотивація та потреба в автономії. Згідно з теорією самодетермінації Е. Десі та Р. Райана (2000), прагнення до автономності – базова психологічна потреба, яка стимулює індивіда до самотійних дій і саморозвитку. Дослідження підтверджують, що внутрішньо мотивовані юнаки (ті, хто керуються власними інтересами та цілями) проявляють більше незалежності у поведінці, ніж ті, хто орієнтується переважно на зовнішні винагороди чи тиск. Високий рівень автономії поєднується з внутрішньою мотивацією – щирим інтересом до діяльності і задоволенням від неї, тоді як недостатня самотійність пов'язана із страхом покарання, бажанням заслужити похвалу. Іншими словами, цінність самої діяльності і прагнення до самореалізації живлять автономність, а фокус на зовнішніх оцінках – послаблює.

Важливу роль відіграє формування власних цілей і сенсів життя. Г. Чайка (2017) встановила, що студенти з високою автономністю мають визначені життєві цілі та власне усвідомлення сенсу життя; їхні ціннісні орієнтири чіткіші, а впевненість у спроможності досягти життєвих планів –

вища, ніж у молоді з середнім і низьким рівнем автономності. Наявність окреслених особистісних цілей створює своєрідну мотиваційну надбудову, яка підштовхує індивіда діяти самостійно і брати на себе відповідальність за своє майбутнє (Kolomiets, Nazarenko, 2022). Фактично усвідомлені життєві перспективи стають внутрішнім стимулом для самостійності: юнак, який знає, чого хоче досягти в житті, більш рішуче рухається до мети. Прагнення до самореалізації (самоактуалізації) також тісно пов'язане з автономністю. Молода особистість, орієнтована на розкриття свого потенціалу, буде ініціювати власні проекти, приймати нестандартні рішення, шукати свій шлях – все це прояви автономної позиції. Дослідження показують, що рівень автономності позитивно корелює з показниками особистісної самоактуалізації (Dolynska, Polishchuk, 2020).

Воля до свободи і незалежності – ще один мотиваційний чинник, який посилюється в процесі особистісного зростання: у міру дорослішання та накопичення досвіду в молодій людині зростає потреба самостійно вирішувати за себе, мати простір особистої свободи і приймати власні рішення. Власне, становлення автономності в юнацькому віці багато в чому підтримується природним мотиваційним прагненням до відокремлення від батьківської опіки і утвердження себе як дорослої самостійної людини. Якщо життєві обставини чи виховання стримують цю потребу (наприклад, авторитарні заборони або, навпаки, гіперопіка), молода особа може залишатись залежною (емоційно чи фізично), або ж проявляється через «бунт» проти батьківських правил, що не завжди переростає в відповідальну самостійність.

Отже, для гармонійного розвитку автономності необхідно, щоб в юнака сформувалися внутрішні мотиви до незалежності, саморозвитку і досягнення власних цілей. Коли «хочу сам» підкріплюється «знаю чого хочу», тоді мотиваційний фундамент самостійної особистості можна вважати закладеним.

Розвиток особистісної самостійності доцільно розглядати у соціальному контексті, тому умови виховання та соціальне оточення відіграють надзвичайно велику роль. Сімейне виховання належить до головних детермінант становлення автономності. Дослідження підтверджують, що стиль батьківства суттєво впливає на рівень самостійності молоді. Зокрема, демократичний, підтримуючий і безпечний стиль виховання сприяє поступовому зростанню автономії: батьки, які дають підлітку достатньо особистого простору у поєднанні з посиленою (відповідною до віку) відповідальністю, тобто дозволяють робити вибір і самостійно нести за нього наслідки, виховують більш незалежних, зрілих особистостей. Існує складний нелінійний зв'язок між характеристиками дитячо-батьківських стосунків та рівнем особистісної автономії підлітка: надмірний контроль, так само як і емоційна дистанція в сім'ї, виступають факторами ризику, що гальмують автономність або спотворюють процес її розвитку, тоді як прийняття, довіра і повага до думки дитини створюють сприятливі умови для формування самостійності.

Психологічна автономія від батьків не означає розрив емоційного зв'язку та стосунків, а передбачає здорову сепарацію – юнак продовжує відчувати любов і підтримку сім'ї, але водночас отримує простір для особистих рішень. Якщо ж батьки надміру контролюючі або опікуючі, у підлітка може не сформуватися навичок самостійного життя і внутрішньої впевненості, а подальшому і автономності. Інша крайність – байдужість чи відторгнення – також заважає формуванню автономії, оскільки молода людина, позбавлена базової підтримки. Вона може мати критичну потребу в прив'язаності, і сублімувати її в інших соціальних групах, замість формування та розвитку власної індивідуальності. Таким чином, оптимальною стратегією є баланс свободи і опіки у сім'ї: коли батьки поступово знижують контроль у міру дорослішання дитини, поважають її самостійність і водночас передають їй цінності відповідальності. Це підтверджується й зарубіжними дослідженнями, де показано, що

обмежувальні дії батьків (autonomy-restricting behaviors) в ранньому підлітковому віці призводять до більшої залежності дітей від батьків надалі, порівняно з тими сім'ями, де підліткам надається більше свободи дій.

Однолітки та соціальне середовище також впливають на становлення самостійності. У юнацькому віці значущість референтної групи дуже висока – підліток вчиться будувати рівноправні відносини, відстоювати свою позицію серед однолітків. Дружнє, приймаюче оточення може підтримувати індивідуальність молодого людини, заохочувати її самовираження. Натомість страх соціального несхвалення або тиск групових норм може стримувати прояви автономності. Якщо для підлітка дуже важливо «бути як всі» заради прийняття в групі, він може придушувати свою індивідуальність. Водночас наявність соціальних навичок і впевненості у спілкуванні допомагає відстояти свою думку в колективі. Соціально-психологічними чинниками є також рольові очікування суспільства, пов'язані з гендером. Так, гендерні стереотипи можуть впливати на сприйняття самостійності: наприклад, від хлопців традиційно очікують більшої незалежності, тоді як дівчата можуть стикатися з суперечливими вимогами – бути одночасно автономними і «слухняними». Дослідження Ю. В. Бакки (2023) виявило цікаві відмінності у переконаннях про самостійність у юнаків і дівчат залежно від їхньої статево-рольової ідентичності. Респонденти з маскуліним або андрогінним типом ідентичності частіше розглядають самостійність як набуту якість, пов'язану з особистісним зростанням, і визнають її конструктивну роль для благополуччя, тоді як молодь з традиційно фемінними рисами подекуди схильна вважати самостійність вродженою рисою або ж бачити в ній більше ризиків (деструктивних аспектів). Отже, гендерно-рольові установки можуть впливати на мотивацію до автономії: якщо в соціальному оточенні цінується незалежність (особливо для чоловічої ролі), то юнаки більш інтенсивно її розвивають, і навпаки – у середовищі, де робиться акцент на залежність чи конформність, молоді люди можуть стримувати свою самостійність, аби

відповідати очікуванням (як приклад - традиція залишатись в батьківському домі після створення нової сім'ї).

Освітньо-професійне середовище – ще один важливий соціально-психологічний фактор. У старшому підлітковому і молодому дорослому віці особистість значний час проводить у системі освіти (школі, університеті) та робить перші кроки у професійній діяльності. Ці контексти можуть або сприяти розвитку автономності, або гальмувати його. Досвід цілеспрямованого формування самостійності майбутніх фахівців описано М. М. Павлюк (2015). Дослідниця зазначає, що застосування особистісно-орієнтованих методів навчання – таких як проектне навчання, індивідуальні творчі завдання, ситуаційні вправи, самооцінювання та самопланування – істотно підвищує автономність студентів. Психолого-педагогічні технології, що стимулюють активність і суб'єктність молоді (зокрема, методи самопізнання, саморозвитку), формують у майбутніх фахівців навички автономної і незалежної поведінки. Навпаки, авторитарна система навчання, що вимагає лише слухняного відтворення матеріалу, привчає молодь діяти за шаблоном і погоджуватися з нав'язаними рішеннями, що, очевидно, не сприяє розвитку їх ініціативності. Таким чином, суб'єктно-орієнтоване освітнє середовище – де вітається критичне мислення, самостійна робота, відповідальне прийняття рішень – є ваговою умовою становлення зрілої самостійності особистості.

Не можна не врахувати і культурно-ціннісний контекст як широкий соціально-психологічний чинник. У культурах, що високо цінують індивідуалізм та незалежність, розвиток особистісної самостійності з юних літ заохочується і підтримується суспільством, тоді як у інших середовищах наголос робиться на повазі до старших, груповій згоді та залежності членів сім'ї одне від одного. Це впливає на установки юнаків щодо автономності. Як зазначає М. Садова (2022), в суспільствах, орієнтованих на колективізм, надмірне прагнення до індивідуальної автономії може навіть засуджуватися,

натомість в індивідуалістичних культурах самостійність розглядається як необхідна ознака зрілої особистості.

На основі представлених міркувань нами розроблено теоретичну модель самостійності в юнацькому віці (рис. 1.1).

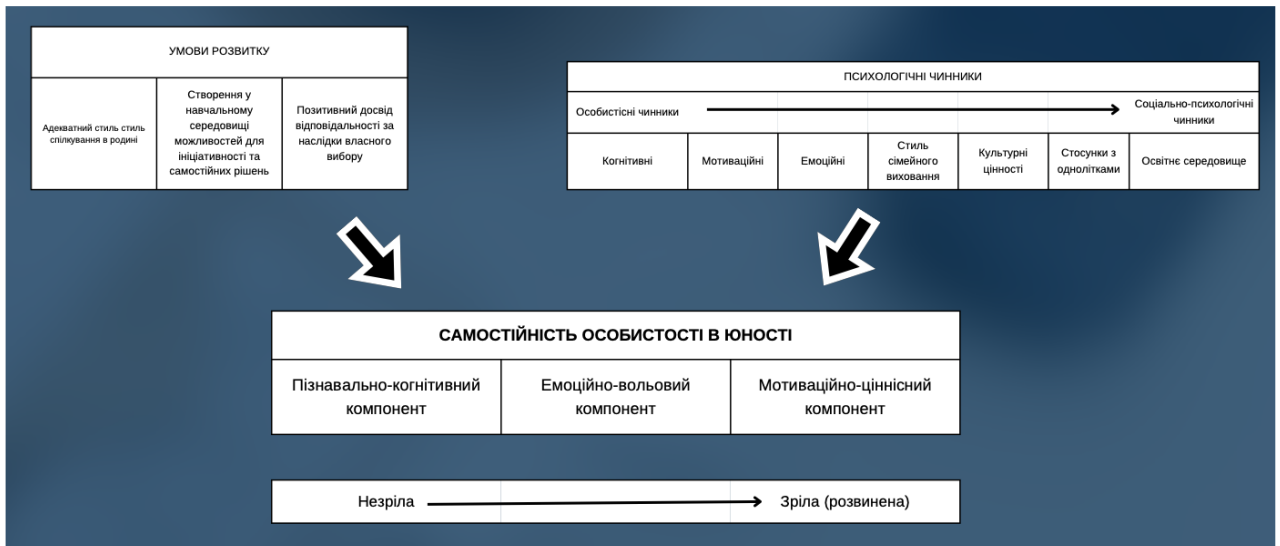


Рис.1.1. Теоретична модель самостійності в юнацькому віці

Українське сучасне суспільство переживає трансформацію цінностей, де зростає значущість особистої свободи і самовираження, особливо серед молоді; це створює більш сприятливий ґрунт для утвердження автономності, хоча й висуває до молодій людині вимогу відповідати за власний життєвий вибір у складних умовах.

Висновки до розділу 1

Нами здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми самостійності особистості в юнацькому віці.

Проаналізовано самостійність особистості в діяльнісному, гуманістичному, системно-синергетичному підходах, в рамках теорії само детермінації. У результаті цього з'ясовано, що сукупність розглянутих наукових підходів демонструє багатовимірність поняття особистісної самостійності й вказує на широкий спектр механізмів її формування.

Самостійність особистості обґрунтовано як здатність свідомо обирати напрями діяльності й відповідати за власні рішення, беручи до уваги власні потреби, цінності та особливості середовища. Саме ця узгодженість між внутрішніми мотивами і зовнішніми вимогами, можливістю діяти автономно й отримувати зворотний зв'язок від реальності є визначальною для виникнення та поглиблення особистісної самостійності.

Самостійність в юнацькому віці показано складним психічним утворенням, яке виявляється у здатності юнака діяти на власний розсуд, беручи відповідальність за результати й орієнтуючись на внутрішні цінності. Вона не зводиться лише до звичайного протистояння зовнішньому контролю, а вже у пізній юності поєднує різні компоненти: пізнавально-когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційно-ціннісні. Показано, що наприкінці юності особистісна самостійність є цілісним утворенням, що забезпечує формування психологічно зрілої й автономної особистості.

Окреслено визначальні умови розвитку самостійності : адекватний стиль спілкування в родині, створення у навчальному середовищі можливостей для ініціативності та самостійних рішень, а також позитивний досвід відповідальності за наслідки власного вибору. Це сприяє не тільки формуванню внутрішньої впевненості, а й підвищенню загального рівня психологічного благополуччя та особистісної зрілості, позаяк самостійна

людина більш схильна до рефлексії, самооцінки й розширення власних можливостей.

Показано, що сучасні наукові дані свідчать, що розвиток особистісної самостійності у юнацькому віці зумовлений комплексом психологічних чинників, які охоплюють внутрішні особливості індивіда і його соціальне оточення.

Когнітивні чинники – інтелектуальна зрілість, критичне мислення, самосвідомість, внутрішній локус контролю – дають молодій людині інструменти для автономного орієнтування у світі. Емоційні чинники – позитивна самооцінка, емоційна стійкість, здатність до саморегуляції – забезпечують впевненість та психологічну готовність діяти незалежно. Мотиваційні чинники – внутрішня мотивація, потреба в незалежності, наявність особистих цілей і прагнення до самореалізації – слугують внутрішнім двигуном самостійності, спонукаючи особистість брати відповідальність за своє життя. Соціально-психологічні чинники – стиль сімейного виховання, стосунки з однолітками, освітнє середовище, культурні цінності – створюють або сприятливе поле для становлення автономності, або навпаки, перешкоди на цьому шляху. Оптимальне поєднання цих чинників формує умови для появи зрілої автономної особистості: молодій людині, яка здатна самостійно мислити, відчувати власну цінність, ставити й досягати мети, взаємодіяти з іншими на засадах рівності та відповідальності.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розроблено теоретичну модель психологічних чинників самостійності в юнацькому віці, в якій відображено те, що особистісна самостійність у юності є результатом гармонійної взаємодії внутрішнього потенціалу і зовнішньої підтримки. Розкриття цього потенціалу потребує розвитку когнітивних, емоційних і мотиваційних якостей, а зовнішня підтримка має проявлятися в наданні молодій людині довіри, свободи дії та прикладу зрілої відповідальності. Саме в таких умовах юнак найповніше реалізує своє природне прагнення бути автономною особистістю.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З САМОСТІЙНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення особистісної самостійності молоді

У науковій сфері дослідження особистісної самостійності в юності ґрунтується на багатокомпонентному підході, де самостійність розглядається через когнітивні, мотиваційно-ціннісні, поведінкові та емоційні аспекти. Зазвичай це пов'язують із теоріями автономії та самовизначення, але в практичних дослідженнях найважливішими є емпіричні вимірювання рівня самостійності. У сучасній науковій літературі переважають наступні підходи: використовуються стандартизовані тести та опитувальники, рідше – експериментальні та якісні методи. У дослідженнях самостійності застосовують різноманітні психометричні інструменти і методики, які ми зараз коротко охарактеризуємо:

Найпоширенішими інструментами для вимірювання автономії є стандартизовані анкети. До прикладу, у міжнародних дослідженнях використовують Шкалу емоційної автономії (Emotional Autonomy Scale; Штейнберг, Сільверберг, 1986), яка оцінює такі фактори, як індивідуалізація (формування індивідуальності як такої) та знецінення ідеалів батьків (формування власної системи цінностей та мотивацій). Для когнітивного аспекту автономії існує Інвентаризація когнітивної автономії (CASE; Beckert, 2007). Також було розроблено Анкету автономії підлітка (Adolescent Autonomy Questionnaire; Noom et al., 1999), що вимірює функціональну, емоційну та мотиваційну автономію. Для вимірювання соціального аспекту застосовують опитувальник автономії у переході до дорослого життя (Transition to Adulthood Autonomy Scale, EDATVA; Bernal Romero та ін., 2020), який складається з 19 пунктів у 4 вимірах (самоорганізація, аналіз

контексту, критичне мислення, соціально-політична залученість). До прикладу, іспансько-колумбійське дослідження 16–21-річних застосувало цю шкалу для оцінки автономії. Інші популярні інструменти включають оцінку життєвих навичок (Ansell-Casey Life Skills, Nollan et al., 2001) для функціональної автономії, а також моделі, що поєднують автономію з взаємозалежністю (Autonomy–Connectedness Scale, Bekker & van Assen, 2006).

Окремі дослідження вимірюють специфічні прояви самостійності через когнітивні чи особистісні характеристики. Наприклад, Долинська та Поліщук (2020) у рамках вивчення когнітивного компонента самостійності підлітків використали діагностичну методику особистісної креативності (Тунік, 2002) та методику рефлексивності (Карпов, 2003). Такий підхід дозволяє побічно оцінити здатність підлітків до самостійного мислення і рефлексії, що є складовими когнітивної автономії.

Хоча, у дослідницькій практиці домінують кількісні техніки, низка дослідників доповнює анкети глибинними інтерв'ю. Наприклад, при розробці нових шкал автономії збиралися дані інтерв'ю з підлітками, батьками й учителями (Li et al., 2022). Так, у китайському дослідженні спочатку опитали 44 учасники (школярі, батьки, вчителі) якісно для формулювання структури автономії, а потім провели опитування кількома сотнями старшокласників. Такі методи (наприклад, тематичний аналіз інтерв'ю) допомагають уточнити показники самостійності, але у висновках зустрічаються рідко через складність їх кодування.

Експерименти в галузі самостійності зустрічаються нечасто. Іноді застосовують лабораторні завдання, що моделюють процес самостійного вибору чи прийняття рішень (наприклад, аналіз поведінки в змодельованих ситуаціях), однак більшість робіт зосереджують свою увагу на опитувальний методах. Є поодинокі експерименти зі стимулюванням автономних дій, проте конкретних прикладів таких досліджень дуже мало і розглядати будь-які результати таких досліджень треба з обережністю.

У дослідженнях використовуються як загальні психологічні шкали, так і спеціалізовані анкети. Класичний приклад – Ryff's Scale of Psychological Well-Being з підшкалою автономії, що оцінює незалежність у соціальних контекстах (в одному з досліджень використовували адаптований Ryff Scale). Багато авторів відзначають низку нових розробок. У літературі згадуються Шкала емоційної автономії (EAS) Steinberg & Silverberg (1986), інвентаризація CASE Beckert (2007), Анкета підліткової автономії Noom et al. (1999), Autonomy Questionnaire (Martínez-Torres & Ojeda-Gutiérrez, 2016), і т.д. Зі шкал конкретно для юнацтва відомі також Ansell-Casey Life Skills Assessment (Nollan et al., 2001) та Transition to Adulthood Autonomy Scale (Bernal Romero et al., 2020). Українські дослідники найчастіше використовують адаптації універсальних тестів (наприклад «Велика П'ятірка») поряд із методиками, спрямованими на суміжні характеристики (творчість, рефлексивність, самовизначення). Наприклад, Долинська та Поліщук застосовували Методику особистісної креативності О.Є. Туніка і Методику рефлексивності А.В. Карпова, що дозволило кількісно виявити рівні когнітивного компоненту самостійності.

На момент дослідження, маємо вже сформовану і підтверджену емпірично теорію, що відчуття автономності позитивно корелює з психологічним благополуччям молоді в різних культурах. Це було підтверджено Мета-аналізом 90 досліджень (Relationships Between Experiences of Autonomy and Well(III)-Being for K-12 Youth: A Meta-Analysis). Тобто, чим більш автономно відчувається молода людина, тим вищий рівень її суб'єктивного благополуччя, і навпаки – фрустрація в темі автономії асоціюється у підлітків з погіршенням загального психічного стану.

Спираючись на розглянуті підходи, було сформульовано концепцію даного емпіричного дослідження. Основна ідея полягає у тому, що рівень особистісної самостійності юнака/дівчини корелює (зумовлений) певним рівнем розвитку психологічних чинників. До групи психологічних чинників ми включаємо наступні: когнітивні, мотиваційні, емоційні, стиль сімейного

виховання, культурні цінності, стосунки з однолітками та освітнє середовище. Окрім того, на розвиток автономності можуть впливати і власні переконання молодої людини щодо природи самостійності (чи бачить вона автономію як цінність, чи вважає її вродженою рисою тощо). Відповідно, було висунуто основну гіпотезу дослідження: «Припускаємо, що особистісні та соціально-психологічні чинники зумовлюють розвиток самостійності в юності».

А також низку супутніх гіпотез:

- Гендер респондента - не є значущим фактором впливу на рівень особистісної самостійності.
- Існують значущі відмінності у рівні особистісної самостійності залежно від статі та віку респондентів. Припускається, що старші за віком юнаки/дівчата (пізня юність, 19–24 роки) будуть більш самостійними, ніж молодші підлітки 15–18 років

Ми припускаємо, певні психологічні риси (чинники) та аспекти благополуччя позитивно асоційовані з рівнем автономності, в той час як інші (до прикладу емоційна нестабільність) – негативно. Емпірична перевірка цієї моделі здійснюється методом множинного лінійного регресійного аналізу: рівень автономії респондентів виступає залежною змінною, а всі зазначені особистісні показники – предикторами.

Загалом, концепція нашого дослідження передбачає комплексний аналіз: спочатку – опис і порівняння рівнів досліджуваних характеристик у вибірці. Порівняння рівня автономії за статтю за допомогою двовибіркового t-тесту Уелча, а також кореляційний аналіз зв'язків між переконаннями про автономію та іншими показниками. Такий дизайн дає можливість встановити як прямі впливи об'єктивних психологічних чинників на автономність, так і суб'єктивні підсилюючі фактори у вигляді ставлення молоді до самостійності.

2.2. Методи емпіричного дослідження

Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, які пройшли апробацію в сучасних дослідженнях та забезпечують вимірювання необхідних змінних. Вибір методик обґрунтовувався критеріями валідності, надійності та відповідності віковій категорії респондентів (15–24 років), а також доцільності для конкретного дослідження. До них увійшли: опитувальник “Велика п’ятірка” для оцінки рис особистості; шкали психологічного благополуччя К. Ріфф для оцінки суб’єктивного благополуччя; а також дві авторські методики М.М. Павлюк – «Опосередкована оцінка самостійності» (для вимірювання рівня суб’єктивної особистісної самостійності) і «Переконання про самостійність» (для виявлення уявлень та ставлень респондентів щодо автономії).

2.2.1. Опитувальник рис особистості “Велика п’ятірка”

Для оцінки п’яти базових рис особистості було використано опитувальник, створений на основі моделі Big Five (п’ятифакторної моделі особистості). В нашому дослідженні застосовано україномовний варіант методики “Велика п’ятірка”, що складається з 75 питань. Методика охарактеризовує респондентів за 5 шкалами (полярними рисами): Екстраверсія - Інтроверсія, Прихильність - Відокремленість, Самоконтроль - Імпульсивність, Емоційна стійкість - Емоційна нестійкість, Експресивність - Практичність. Використання цієї методики обумовлене великою кількістю психологічних рис особистості (що у нашому дослідженні прирівнюється до психологічних факторів), що надасть можливість створити регресійну модель для визначення значущості конкретних факторів.

2.2.2. Шкали психологічного благополуччя К. Ріфф (українська адаптація)

Для вимірювання рівня автономії опитуваних (шкала «Автономія»), а також додаткової групи психологічних чинників використано Шкали

психологічного благополуччя, розроблені К. Ріффом. Оригінальний опитувальник містить 6 шкал, що відображають ключові компоненти позитивного функціонування особистості (благополуччя): автономія, самоприйняття, позитивні стосунки з оточуючими, управління середовищем, наявність цілей у житті та особистісне зростання. В нашому дослідженні цей інструмент застосовано в україномовній адаптації, здійсненій у 2010–2011 рр. українськими дослідниками. Адаптація включала переклад опитувальника, його пілотування і перевірку психометричних показників на студентській вибірці.

За результатами україномовної адаптації методики Ріфф показала високий рівень надійності: α Кронбаха = 0,90. Такий високий показник свідчить про високу внутрішню узгодженість тестових завдань і підтверджує надійність отриманої узагальненої шкали. Для підтвердження валідності методики автори адаптації також зіставили результати ШПБ з незалежними критеріями: показник індексу благополуччя за Ріфф значуще корелював з результатами самооцінки щастя ($r_S = 0,494$, $p < 0,05$), що підтверджує критеріальну валідність опитувальника.

У нашому дослідженні застосовано повну версію ШПБ українською мовою. Оскільки одна з шести шкал – «Автономія» – за змістом дуже близька до предмету нашого дослідження (особистісної самостійності), було вирішено не використовувати субшкалу «Автономія» як окремий показник в аналізі, що відображає реальну автономію респондентів. Натомість, інші п'ять шкал благополуччя: Самоприйняття (позитивне ставлення до себе), Позитивні відносини з іншими, Управління середовищем (відчуття компетентності у впливі на оточення), Цілі в житті (наявність смислотворчих життєвих цілей) та Особистісне зростання (відчуття розвитку і самореалізації) використовувались у регресійному аналізі як незалежні змінні (психологічні чинники). Кожен із цих показників розраховується як сума балів відповідних тверджень опитувальника (за 6-бальною шкалою відповіді від «цілком не згоден» до «цілком згоден» з кожним твердженням).

2.2.3. Методики М.М. Павлюк «Опосередкована оцінка самостійності» і «Переконання про самостійність»

Для вивчення впливу певних уявлень про самостійність на реальну автономію було вирішено використати 2 методики науковиці М.М. Павлюк, що були описані в її монографії «Теорія і практика розвитку самостійності майбутнього фахівця: монографія».

Методика «Опосередкована оцінка самостійності» (ООС) представляє собою 13 тверджень за якими респондентам пропонувалось оцінити рівень розвитку (виваженості) певних психологічних рис так чи інакше асоційованих з самостійністю. В методиці описані наступні риси: Активність, Ініціативність, Незалежність, Відповідальність, Рішучість, Самопізнання, Самовдосконалення, Сила волі, Цілеспрямованість, Суверенність (Незалежність), Творчість, Життєстійкість і допитливість. Опитувані могли оцінити рівень розвитку певної риси за шкалою від 1 до 10. В подальшому харується середнє арифметичне за усіма 13 шкалами, і ми отримуємо суб'єктивний рівень автономії за шкалою від 1 до 10.

Методика «Переконання про самостійність» з 22 тверджень про самостійність. На основі відповідей формуються бали за 4 шкалами: уявлення про самостійність як вроджену характеристику; уявлення про самостійність як набуту характеристику; уявлення про самостійність як таку, що набувається деструктивним шляхом; уявлення про самостійність як таку, що набувається конструктивним шляхом. Респондентам пропонується зайняти позицію (обрати яка позиція ближча до них) за шкалою від 1 до 5, де 1 - повністю не згоден з твердженням, а 5 - повністю згоден. До прикладу, відповідь «5» у твердженні «Самостійними стають у результаті пережитих психологічних травм» вказує на деструктивні уявлення про набуття самостійності у опитуваного.

2.3. Психологічна характеристика вибірки досліджуваних

У дослідженні взяли участь 66 респондентів віком від 15 до 24 років (молодь підліткового та юнацького віку). Вибірка формувалася методом зручного залучення і розширювалася за допомогою ефекту «сніжної кулі»: основними критеріями були вік у зазначених межах та згода на участь в онлайн-опитуванні. До вибірки увійшли старшокласники загальноосвітніх шкіл, студенти перших курсів університетів, а також декілька працюючих молодих людей цього віку. Середній вік учасників становив приблизно 18,3 року, медіана – 18 років, що свідчить про приблизно рівномірне охоплення пізньої підлітковості та ранньої юності. За статтю вибірка була нерівномірною: жінок $\approx 75\%$ і чоловіків $\approx 25\%$. Такий гендерний дисбаланс часто трапляється в психологічних опитуваннях, оскільки дівчата більш охоче беруть участь у подібних дослідженнях.

Соціально-демографічний склад респондентів був відносно однорідним: усі проживають у міських умовах (мешканці міста Києва та Одеси), старшокласники (9 - 11 класи), студенти, а також люди з вищою освітою. Етнічний склад – українці, рідна мова – українська.

Таким чином, вибірка репрезентує групу освіченої міської молоді, що переходить від підліткового до раннього дорослого життя. Це та вибірка, для якої проблема становлення особистісної самостійності є особливо актуальною. Обсяг вибірки ($N=66$) є достатнім для проведення основних статистичних процедур дослідження, хоча для більш тонких ефектів він може бути обмеженим. Тому результати варто розглядати як попередні та такі, що потребують перевірки на ширшій вибірці в майбутньому.

2.4. Процедура та дизайн дослідження

Дизайн дослідження – не експериментальний, кореляційний, з одноразовим зрізом даних (cross-sectional survey design). Усі дані збиралися методом онлайн-опитування за допомогою сервісу Google Forms. Вибір онлайн-формату обумовлений його зручністю для опитування молоді,

швидкістю розповсюдження анкети серед одногрупників (однокурсників) та колег, та мінімізацією впливу фактора інтерв'юєра. Посилання на анкету надсилалося потенційним учасникам через соціальні мережі та месенджери; також респондентів залучали методом “сніжної кулі” (учасники могли передати посилання своїм знайомим відповідного віку). Обов'язковою умовою було добровільна згода на участь після ознайомлення з метою роботи та гарантіями анонімності.

Процедура опитування проходила у два етапи. На першому етапі (кінець лютого 2025 р.) було проведено пілотне тестування анкети на групі з 5 осіб віком 17–20 років, щоб переконатися у зрозумілості формулювань та працездатності Google-форми. За результатами пілоту до анкети внесено незначні правки (виправлено механічні помилки та неточності в формулюваннях). На другому етапі (березень 2025 р.) було здійснено основний збір даних: анкета була відкрита в онлайн-доступі протягом чотирьох тижнів. Протягом цього періоду зібрано відповіді від 66 респондентів, після чого опитування було закрито для подальшої участі.

Анкета складалася із кількох блоків, згідно з використаними методиками. Спочатку надавали коротку інструкцію, та ознайолювали учасників опитування з тематикою і цілями дослідження. Також, учасників було попереджено про повну анонімність і зобов'язання використовувати отримані дані виключно в наукових цілях без передачі третім особам.

Першим блоком виступили питання демографічного характеру (вік та стать), а також програмне питання «Чи вважаєте ви себе самостійною людиною?». Далі йшли блоки тверджень опитувальників: блок питань “Великої п’ятірки”, за ним – блок ООС, потім шкала психологічного благополуччя (Ріфф), і насамкінець опитувальний ПСС. Блоки йшли саме в цьому порядку для зручності опитуваного. Методики Ріффа і «Велика п’ятірка» є досить великими за обсягом (84 і 75 тверджень відповідно). Тож, для того щоб уникнути психологічної втоми, було вирішено чергувати їх з відносно невеликими блоками методик ООС і ПСС. Середній час заповнення

анкети склав ~25–30 хвилин. Всі відповіді автоматично заносилися в електронну таблицю для подальшої обробки.

Етичні аспекти дослідження були дотримані: респондентам надавалася повна інформація про дослідження, підлітки до 16 років залучалися за усної згоди батьків. Анкета не містила питань, що прямо торкаються інтимної або травматичної інформації; психологічне навантаження для учасників оцінюється як мінімальне.

На основі отриманих з платформи Google Forms даних була створена Excel-таблиця (формат .xlsx), куди увійшли усі блоки питань. Кожному респонденту було присвоєно унікальний номер (ID) для полегшення майбутніх вимірювань (ID 1 - 66). На цьому етапі перевірялась якість заповнення тестів: чи не було пропущених питань, коректність перенесення даних, коректність кодування пунктів. Усі шкали було підраховано за авторськими ключами, зазначеними в методиках, а «сирі» дані переведено у відповідні показники, що й використовувались у подальшому аналізі.

Наступним кроком була описова статистика. Для кожної змінної було обчислено середнє арифметичне, медіану, стандартне відхилення, коефіцієнти симетрії та ексцесу, мінімум та максимум. Ці показники дозволили отримати загальне уявлення про рівень самостійності респондентів та про вираженість певних рис та уявлень у вибірці. Графічно розподіли проілюстровано боксплотами (коробками з вусами), що відобразило як медіани, так і віддалені значення.

Виконано порівняння рівня самостійності (за шкалою «Автономія» Ріфф) за статтю. Оскільки групи «чоловіки» і «жінки» виявились різними за кількістю (25% vs 75%) для порівняння було застосовано двовибірковий t-тест Уелча. Аналіз показав відсутність статистично доведених гендерних розбіжностей, що дозволило у подальших етапах оперувати об'єднаною вибіркою. Окремим пунктом дослідження було зіставлення шкали «Автономія» (Ріфф) з балами за методикою «ОСС» М. Павлюк. Для цього було застосовано парний t-тест.

П'ятим етапом було виявлення вікових відмінностей у рівні автономії. Респондентів було розділено на 3 підгрупи за умовними фазами юності, а саме: «рання юність» - 15 - 17 років, «юність» - 18 - 20 років і «пізня юність» 21 - 24 роки. Для їх порівняння використано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), після чого застосовано тест Тьюкі, що виявив, між якими парами груп різниця статистично суттєва.

Останній, центральний етап, дослідження - багатократний лінійний регресійний аналіз. На основі якого побудовано 5 моделей, де незалежними змінними виступали психологічні чинники (5 рис з «Великої П'ятірки» і 5 шкал-складників благополуччя за Ріфф). У якості залежних змінних виступили: шкала «Автономія» (Ріфф) і 4 шкали переконань про самотійність з методик Павлюк. Для кожного чинника у рамках 5 моделей отримано коефіцієнт множинної кореляції R , частку поясненої дисперсії R^2 , скоригований R^2 , F-критерій та його значущість. Окремо інтерпретовано стандартизовані β -коефіцієнти і р-значення, акцентуючи увагу лише на факторах, що зберігають значущість при $\alpha = 0,05$. Результати регресій подано у тексті у вигляді словесного опису й таблиць (остаточні таблиці β включено до основного тексту, повні статистичні викладки — у додатки).

На останньому етапі зіставлено результати усіх кроків аналізу задля підтвердження основної та додаткових гіпотез, а також сформування висновку дослідження.

Для всіх розрахунків використано IBM SPSS Statistics 25. Рівень статистичної значущості встановлювався на $\alpha = 0,05$. Ефекти, що мали р у діапазоні 0,05–0,10, інтерпретувалися як тенденційні й позначалися в тексті словами “тенденція”.

Висновки до розділу 2

У розробленій нами методології дослідження покладено за основу описово-кореляційний дизайн, що передбачає одночасне створення «знімка» сучасного стану явищ та виявлення взаємозв'язків між змінними. Такий підхід є цілком обґрунтованим для вивчення особистісної самостійності в юності, оскільки дозволяє кількісно оцінити залежності між психологічними факторами та рівнем самостійності. У логіці розробки методології також приділено увагу структурі дослідження: після визначення генеральної та вибіркової сукупності ретельно сплановано процедури збору і аналізу даних. Ця послідовність заходів забезпечує зв'язок теоретичних передумов із практичними кроками дослідження.

Вибірку сформовано з молодих людей, віковий період яких був охарактеризований нами як «юнацтво» (15-25 років). До остаточного аналізу включено понад 66 досліджуваних. Для вимірювання психологічних чинників і рівня особистісної самостійності використано стандартизовані психодіагностичні інструменти. Зокрема, опитувальник містив блоки питань, спрямовані на оцінку показників автономії та благополуччя. Обрані методики характеризуються перевіреною надійністю та валідністю: внутрішню узгодженість інструментарію оцінювали за допомогою коефіцієнта Кронбаха-альфа, що забезпечило стабільність результатів. Таким чином, використання стандартизованих опитувальників є обґрунтованим і корисним з огляду на високі наукові вимоги дослідження.

Дизайн дослідження передбачав одноетапне (зрізове) опитування респондентів, що повністю відповідає описово-кореляційному типу дослідження. Описове дослідження створює «знімок» (зріз) поточного стану досліджуваних явищ, а кореляційне – дає змогу виявити взаємозв'язки між змінними. Зібрані дані піддавались класичній статистичній обробці: проводився описовий аналіз (середні, стандартні відхилення тощо), який охарактеризував вибірку сукупність, а також парний кореляційний аналіз із

обчисленням коефіцієнтів Пірсона для дослідження зв'язків між показниками. Крім того, застосовано регресійний і факторний аналіз. Така комбінація статистичних процедур дозволила виявити ключові залежності між змінними.

Сформована методологічна схема дослідження є внутрішньо цілісною і цілком виправданою з огляду на поставлені перед дослідженням задачі. Застосований описово-кореляційний підхід у поєднанні з репрезентативною вибіркою та стандартизованими інструментами забезпечує отримання об'єктивних і достовірних даних. Використання адекватних методів статистичної обробки гарантує точність аналізу і валідність висновків. Обрана методологія цілковито узгоджується з вимогами академічного дослідження, відповідає поставленим цілям і дає змогу отримати надійні результати щодо психологічних детермінант розвитку самостійності в юнацтві.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОСТІЙНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

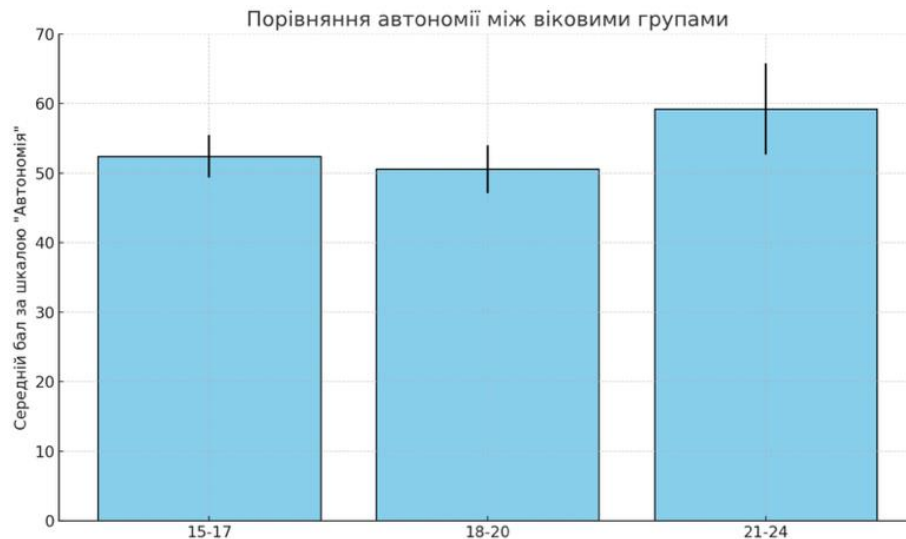
3.1 Дослідження самостійності юнаків

У дослідженні взяли участь 66 респондентів (18 чоловіків та 48 жінок) віком від 15 до 24 років ($M \approx 19.3$; $SD \approx 2.6$). Перед початком аналізу було проведено перевірку та очищення даних: усі респонденти повністю заповнили чотири блоки методик, відсутні пропущені значення. Для кожної шкали було обчислено основні статистичні характеристики: середнє значення, медіану, стандартне відхилення, мінімум, максимум, коефіцієнти асиметрії та ексцесу. Нижче наводимо описову статистику окремо для кожного блоку методик.

3.1.1 Вікові відмінності рівня автономії

Було здійснено порівняння рівня автономії між різними віковими підгрупами молоді. Респонденти були поділені на три вікові категорії: 15–17 років (група підлітків, $N=30$), 18–20 років (молодші юнаки, $N=23$) та 21–24 роки (старша молодь, $N=13$). Для кожної групи обчислено середній показник за шкалою «Автономія» (К. Ріфф), що надає цінну інформацію про динаміку розвитку автономності з віком.

Середні бали за автономією для кожної групи такі: у віці 15–17 років $M \approx 52,4$ ($SD \approx 8,50$); 18–20 років $M \approx 50,6$ ($SD \approx 8,47$); 21–24 роки $M \approx 59,2$ ($SD \approx 12,06$). На рис. 3.1 наочно показано різницю між груповими середніми.



Стовпчики відображають середній бал, а лінії помилки – 95% довірчі інтервали середнього.

Рис. 3.1. Порівняння автономії між віковими групами

Як видно з рис. 3.1, найвищий рівень автономії спостерігається у найстаршій групі (21–24 роки) – стовпчик для цієї групи помітно вищий, ніж для двох інших. Групи 15–17 та 18–20 років мають близькі між собою середні показники автономії (близько 50–52), тоді як група 21–24 суттєво вирізняється (близько 59). Пост-hoc аналіз (критерій Тьюкі) виявив, що різниця між групами 21–24 та 18–20 років є статистично значущою ($p=0,024$). Різниця між 21–24 та 15–17 років носить характер тенденції, близької до значущої ($p=0,076$), тоді як між 15–17 і 18–20 років відмінностей не зафіксовано ($p=0,756$). Таким чином, можна стверджувати, що показник автономії зростає у старшому юнацькому віці: молоді люди 21–24 років демонструють вищу самостійність, ніж підлітки 18–20 років.

Отримані результати узгоджуються з уявленнями про розвиток особистості в юнацькому віці. Період від 15 до 20 років є часом становлення автономності: старшокласники та першокурсники тільки починають набувати справжньої незалежності у рішеннях та діях, у той час як до 21–24 років (період ранньої дорослості) рівень самостійності значно підвищується. Наші дані це підтверджують: хоча вже у 15–17 роках багато хто відчуває себе

достатньо автономним (середній бал досягає ~62% від максимуму), тільки після 20 років автономність виходить на якісно новий рівень (середній бал ~70% від максимально можливого).

Варто підкреслити, що такий висновок базується на перехресному порівнянні груп, а не на лонгітюдному відстеженні одних і тих самих осіб. Тим не менш, різниця між віковими категоріями цілком може відображати реальний прогрес у розвитку особистісної зрілості. Молоді люди старшого віку, ймовірно, вже мають досвід самостійного проживання, навчання у ВНЗ, працевлаштування тощо, що сприяє підвищенню їхньої автономії та впевненості у власних рішеннях. Натомість підлітки 15–17 років частіше залежать від батьківського керівництва і лише починають приймати самостійні рішення, тому їхній рівень автономії дещо нижчий.

3.2. Аналіз психологічних чинників самостійності юнаків

Для підтвердження основної гіпотези дослідження, а саме виявлення психологічних чинників розвитку особистісної самостійності було проведено п'ять регресійних аналізів. Кожна модель досліджує різні шкали самостійності в юнацькому віці як залежну змінну. В Моделі 1 залежною змінною взято рівень автономії особистості (шкала «Автономія» з опитувальника психологічного благополуччя К. Ріфф) і включає у якості предикторів всі п'ять рис особистості з моделі «Великої п'ятірки» та інші виміри психологічного благополуччя (шкали Ріфф). Моделі 2–5 досліджують чинники різних уявлень про самостійність за методикою М. М. Павлюк: зокрема, розглядається, від чого залежить сприйняття самостійності як вродженої характеристики (Модель 2), як набутої якості (Модель 3), а також уявлення про конструктивний (Модель 4) та деструктивний (Модель 5) характер набуття самостійності. Незалежними змінними в усіх моделях виступають одні й ті самі десять показників: п'ять рис особистості («Велика п'ятірка») і чотири з п'яти складників психологічного благополуччя (самоприйняття, управління середовищем, особистісне зростання, позитивні

стосунки з іншими та цілі в житті). Нижче наведено окремий аналіз кожної моделі з інтерпретацією β -коефіцієнтів і рівнів значущості, а відтак – узагальнене порівняння результатів усіх п'яти моделей.

Таб.3.1

Автономія як результат дії чинників, включених в регресійну модель

Коефіцієнти ^a						
Модель 1		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Ст. похибка	Beta		
1	Константа	16.404	7.296		2.248	.029
	Екстраверсія - Інтроверсія	.077	.145	.086	.533	.596
	Прихильність - Відокремленість	-.146	.145	-.146	-1.006	.319
	Самоконтроль - Імпульсивність	.151	.126	.165	1.203	.234
	Емоційна нестійкість - Емоційна стійкість	-.125	.137	-.152	-.914	.365
	Експресивність - Парктичність	.097	.196	.108	.493	.624
	Позитивні відносини	.296	.145	.287	2.045	.046
	Управління середовищем	.052	.158	.045	.329	.744
	Особистісне зростання	.217	.110	.260	1.972	.054
	Цілі в житті	-.412	.131	-.466	-3.151	.003
	Самосприйняття	.494	.125	.546	3.965	.000

а. Залежна змінна: Автономія

Модель 1 (таб. 3.1) перевіряє, наскільки різні риси особистості (з «Великої П'ятірки») та показники психологічного благополуччя (Ріфф) прогнозують рівень розвитку автономії опитуваних. Регресійна модель є статистично значущою ($F=8,256$; $p<0,001$) і пояснює приблизно 60% варіації автономії (скоригований $R^2=0,527$), що вказує на високий вплив включених чинників на розвиток автономності. Розглянемо вплив кожного предиктора спираючись на отримані β -коефіцієнти.

Найбільш вагомим фактором, згідно таб. 3.1, виявилось самоприйняття – показник внутрішнього прийняття себе як особистості. Його стандартизований коефіцієнт є найвищим ($\beta \approx 0,55$) і статистично значущим ($p<0,001$). Це означає, що чим вищий рівень самоприйняття виявляють молоді люди, тим більше вони схильні діяти автономно. Іншими словами, молоді люди, які приймають себе та поважають власну особистість, показують значимо більшу незалежність у думках і діях, іншими словами – автономність. Цей результат узгоджується з очікуваннями: самоприйняття є одним зі стовпів психологічної зрілості, і його високий рівень сприяє впевненості у самостійних діях і незалежності від зовнішнього схвалення. В попередніх описових результатах також спостерігався високий середній рівень самоприйняття та його тісний позитивний зв'язок з автономністю, що тепер підтверджено в регресійному аналізі як причинний внесок цього фактора.

Наступним значущим предиктором автономії виступають “Позитивні стосунки з оточуючими” – ще один компонент психологічного благополуччя. Його вплив статистично помітний ($\beta \approx 0,29$; $p \approx 0,046$). Це свідчить, що молоді люди, які мають теплі, довірливі стосунки з оточенням, демонструють і вищий рівень автономності. Інтуїтивно, автономія зазвичай асоціюється з незалежністю від оточуючих, однак результати показують, що вміння будувати позитивні взаємини не просто не суперечить, а навіть сприяє особистісній самостійності. Можливо, ті, хто соціально впевненіші та мають підтримку близьких, мають більший простір до самовираження, і, як

наслідок, до формування самостійності. Цей висновок узгоджується з попереднім аналізом: у нашій вибірці середні показники позитивних взаємин були достатньо високими, і особи з кращими стосунками дійсно проявляли трохи більшу автономність. Тепер ми бачимо, що позитивні стосунки роблять самостійність більш імовірною.

Несподіваним і дещо суперечливим є результат для шкали «Цілі в житті» (наявність сенсу та цілеспрямованості). На відміну від попередніх факторів, її β -коефіцієнт виявився негативним та значущим ($\beta \approx -0,47$; $p \approx 0,003$). Тобто, за інших рівних умов, молоді люди з більш сформованими життєвими цілями і чітким відчуттям сенсу життя продемонстрували нижчі показники автономії. Це досить несподівано, адже за інтуїтивними відчуттями особистісна автономність позитивно пов'язана з наявністю цілей. Проте, молоді люди, надто орієнтовані на конкретні цілі, частіше підпорядковують себе зовнішнім вимогам чи планам, що знижує їх автономність у прийнятті рішень “тут і тепер”. Іншими словами, сильна цілеспрямованість без достатнього самоприйняття може перетворюватися на залежність від поставлених планів, що пояснює негативний вплив. Ця інтерпретація є гіпотетичною, але вона узгоджується з тим, що ми бачили раніше: респонденти з найвищим рівнем «цілей в житті» демонстрували дещо нижчу гнучкість та самостійність. Отже, наявність життєвих цілей саме по собі не гарантує автономії – важливий баланс з особистісною зрілістю та самоприйняттям. Також, важливим буде врахувати фактор юнацької кризи, що починається у віці 14-15 років і посилюється приблизно у віці 18 років.

Шкала «Особистісне зростання» (відчуття постійного розвитку та вдосконалення себе) в цій моделі показала тенденцію до позитивного впливу, хоча формально значущість знаходиться на межі статистичного порогу ($p = 0,054$, $\beta \approx 0,26$). Тобто, особистісне зростання можна назвати значущим предиктором автономії: при $\alpha = 0,05$ його вплив лише трохи не дотягує до критерію. Тим не менш, $\beta = 0,26$ є досить суттєвим за величиною. Ми можемо припустити, що при збільшенні вибірки або при менш суворому рівні

значущості, прагнення до особистого розвитку все ж впевнено проявило б себе як позитивний чинник автономності. Вже зараз прослідковується, що юнаки і дівчата, які відчують постійний власний розвиток, більш автономні. Цей результат логічний і узгоджується з нашими попередніми даними та теоретичними очікуваннями: особистісне зростання відображає проактивність, відкритість до нового досвіду, що тісно пов'язано зі здатністю діяти незалежно.

На відміну від значущих показників психологічного благополуччя, жодна з п'яти рис особистості «Великої п'ятірки» не продемонструвала статистично значущого впливу на автономію (усі $p > 0,2$). Зокрема, усі коефіцієнти по шкалах рис особистості були порівняно невеликими ($\beta \approx 0,05 - 0,16$) і могли дещо коливатись, але всі ці ефекти статистично не підтвердились. Це означає, що базові риси темпераменту і характеру самі по собі не є прямими детермінантами рівня автономності, принаймні у присутності інших чинників. Ймовірно, особистісні риси впливають на самостійність опосередковано – через формування вищезгаданих компонентів психологічного благополуччя. Наприклад, емоційна стабільність (протилежність нейротизму) та екстраверсія сприяють розвитку самоприйняття, позитивних стосунків тощо, а вже останні безпосередньо ведуть до автономності. У нашому аналізі, коли показники благополуччя були враховані, вплив власне рис (як більш віддалених, базових явищ) нівелювався.

Підсумовуючи аналіз Моделі 1, можна сказати, що найбільш значущі предиктори автономії – це самоприйняття (найвищий позитивний внесок), позитивні взаємини з іншими (позитивний внесок) та, менш однозначно, особистісне зростання (тенденція до позитивного внеску). Незвичайним виявився негативний вплив цілей у житті, що може відображати складні опосередковані зв'язки між компонентами благополуччя і посилення юнацької кризи. Отримані результати узгоджуються з тим, що особистісна автономія тісно пов'язана з загальною зрілістю та гармонійністю

особистості, і значно меншою мірою – з уродженими темпераментними рисами. Ці висновки перегукуються з попередніми емпіричними даними нашого дослідження (наприклад, з результатами t-тестів, які не виявили суттєвих відмінностей рівня автономії між різними групами, зате показали різницю між групами з різним рівнем самоприйняття).

Таб. 3.2

Уявлення про самотійність як вроджену характеристику особистості

Коефіцієнти*						
Модель 2		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Ст. похибка	Beta		
1	Константа	5.246	2.414		2.173	.034
	Екстраверсія - Інтроверсія	.010	.048	.043	.200	.842
	Прихильність - Відокремленість	.015	.048	.061	.312	.756
	Самоконтроль - Імпульсивність	-.020	.042	-.087	-.474	.637
	Емоційна нестійкість - Емоційна стійкість	-.025	.045	-.124	-.553	.582
	Експресивність - Парктичність	.041	.065	.185	.629	.532
	Позитивні відносини	-.027	.048	-.107	-.567	.573
	Управління середовищем	.018	.052	.062	.338	.737
	Особистісне зростання	.129	.036	.628	3.544	.001
	Цілі в житті	-.014	.043	-.062	-.315	.754

	Самосприйняття	-.055	.041	-.248	-1.341	.185
а. Залежна змінна: Уявлення про самостійність як вроджену характеристику						

Модель 2 аналізує, які чинники пов'язані з формуванням уявлень про самостійність як вроджену властивість особистості у молоді. Тут залежною змінною є бал за шкалою «Вроджена самостійність» (за М. М. Павлюк), а предикторами – вже знайомий нам набір із п'яти рис і 4 параметрів благополуччя. Модель виявилася статистично значущою ($F \approx 2,12$; $p \approx 0,038$), хоча пояснює вона помірну частку дисперсії – близько 28% варіації уявлень про самостійність як уроджену якість ($R^2 = 0,279$; скоригований $R^2 = 0,147$). Тобто, результати слід інтерпретувати обережніше, адже більша частина індивідуальних відмінностей у цих переконаннях залишається поза розглянутими факторами. Тим не менше, один предиктор чітко проявив себе як значущий у цій моделі.

Маємо на увазі шкалу «Особистісне зростання», що показала найбільший і статистично значущий стандартизований коефіцієнт β для особистісного зростання ($\beta \approx 0,63$; $p = 0,001$). Це означає, що саме відчуття власного розвитку і реалізації внутрішнього потенціалу найбільшою мірою пов'язане з вірою у вроджену природу самостійності. Інтерпретувати цей зв'язок можна наступним чином: молоді люди, які відчують, що постійно розвиваються як особистості, схильні вважати, що самостійність “залежить від природи”, тобто багато в чому задана з народження. Можливо, ті, хто самі активні у самовдосконаленні, перекладають свій досвід на концепцію самостійності, як таку, і бачать її як невід'ємну частину індивідуальності, що формується з ранніх етапів життя. Цікавим також є те, що особистісне зростання – це єдиний фактор, який досяг значущості для віри у вроджений характер самостійності. Жодні риси характеру чи інші складники благополуччя прямо не вплинули на цю установку. Отже, прагнення до розвитку можна вважати основою для розуміння, чому одні юнаки бачать самостійність природженою, а інші – ні.

Інші предиктори не показали статистично значущого внеску в Моделі 2 (таб. 3.2). Зокрема, риси особистості («Велика П'ятірка») жодним чином не корелюють істотно з цією переконаністю (p значно більші за 0,05). Так само самоприйняття ($p \approx 0,185$) та інші параметри благополуччя, окрім особистісного зростання, не досягають значущості. Цікаво, що коефіцієнт при самоприйнятті був від'ємним ($\beta \approx -0,25$), хоча і незначущим – це може вказувати на тенденцію: можливо, ті, хто менше приймають себе, частіше схильні думати, що нездатність бути самостійним обумовлена від народження (як певне виправдання). Але оскільки цей ефект не підтверджено статистично, робити висновки можна буде після проведення більш масштабного дослідження.

Модель 2 (таб. 3.2) показує, що з усіх вище зазначених чинників лише особистісне зростання суттєво впливає на уявлення про самостійність як про вроджену якість. Це доповнює наші попередні результати: описова статистика показала, що середній рівень віри у «вродженість» був дещо нижчим, ніж у «набутість», і тепер зрозуміло, що така віра характерніша для особистостей, орієнтованих на розвиток. Можливо, саме особистісний досвід зростання власних можливостей підсилює думку, що початкова «даність» (в тому числі і рівень самостійності) відіграє важливу роль. Інші фактори – ані риси темпераменту, ані базове відчуття благополуччя – не мають прямого впливу на цю конкретну установку.

Таб. 3.3

Чинники уявлення студентів про набутий характер самостійності

Коефіцієнти*						
Модель 3		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Ст. похибка	Beta		
1	Константа	10.989	5.335		2.060	.044
	Екстраверсія - Інтроверсія	-.117	.106	-.219	-1.098	.277
	Прихильність -	-.178	.106	-.304	-1.680	.099

Відокремленість					
Самоконтроль - Імпульсивність	-.037	.092	-.068	-.400	.691
Емоційна нестійкість - Емоційна стійкість	-.026	.100	-.053	-.255	.799
Експресивність - Парктичність	.241	.143	.457	1.681	.098
Позитивні відносини	.008	.106	.013	.075	.941
Управління середовищем	.114	.115	.169	.990	.327
Особистісне зростання	.188	.081	.383	2.336	.023
Цілі в житті	.122	.096	.235	1.280	.206
Самосприйняття	-.131	.091	-.246	-1.435	.157
а. Залежна змінна: самостійність як набута характеристика					

У Моделі 3 (таб. 3.3) в якості залежної змінної розглядається переконання, що самостійність є набутою рисою, тобто формується впродовж життя і під впливом соціо-культурних та когнітивних факторів (таких як виховання та досвіду). Модель є статистично значущою ($F \approx 3,40$; $p = 0,002$) і має найвищу серед усіх чотирьох переконань пояснювальну силу ($R^2 = 0,269$). Отже, приблизно 38% варіації в установці “самостійність набувається” пояснюється сукупністю включених чинників, що дещо більше, ніж у випадку віри у вродженість чи інших аспектів. Це може свідчити, що уявлення про набутість самостійності більш тісно пов’язане з реальними психологічними характеристиками молоді. Подивимось, які фактори суттєво впливають на цю установку.

Подібно до попередньої моделі, найсильнішим предиктором виявилось особистісне зростання. Його стандартизований коефіцієнт β досить високий ($\beta \approx 0,38$) і значущий ($p = 0,023$). Таким чином, знову бачимо, що відчуття власного розвитку у молодій людині сприяє певному її баченню

автономності – цього разу як результату набутого досвіду. Можна припустити, що студенти, які постійно працюють над собою і зростають як особистості, добре розуміють цінність навчання, виховання, а особливо самовиховання, тож цілком логічно вважають, що самотійності можна навчитися. Для них автономність – це те, що розвивається через певні зусилля та практику «дорослого життя», можливо тому, що вони самі відчували зростання власної незалежності по мірі дорослішання. Цей результат перегукується і з Моделлю 2 (так. 3.3) (де особистісне зростання підсилювало віру в вродженість) – на перший погляд, це суперечність, але насправді може йтися про універсальну роль цього фактора у формуванні будь-яких уявлень про самотійність. Імовірно, люди з високим рівнем особистісного зростання надають особливого значення самотійності (як якості, важливої для власного розвитку), тому незалежно від того, вважають вони її подарунком від природи чи результатом виховання, саме для них ця тема є значущою і сформованою. Іншими словами, прагнення розвитку підсилює сам інтерес до феномену автономності та впевненість у своїх судженнях про його природу.

Інші чинники в Моделі 3 (таб. 3.3) загалом не досягають рівня значущості $p < 0,05$, проте деякі демонструють цікаві тенденції. Прихильність, одна з рис великої п'ятірки, має від'ємний $\beta \approx -0,30$ і $p = 0,099$ – трохи вище порогового. Це може свідчити, що менш конформні та поступливі особистості схильні вважати самотійність набутою. Тобто, певна незалежність у характері (низька прихильність, вона ж - обособленість) корелює з установкою, що незалежність приходить через досвід. Хоча статистично цей взаємозв'язок не підтверджено повністю, напрям цікавий: можливо, незалежні від чужої думки люди, що мають сталу життєву позицію з певних питань (і, як результат, менш поступливі) більше цінують власний шлях становлення самотійності і вірять у його набутисть.

Також на межі значущості бачимо рису «Експресивність» ($\beta \approx 0,46$, $p = 0,098$). Коефіцієнт з «+» вказує, що особи, які є більш креативними,

відкритими до нового досвід схильні підтримувати думку про набутисть автономності. Можливо, такі люди більше усвідомлюють роль середовища і виховання, оскільки самі охоче переймають нове, адаптуються та змінюються – отже, і самостійність для них є якістю, що може розвиватися. Хоча цей ефект також не досяг $p < 0,05$, він узгоджується з гіпотетичним зв'язком відкритості до нового досвіду з переконанням у можливості формувати певні особистісні риси (у нашому випадку самостійність).

Варто відзначити, що показники благополуччя – зокрема, самоприйняття, позитивні стосунки, управління середовищем, цілі в житті – в цій моделі не продемонстрували достатньої значущості (усі $p > 0,2$). Тобто, попри логічне припущення, що, скажімо, управління (контроль) середовищем могло б корелювати з вірою в набутисть самостійності, на наших даних це не було продемонстровано. Самоприйняття знову мало від'ємний коефіцієнт ($\beta \approx -0,25$) без значущості.

Модель 3 (таб. 3.3) показала, що особистісне зростання є ключовим чинником переконання в тому, що самостійність може бути надбана протягом життя. В цілому це відповідає ідеї, що люди, зосереджені на власному розвитку, визнають роль навчання і змін у становленні особистості. Інші фактори мали менш виражений вплив, хоча спостерігаються натяки на роль особистісних рис: можливо, незалежний характер і відкритість співвідносяться з цією вірою.

Таб.3.4

Чинники уявлення студентів про конструктивний характер набуття самостійності

Коефіцієнти*						
Модуль 4		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Ст. похибка	Beta		
1	Константа	7.660	6.927		1.106	.274
	Екстраверсія - Інтроверсія	-.101	.138	-.150	-.730	.468

Прихильність - Відокремленість	.021	.138	.028	.152	.880
Самоконтроль - Імпульсивність	-.137	.119	-.201	-1.147	.256
Емоційна нестійкість - Емоційна стійкість	-.063	.130	-.103	-.482	.632
Експресивність - Практичність	.216	.186	.325	1.159	.251
Позитивні відносини	.042	.138	.055	.304	.762
Управління середовищем	.129	.150	.151	.859	.394
Особистісне зростання	.275	.105	.444	2.627	.011
Цілі в житті	.065	.124	.099	.525	.601
Самосприйняття	-.120	.118	-.179	-1.016	.314
а. Залежна змінна: Конструктивні уявлення про самостійність					

Модель 4 (таб. 3.4) присвячена взаємозв'язку між психологічними чинниками з уявленням про конструктивний шлях розвитку самостійності (тобто таку, що виникає на ґрунті конструктивного позитивного досвіду). Залежна змінна – бал за шкалою «Конструктивна самостійність» (методика Павлюк). Модель значуща ($F \approx 2,889$; $p = 0,006$) і пояснює 34,4% дисперсії даного переконання ($R^2 = 0,344$; скоригований $R^2 = 0,225$). Отже, приблизно третина варіацій у тому, наскільки студент бачить конструктивність надбання автономії, може бути спрогнозована за допомогою наших 10 предикторів.

Результати Моделі 4 (таб. 3.4) виявили загалом схожу картину з попередніми моделями переконань: знову на перший план вийшов фактор особистісного зростання. Його вплив на віру в конструктивний характер набуття самостійності є статистично значущим ($\beta \approx 0,44$; $p = 0,011$) і

найбільшим за величиною серед предикторів. Таким чином, відчуття особистісного розвитку у молодій людини тісно пов'язане з переконанням, що самостійність формується через позитивний досвід. Інакше кажучи, студенти, які активно розвиваються і вдосконалюються, розцінюють процес формування незалежності як щось добре і корисне.

Інші предиктори в цій моделі не досягли статистичної значущості (p для всіх $>0,2$). Зокрема, показники благополуччя такі, як самоприйняття, позитивні стосунки, управління середовищем чи цілі в житті, не мали суттєвого прямого впливу на оцінку конструктивного характеру набуття самостійності. Це може означати, що практично всі респонденти схильні оцінювати процес формування самостійності позитивно, і різниця між ними визначається знову ж особистісним зростанням, а шкали благополуччя не дають можливості розрізнити ці погляди. Риси характеру також не продемонстрували значущості. Жодна з п'яти рис не виявилась виразним предиктором конструктивних уявлень про набуття автономності. Наприклад, екстраверсія мала $\beta \approx -0,15$ ($p=0,468$), прихильність $\beta \approx 0,03$ ($p=0,880$), тобто взагалі відсутній ефект, емоційна стабільність $\beta \approx -0,10$ ($p=0,632$), експресивність $\beta \approx 0,33$ ($p=0,251$) – усі статистично незначимі результати. Таким чином, віра у конструктивність набуття самостійності не залежить прямо від темпераменту чи характеру, а радше формується на основі особистісного досвіду розвитку.

Таб. 3.5

Чинники уявлення студентів про деструктивний характер набуття самостійності

Коефіцієнти*						
Модель 5		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Ст. похибка	Beta		
1	Константа	14.998	3.208		4.675	.000

Екстраверсія - Інтроверсія	-.109	.064	-.375	-1.709	.093
Прихильність - Відокремленість	-.085	.064	-.266	-1.337	.187
Самоконтроль - Імпульсивність	-.022	.055	-.075	-.402	.689
Емоційна нестійкість - Емоційна стійкість	-.044	.060	-.166	-.729	.469
Експресивність - Парктичність	.197	.086	.681	2.285	.026
Позитивні відносини	-.083	.064	-.251	-1.309	.196
Управління середовищем	.156	.069	.421	2.252	.028
Особистісне зростання	-.040	.049	-.147	-.817	.417
Цілі в житті	.043	.057	.150	.742	.461
Самосприйняття	-.141	.055	-.483	-2.568	.013
а. Залежна змінна: Деструктивний характер самостійності					

Остання, Модель 5 (таб. 3.5), спрямована на аналіз чинників, від яких залежить уявлення про деструктивні уявлення формування самостійності. Ця установка відображає наскільки респондент вважає, що самостійність може формуватись через негативні досвід. Залежна змінна – бал за шкалою «Деструктивна самостійність». Отримана регресійна модель виявилася менш показовою: $R^2=0,255$ (скоригований $R^2=0,120$), тобто пояснюється лише близько 25% варіативності установки про деструктивний характер. Більше того, загальна модель на межі статистичної значущості ($p=0,067$), тобто формально не досягає порогу 0,05. Це означає, що набір з десяти розглянутих предикторів слабо узгоджується між собою у впливі на дану змінну – ймовірно, існують інші, не враховані в дослідженні фактори, що визначають, чому деякі молоді люди бачать процес формування самостійності у

негативному світлі. Попри це, розглянемо окремі предиктори, які все ж виявили статистично значущий внесок в цій моделі (адже окремі коефіцієнти можуть бути значущими для формування майбутніх гіпотез, навіть якщо модель загалом слабка).

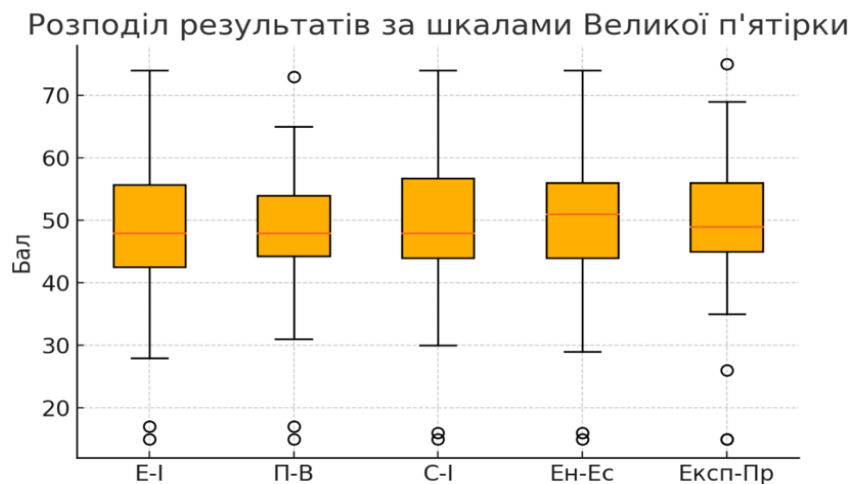
Перш за все, на уявлення про деструктивний характер набуття автономності суттєво впливають два показники психологічного благополуччя – але в протилежних напрямках. Самоприйняття має помітний негативний ефект ($\beta \approx -0,48$) і статистично значущий ($p=0,013$). Тобто, респонденти з нижчим самоприйняттям більш схильні вважати, що самостійність формується через негативний (деструктивний досвід). Такі молоді люди схильні перекладати відповідальність за несформовану у них автономію (самостійність) на «не такий» досвід. Це може підсилюватись внутрішніми конфліктами та низькою самооцінкою – такі особи можуть бачити в автономності прояв «зламаності психіки» або бунту, тобто надавати їй негативного забарвлення.

Інший значущий показник – це “управління оточенням” (здатність керувати своїм життєвим середовищем). Його коефіцієнт $\beta \approx 0,42$, $p=0,028$, тобто вплив позитивний і значущий. На відміну від самоприйняття, високий рівень уміння керувати середовищем асоціюється з більшим переконанням у деструктивному шляху формуванні самостійності. Що може свідчити про пережитий деструктивний досвід, що вплинув на надмірну потребу особистості у контролі оточуючого середовища, що є для такого індивіда потенційно загрозливим. Тож, так, ця особистість стала автономною, але завдяки «мотивації від», тобто заради уникнення покарання (про що записується в одному з пунктів опитувальника Павлюк), або іншого деструктивного досвіду. І, як наслідок такий індивід перекладає власний досвід на загальну популяцію.

Інші змінні в Моделі 5 не виявили значущої дії, хоча деякі мали напрям впливу, що узгоджується з наведеними інтерпретаціями. Наприклад, екстраверсія показала тенденцію до негативного зв'язку з переконанням у

Прихильність – Відокремленість	48,58	48,00	9,69	15	73	–0,80	2,85
Самоконтроль – Імпульсивність	48,48	48,00	10,53	15	74	–0,67	1,68
Емоційна нестійкість – стійкість	49,58	51,00	11,73	15	74	–0,51	0,97
Експресивність – Практичність	49,92	49,00	10,79	15	75	–0,77	2,29

Розподіли результатів за більшістю рис дещо зміщені вліво (асиметрія від $-0,51$ до $-0,80$), тобто спостерігається невелика перевага в вибірці більш високих значень. Наприклад, за шкалою Прихильність – Відокремленість асиметрія $-0,80$, що вказує на схильність багатьох респондентів набирати вищі бали (тобто бути більш «прихильними», товариськими). Коефіцієнти ексцесу для рис позитивні (від $\sim 0,97$ до $\sim 2,85$), що означає більш піковий розподіл порівняно з нормальним: більшість значень згруповані біля середніх, але водночас є певна кількість віддалених значень. Це підтверджується і на діаграмі розподілу (рис. 3.2): більшість коробок доволі компактні, хоча деякі «вуса» та точки виходять за межі квартильних інтервалів.



E-I – «Екстраверсія – Інтроверсія», P-V – «Прихильність – Відокремленість», C-I – «Самоконтроль – Імпульсивність», EN-ES – «Емоційна нестійкість – стійкість», Eksp-Pr – «Експресивність – Практичність». Червона лінія в межах кожного боксплоту позначає медіану, рамки – міжквартильний розмах (25–75 перцентили), «вуса» – 1,5 IQR, окремі кружечки – потенційні одиничні виключення.

Рис. 3.2. Розподіл результатів за шкалами моделі «Велика п'ятірка (бокс-плот).

Як показує рис. 3.2, медіанні значення (червоні лінії) для всіх п'яти рис знаходяться поблизу позначки 48–50 балів. Розмах результатів (величина «вусів») - дуже схожий для різних рис, хоча за деякими з них спостерігаються більш віддалені мінімальні значення. Зокрема, мінімальні (15) і максимальні (74-75 бали були зафіксовані в усіх п'яти шкалах, що означає наявність учасників із дуже високою вираженістю відповідних властивостей. Загалом, вибірка не демонструє значної зміщеності у бік якогось одного полюсу: рівні екстраверсії, доброзичливості, самоконтролю, емоційної стабільності та відкритості є збалансованими в групі в цілому.

3.2.2. Показники самостійності (методики М.М. Павлюк)

Для оцінки особистісної самостійності було використано дві методики М.М. Павлюк: «Опосередкована самооцінка самостійності» («ОСС») та опитувальник «Переконання про самостійність». Перша з них передбачає непряме оцінювання власної самостійності (через суб'єктивну оцінку дотичних до самостійності особистісних характеристик). Результат виражається числом балів (середній бал), що характеризує рівень самостійності респондента. Опитувальник переконань про самостійність, за допомогою чотирьох шкал, допомагає нам відслідкувати уявлення респондентів про самостійність як когнітивну і соціальну характеристику, що відображає бачення природи та наслідків самостійності: «Вроджена» (переконаність, що самостійність є вродженою якістю особистості), «Набута» (переконаність, що самостійності набувають протягом життя), «Конструктивна» (уявлення про самостійність як таку, що набувається з позитивним досвідом) та «Деструктивна» (уявлення про самостійність як про рису, що набувається деструктивним шляхом). Теоретичні діапазони шкал переконань різняться (кількість пунктів у кожній категорії не є однаковою), тому для інтерпретації доцільно враховувати не лише абсолютні бали, а й пропорцію від максимально можливого результату.

У таблиці 3.7 подано узагальнені статистики для показника опосередкованої самооцінки самостійності (середній бал) та чотирьох шкал переконань про самостійність.

Таб. 3.7

Середні показники та форма розподілу результатів за методиками М.М.

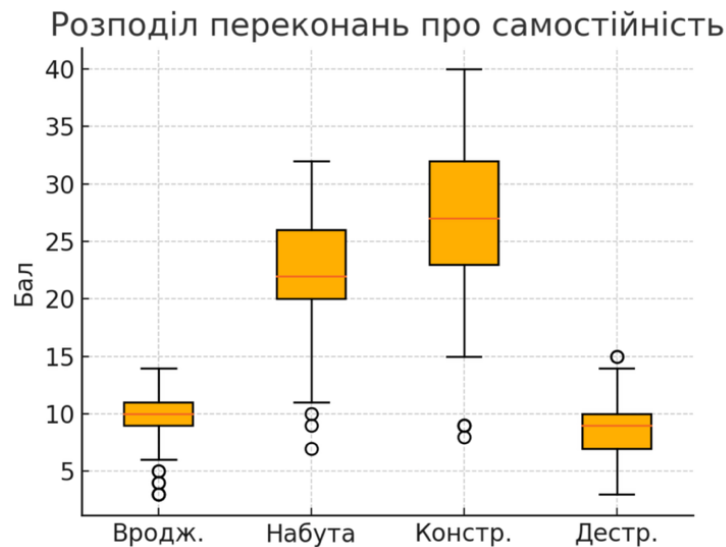
Павлюк

Показник	Середнє	Медіана	Ст.відх	Мін	Макс	Асиметрія	Ексцес
Опосередкована самооцінка (бал)	6,34	6,23	2,17	1	10	-0,43	-0,26
Переконання: «Вроджена»	9,45	10,00	2,38	3	14	-1,26	1,54

Переконання: «Набута»	22,58	22,00	5,68	7	32	-0,53	0,38
Переконання: «Конструктивні»	26,68	27,00	7,17	8	40	-0,65	0,56
Переконання: «Деструктивні»	8,52	9,00	3,11	3	15	-0,06	-0,47

Згідно з таб. 3.7, середній бал опосередкованої самооцінки самостійності становить $M=6,34$ при $SD=2,17$ (за теоретичного максимуму 10). Медіана практично збігається (6,23), розподіл близький до симетричного (асиметрія « $-0,43$ », ексцес « $-0,26$ »), тобто більшість учасників оцінили свою самостійність на середньому рівні. Значення коливаються від 1 до 10 балів: мінімум 1 бал свідчить про дуже низьку самостійність у окремих респондентів, тоді як максимум 10 балів (досягнутий декількома учасниками) вказує на максимально високий рівень самостійності за суб'єктивним уявленням самого індивіда. Далі в дослідженні це допоможе нам порівняти шкалу Автономії (яку ми приймаємо за дійсну, або реальну, самостійність) зі шкалою «ОСС».

На рис. 3.3 зображено розподіл результатів за чотирма шкалами переконань про самостійність. Відзначимо, що шкали «вродженості» - «набутості» та «конструктивності» - «деструктивності» не розглядались як полярні, а розглядаються окремо (респонденти можуть одночасно погоджуватися з обома аспектами у певній мірі).



Вродж. – «вроджена самостійність», Набута – «набута самостійність», Констр. – конструктивна самостійність, Дестр. – деструктивна самостійність. Шкали вимірюються в балах згідно ключа методики (різна кількість пунктів для кожної категорії).

Рис. 3.3. Розподіл переконань про самостійність

Бачимо з рис. 3.3 і таб. 3.7, що за переконаннями опитуваних, самостійність скоріше розглядається ними як набута якість, що набувається конструктивним шляхом, ніж як вроджена і з деструктивною основою. Зокрема, найбільшим середнім балом характеризується шкала «Конструктивна» ($M \approx 26,68$), трохи менші середні на шкалі «Набута» ($M \approx 22,6$). Відносно цих двох аспектів, показник «Деструктивна» суттєво нижчий ($M \approx 8,5$), тобто більшість опитаних не схильні розглядати самостійність як таку, що набувається деструктивним шляхом (що підтверджується близьким до 0 коефіцієнтом асиметрії та найнижчим медіанним значенням «~9»). Шкала «Вроджена» має середнє «~9,45» (з максимуму 14), причому розподіл найбільш зсунений вліво (асиметрія $-1,26$). Тобто, значна частина опитуваних набрали високі бали, а значить погодились

із тим, що самостійність певною мірою притаманна людині від народження. Одночасно досить високі бали за шкалою «Набута» вказують, що учасники також визнають і роль набуття самостійності через досвід. Така позитивна кореляція між вірою в «вродженість» і «набутість» самостійності може свідчити про загальну високу значущість самостійності для респондентів: вони вважають цю рису і природженою, і такою, що розвивається. Тобто, питання «самостійності» у різних аспектах хвилює цю вікову категорію.

Розподіли оцінок за шкалами переконань різняться за формою. Для «Конструктивної» і «Набутої» шкал спостерігається деяка негативна асиметрія ($-0,65$ та $-0,53$ відповідно): багато опитаних оцінили ці аспекти високо, і лише в деяких учасників показники були низькими. Натомість «Деструктивна» шкала має майже симетричний розподіл (асиметрія $-0,06$) з тенденцією до плосковершинності (ексцес $-0,47$), що може означати наявність різних думок: частина молоді не відкидає повністю ймовірність деструктивного характеру набуття самостійності (хоча в загальному респонденти, все ж, схиляються в бік конструктивного шляху).

Підсумовуючи, результати за методиками М.М. Павлюк демонструють, що при оцінці особистісної суб'єктивної самостійності молоді оцінюється ними переважно на середньому рівні (за опосередкованою самооцінкою), а в системі переконань про самостійність домінують позитивні й оптимістичні погляди. Молоді люди вважають самостійність радше набутою властивістю, яка формується та розвивається, і оцінюють домінуючий шлях її набуття як конструктивний. Ідеї про вроджену природу самостійності також отримують підтримку, тоді як переконання в її деструктивній основі виражені найслабше.

3.2.8. Психологічне благополуччя (шкали К. Ріфф)

Для того, щоб охопити ще декілька психологічних і соціальних аспектів розвитку та становлення особистісної самостійності, а також для виявлення рівня автономії (що ми прирівнюємо до самостійності) було

застосовано опитувальник психологічного благополуччя К. Ріфф, що містить шість шкал: Позитивні відносини з оточуючими, Автономія, Управління середовищем, Особистісне зростання, Цілі у житті та Самоприйняття. Кожна шкала вимірює окрему складову психологічного благополуччя. Теоретично вищі бали означають кращий розвиток даної сфери. У нашому дослідженні за кожною зі шкал були отримані сумарні бали в діапазоні від приблизно 30 до 83 (залежно від шкали). Описова статистика подана в таблиці 3.8.

Таб. 3.8

**Середні показники та форма розподілу результатів за методикою
«Психологічне благополуччя»**

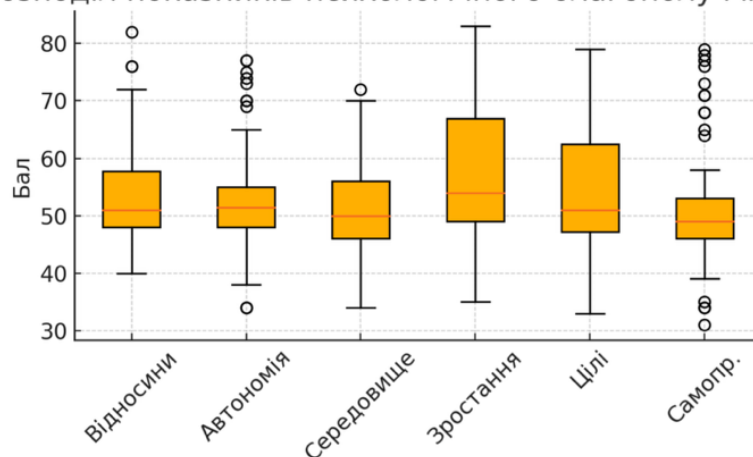
Шкала	Середнє	Медіана	Ст.відх	Мін	Макс	Асиметрія	Ексцес
Позитивні відносини	54,18	51,00	9,36	40	82	1,14	0,48
Автономія	53,11	51,50	9,67	34	77	0,82	0,60
Управління середовищем	51,58	50,00	8,41	34	72	0,61	0,12
Особистісне зростання	56,67	54,00	11,55	35	83	0,41	-0,75
Цілі у житті	54,29	51,00	10,94	33	79	0,72	-0,21
Самоприйняття	51,44	49,00	10,68	31	79	1,01	0,87

Виходячи з даних в таб. 3.8, бачимо, що всі компоненти психологічного благополуччя знаходяться на середньому рівні у вибірці. Середні значення варіюються від «51,4» (самосприйняття) до «56,7» (особистісне зростання) балів. Жодна зі сфер не демонструє аномально низьких чи високих середніх показників. Найвище середнє значення можемо побачити в шкалі «Особистісне зростання» ($M \approx 56,7$), що вказує: більшість молодих людей відчують і вважають значимим свій особистісний ріст, відкритість до нового досвіду та самовдосконалення на доволі високому

рівні. Ненабагато поступають за середніми балами шкали «Цілі у житті» ($M \approx 54,3$) та «Позитивні відносини» ($M \approx 54,2$). Нижчі ж середні показники мають «Автономія» ($M \approx 53,1$) та «Самоприйняття» ($M \approx 51,4$). Зокрема, самоприйняття – найнижче середнє значення – може свідчити про певні труднощі частини молоді в повному прийнятті себе, своїх рис і минулого досвіду. Низькі значення в шкалі «Самосприйняття» можуть в котре вказувати на кризу юнацтва, що супроводжується проблемами з самоідентифікацією і самооцінкою.

Розподіл значень за всіма шкалами психологічного благополуччя є правосторонньо-асиметричним (коефіцієнти асиметрії позитивні, від 0,41 до 1,14). Це означає, що для більшості учасників характерні нижчі або середні рівні благополуччя, тоді як дуже високі показники зустрічаються рідше. Наприклад, розподіл балів за шкалою «Позитивні відносини» має асиметрію +1,14 – значна частина молоді оцінює якість стосунків із оточенням не надто високо (медіана 51 при максимумі 82), а надзвичайно високі результати (понад 70) трапляються лише у декількох респондентів (див. рис. 3.3).

Розподіл показників психологічного благополуччя (Ryff)



На осі X – назви шкал (скорочено): Відносини – позитивні відносини з оточуючими, Автономія, Середовище – управління середовищем, Зростання – особистісне зростання, Цілі – цілепокладання в житті, Самопр. – самоприйняття. По осі Y – сумарний бал за відповідною шкалою.

Рис. 3.3. Розподіл показників психологічного благополуччя

Як видно з рис. 3.3, всі шкали (крім, можливо, «Особистісного зростання») демонструють подібний розподіл: медіани (червоні лінії) розташовані ближче до нижньої межі боксплотів, «вуса» зверху довші, аніж знизу, що відображає позитивну асиметрію (надлишок нижчих значень). Для прикладу, за шкалою «Самоприйняття» медіана становить 49 при максимальному значенні в вибірці 79 – тобто більше половини молодих людей мають оцінку власного самоприйняття нижче 50 балів зі 84 можливих. Лише окремі особи досягають дуже високих показників самоприйняття (верхні точки на рис. 3). Аналогічно, за шкалою «Автономія» медіана дорівнює 51, а максимуми (близько 77) – рідкісні. Це свідчить, що більшість респондентів відчувають свою автономність і контроль над середовищем на помірному рівні. Цікаво, що показник «Особистісного зростання» має найменшу асиметрію (+0,41) і навіть від'ємний ексцес (-0,75), тобто розподіл близький до нормального або трохи розпластаний. Можна припустити, що відчуття особистісного розвитку є більш рівномірно поширеним серед молоді: майже всі оцінюють його досить високо (медіана 54, верхній кuartиль 64), і великих груп з дуже низькими значеннями немає.

3.2.9. Гендерні відмінності психологічних показників

Одним з етапів аналізу стало вивчення того, чи відрізняються результати чоловіків і жінок за всіма виміряними шкалами. Для оцінки цих відмінностей було сформовано дві групи: чоловіки (N=18) та жінки (N=48). Зважаючи на нерівну чисельність груп та потенційно різну дисперсію, для кожного показника проведено незалежний t-тест з поправкою на неоднаковість дисперсій (t-критерій Уелча).

Гендерні відмінності психологічних чинників

Показник (шкала)	M \pm SD	M \pm SD	t (df)	p-знач.
Екстраверсія– Інтроверсія	48,22 \pm 11,01	48,10 \pm 10,63	0,035 (\approx 24,4)	0,973
Прихильність– Відокремленість	48,00 \pm 11,58	48,79 \pm 9,06	-0,247 (\approx 23,1)	0,807
Самоконтроль– Імпульсивність	48,28 \pm 11,11	48,56 \pm 10,39	-0,081 (\approx 23,0)	0,936
Емоційна нестійкість– стійкість	47,11 \pm 13,49	50,50 \pm 10,67	-0,924 (\approx 24,7)	0,364
Експресивність– Практичність	47,94 \pm 12,01	50,67 \pm 10,08	-0,769 (\approx 23,2)	0,450
Опосередкована самооцінка (бал)	6,54 \pm 2,31	6,26 \pm 2,13	0,443 (\approx 27,9)	0,662
Переконання: «Вроджена»	9,83 \pm 2,38	9,31 \pm 2,39	0,801 (\approx 31,5)	0,429
Переконання: «Набута»	23,28 \pm 6,00	22,31 \pm 5,60	0,584 (\approx 28,1)	0,564
Переконання: «Конструктивна»	26,11 \pm 7,95	26,90 \pm 6,96	-0,399 (\approx 31,4)	0,692
Переконання: «Деструктивна»	8,67 \pm 3,09	8,46 \pm 3,15	0,222 (\approx 26,6)	0,826
Позитивні відносини	53,83 \pm 9,68	54,31 \pm 9,34	-0,170 (\approx 26,5)	0,867
Автономія	56,06 \pm 10,36	52,00 \pm 9,33	1,498 (\approx 29,2)	0,145
Управління середовищем	52,44 \pm 8,73	51,25 \pm 8,31	0,508 (\approx 30,2)	0,615
Особистісне	57,78 \pm 12,06	56,25 \pm 11,45	0,473	0,639

зростання			($\approx 30,3$)	
Цілі у житті	53,72 \pm 12,44	54,50 \pm 10,46	-0,271 ($\approx 34,5$)	0,788
Самоприйняття	55,61 \pm 11,67	49,88 \pm 9,79	1,846 ($\approx 26,8$)	0,076

У таб. 3.9 представлені середні значення, стандартні відхилення та результати t-тесту для чоловіків і жінок за кожним із досліджуваних показників. За всіма шкалами, що перелічені в таблиці (5 рис особистості, опосередкована самооцінка самостійності, 4 переконання про самостійність, 6 шкал благополуччя), перевірялася гіпотеза про відсутність гендерних відмінностей.

Можемо побачити, що статистично значущих гендерних відмінностей не виявлено за жодним із досліджуваних показників (таб. 3.9). Всі отримані значення p перевищують пороговий рівень 0,05, отже нульову гіпотезу про рівність середніх у групах чоловіків і жінок не відхилено. Це означає, що юнаки та дівчата продемонстрували подібні результати як щодо особистісних рис, так і рівня самостійності та складових психологічного благополуччя.

Зокрема, за рисами «Великої п'ятірки» різниця між середніми балами чоловіків та жінок не перевищує 2–3 балів. Наприклад, середній рівень екстраверсії у чоловіків $M=48,22$, а у жінок $M=48,10$ (різниця фактично нульова). Аналогічно, за емоційною стабільністю (шкала «Емоційна нестійкість – стійкість») жінки набрали трохи більше ($M=50,50$ у жінок проти $M=47,11$ у чоловіків), але ця різниця статистично несуттєва ($p=0,364$). Опосередкована самооцінка самостійності практично збігається: $M=6,54$ у хлопців vs $M=6,26$ у дівчат ($p \approx 0,66$). Так само і щодо переконань про самостійність: відмінності мінімальні. Наприклад, чоловіки трохи більше погоджуються з тезою про вроджений характер самостійності ($M=9,83$ проти $9,31$ у жінок), натомість у жінок трохи переважають уявлення про конструктивний шлях набуття самостійності ($M=26,9$ проти $M=26,1$ у чоловіків), але жодна з цих різниць не є значущою за критерієм t .

Цікавим є результат за шкалами психологічного благополуччя: хоча чоловіки в середньому показали дещо вищий рівень автономії та самоприйняття, ніж жінки, статистична значущість цієї різниці не підтвердилася. Зокрема, середній бал за шкалою «Автономія» у чоловіків 56,1 проти 52,0 у жінок (різниця ~ 4 бали, $p=0,145$), а за «Самоприйняттям» – 55,6 у чоловіків проти 49,9 у жінок (різниця « $\sim 5,7$ » балів). Остання різниця наближається до статистичної значущості ($p=0,076$), але все ж не долає поріг 0,05. Тобто, при заданому розмірі вибірки, ми не отримали переконливих доказів гендерних відмінностей: хлопці та дівчата нашої вибірки характеризуються більшою мірою схожими психологічними портретами.

Маємо зазначити, що відсутність значущих відмінностей між групами може бути частково обумовлена й відносно невеликою кількістю чоловіків у вибірці ($N=18$), що знижує статистичну силу тесту. Проте спостережувані відмінності дійсно невеликі (різниця середніх $< 0,5$ SD для всіх змінних). Отже, робимо висновок, що стать не є впливовим фактором у розвитку особистісної самостійності, рис характеру та суб'єктивного благополуччя у віці 15–24 років. І хлопці, і дівчата демонструють схожі рівні автономності, позитивних стосунків з оточуючими, цілей у житті тощо. Це узгоджується з даними емпіричних досліджень і наукових джерел, де також часто фіксують мінімальні гендерні різниці в психологічних показниках у пізньому підлітковому віці.

3.2.10. Порівняння шкали «Автономія» та опосередкованої самооцінки самостійності

Ще одною гранню цього дослідження є порівняння двох показників, що стосуються особистісної автономії/самостійності, отримані різними методиками: шкалу «Автономія» із опитувальника благополуччя Ріфф та інтегральний показник опосередкованої самооцінки самостійності (за М.М. Павлюк). Цікаво дослідити наскільки реальна самостійність (шкала «Автономії» за методикою Ріфф) співвідноситься зі шкалою «ОСС». Обидва ці вимірювання, попри різні підходи, покликані характеризувати рівень

незалежності, самостійності особистості. Тож, подивимось чи є між ними розбіжності на рівні середніх групових значень. Для цього було використано парний t-тест (для залежних вибірок), оскільки обидва показники розраховані для кожного з тих самих респондентів.

Середнє значення за шкалою «Автономія» становить 53,11 (SD=9,67), тоді як у шкалі «ОСС» – 6,34 (SD=2,17). На перший погляд, абсолютні величини суттєво відрізняються, однак після врахування різних діапазонів вимірювання маємо наступні результати: шкала автономії є сумарною (теоретично до 84 балів максимум), а опосередкована самооцінка представлена як середній бал від 1 до 10. Для коректності інтерпретації можна перевести обидва показники у відсоток від максимального: отримуємо, що 53,11 балів автономії – це приблизно 63% від умовного максимуму, а 6,34 бала самооцінки – це 63,4% від максимуму 10. Таким чином, в відносному вираженні рівень автономії та рівень самостійності збігаються – близько 63% від максимально можливого.

3.3. Програма тренінгу з розвитку самостійності в юнацькому віці

3.3.1. Теоретичний огляд тренінгових програм з розвитку самостійності

В Україні подібні програми найчастіше мають форму багатоденних курсів. Так, Переверзева (2022) описує десяти-тижневу тренінгову програму (10 занять, по одному зайняттю в тиждень, тривалість зайняття – 45 хвилин), спрямовану на зміцнення ресурсів автономії у старшокласників. Аналогічно, Беженар (2020) пропонує модуль «Я – відповідальний за власне майбутнє» з 12 занять по 45–60 хвилин кожне. У цих багатоденних курсах учасники поступово опрацьовують різні теми: від саморефлексії до навичок прийняття рішень. Короткотривалий тренінг «Шлях до самопізнання» (для 7-го класу) має на меті формувати вміння робити вибір і брати на себе відповідальність. Однак він триває лише 45 хвилин і охоплює обмежений набір вправ.

Інші українські програми можуть зосереджуватися на соціально-комунікативних навичках або підвищенні самооцінки, проте без чіткого орієнтування саме на автономію учня.

Таким чином, прямих прикладів одноденних тренінгів саме з розвитку автономії юнаків у вітчизняній практиці майже немає. Існуючі тренінги є загальніші за змістом і значно довші за терміном.

У зарубіжних дослідженнях також переважають тривалі програми. Наприклад, Рейтер (2004) описала групову програму з життєвих навичок, розраховану на 9 місяців, яка реалізовувала цілі підвищення автономії підлітків через розвиток соціальних навичок. У межах педагогічних проєктів іноді застосовують одиночні одноденні семінари як старт чи доповнення. Так, у американській програмі My Teaching Partner (МТР) для вчителів використано одноденний вступний семінар, на якому тренери ознайомлюються з потребами підлітків у підтримці автономії та компетентності. Після семінару заплановано серію онлайн-консультацій упродовж року. Це демонструє, що інтенсивний формат може слугувати початковим імпульсом, але повноцінне навчання відбувається за багатоетапною схемою.

Варто зазначити, що проведення одноденного тренінгу з психологічного погляду є нетиповою і складною задачею: як зауважують автори методичних посібників, «одноденний тренінг є чи не найважчим випробуванням для тренера», що потребує особливо ретельного сценарію та стратегії проведення. Проте короткострокові інтервенції вважають ефективними для швидкого залучення учасників та формування первинного інтересу до теми.

Серед переваг одноденного тренінгу можемо зазначити: компактність (один день інтенсивної роботи дозволяє зберегти послідовність вправ і утримати увагу учасників. За рахунок великої концентрації інформації та активностей формується інтенсивне залучення), зручність у організації (легше вписати у навчальний графік: він не потребує багатотижневого

відриву від навчання чи роботи учасників, що дозволяє охоплювати ширші групи учнів і зменшує ризик втратити аудиторію через тривалість (особливо актуально під час навчального семестру), менша кількість необхідних ресурсів (одночасний захід вимагає менше фінансових витрат (такі як приміщення, час ведучого) і може проводитися у звичайних класах чи на базі шкіл), негайний ефект (оскільки програма зосереджена на ключових темах, учасники мають можливість одразу «зануритись» в тему). Як показує практика, ефект від одноденних семінарів можна підтримати подальшими зануреннями; наприклад, у проекті МТР рік розпочинається одноденним семінаром з «дозаправкою» (booster) наступного року.

Авторська одноденна програма відрізняється від існуючих насамперед цілеспрямованим фокусом на автономію юнаків. На відміну від багатьох тренінгів особистісного зростання, які охоплюють широкий спектр соціально-емоційних навичок, вона прямо спрямована на розвиток уміння самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. Основною метою є формування здатності учасника брати на себе відповідальність за свій вибір.

3.3.2. Програма одноденного психологічного тренінгу з розвитку особистісної самостійності для юнаків 15–22 років

Мета: розвиток особистісної самостійності юнаків 15 – 22 років – здатності молодій людині самостійно приймати рішення, відповідати за власні дії та свідомо керувати своїм життям. Особистісна самостійність розуміється як стійка комплексна характеристика особистості, що формується в процесі розвитку під впливом низки вольових, мотиваційних, когнітивних та емоційних чинників. Вона нерозривно пов'язана із психологічним благополуччям: як конструктивна якість, самостійність виступає індикатором особистісного благополуччя. Тренінг покликаний активізувати ключові психологічні чинники розвитку самостійності – самосприйняття, позитивні взаємини, особистісне зростання, емоційну стійкість, автономність та саморефлексію. Враховується, що розвиток

самостійності відбувається у взаємодії внутрішньопсихологічних процесів і міжособистісних стосунків, завдяки чому формується відчуття автономності особистості.

Завдання тренінгу: Сприяти усвідомленню учасниками своїх сильних якостей, цінностей та особистісних рис, розвинути навички встановлення довірливих, підтримуючих стосунків з однолітками та близькими, мотивувати учасників до особистісного зростання і самовдосконалення, ознайомити з методами саморегуляції та підвищити стійкість до стресів, розвинути резилієнтність, відпрацювати прийняття самостійних рішень та вміння відстоювати власну думку (автономність), сформувати навички саморефлексії – аналізу власного досвіду для подальшого особистісного розвитку.

Цільова група: молоді люди віком від 16 до 22 років, орієнтовно старшокласники та студенти вищих навчальних закладів. Група до 30 осіб. Оптимальна кількість – 20 – 25 учасників, що дозволить провести ефективну групову роботу та обговорення, без падіння якості взаємодії між тренером та учасниками.

Форма роботи: офлайн-заняття у формі активного психологічного тренінгу з елементами групової дискусії та практичних вправ. Місце проведення: просторе приміщення (тренінгова зала, класна кімната або актова зала), де можна розмістити стільці по колу і виконувати рухливі вправи. Бажано, щоб було достатньо простору для роботи в підгрупах і виконання активних завдань. У залі має бути дошка або фліпчарт для записів, стікери, маркери, папір для учасників.

Тривалість: 1 день, до 5 годин роботи (близько 4 годин чистого часу на вправи та обговорення). Передбачено перерву на відпочинок та ланч тривалістю 30 хв посередині тренінгу. За необхідністю робляться короткі гігієнічні перерви між блоками (5–10 хв) для підтримання концентрації.

Тренер(и): один ведучий-тренер (психолог) і, за можливості, асистент для допомоги в організації та виконанні вправ. Тренер повинен мати досвід

роботи з молоддю, володіти навичками проведення групових заходів (тренінгів).

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, маркери, папір А4, стікери (клейкий папір) для запису очікувань, ручки для кожного учасника, картки із завданнями (сценарії ситуацій), конверти для фінальної вправи.

Організація робочого простору: Стільці розставлені по колу (щоб всі бачили одне одного – це сприяє рівності та відкритості). Варто подбати про психологічну безпеку: на початку тренінгу узгодити правила конфіденційності (все особисте, озвучене в групі, не виноситься назовні), взаємоповаги, добровільності участі у вправах тощо (детально – у вступній частині).

Юнацький вік (приблизно 16–22 роки) – це період інтенсивного становлення особистості, формування самосвідомості та власного світогляду, набуття певної автономії від батьків. Упродовж ранньої юності значно зростає рівень усвідомлення людиною своїх переживань і інтерес до власного «Я». Молоді люди в цьому віці прагнуть самовизначення, пробують нові ролі, приймають важливі рішення щодо навчання, професії, стосунків. Розвиток особистісної самостійності в юнацькому віці є критично важливим, адже саме в цей час закладаються основи зрілої відповідальності та незалежності в дорослому житті. Здатність самостійно думати і діяти позитивно корелює з успішною адаптацією та почуттям зрілості особистості.

Наукові дослідження підтверджують, що особистісна самостійність тісно пов'язана з низкою внутрішніх якостей та соціальних умов. Зокрема, явищу самостійності сприяє розвиток фундаментальних атрибутів особистості – активності, суб'єктності, саморегуляції, автономії, здатності до здійснення життєвого вибору. Іншими словами, особистісна самостійність розвивається під впливом вольових (вольова регуляція, наполегливість), мотиваційних (внутрішня мотивація, прагнення до досягнень), когнітивних (саморозуміння, критичне мислення) та емоційних (емоційна стабільність, зрілість) факторів. Також встановлено, що феномен самостійності тісно

пов'язаний із рівнем життєстійкості (резилієнтності) особистості – здатності протистояти життєвим труднощам. Це означає, що впевнена в собі, психологічно стійка молода людина більш схильна діяти самостійно, і навпаки – підвищення самостійності сприяє загартуванню стійкості до стресів.

Для повноцінного становлення автономності важливо врахувати як внутрішньо-психологічні чинники, так і міжособистісний контекст розвитку особистості. Так, Ю. В. Бакка зазначає, що особливості розвитку самостійності слід розглядати у взаємозв'язку внутрішнього світу особистості і її соціального оточення, внаслідок чого формується відчуття автономності. Процес сепарації-індивідуації (поступового відокремлення від батьківської опіки з одночасним збереженням емоційного зв'язку) є центральним для цього віку. Відтак, тренінг приділяє увагу як розвитку особистісних якостей учасників, так і створенню позитивної групової взаємодії, що моделює підтримуюче соціальне середовище.

Пропонована програма спирається на емпірично підтвержені чинники, значущі для розвитку особистісної самостійності, а саме: позитивне самосприйняття (самоприйняття), позитивні взаємини з оточуючими, особистісне зростання, емоційна стійкість, автономність (безпосередня самостійність), саморефлексія. Зміст тренінгу є науково обґрунтованим і спрямованим на всебічний розвиток особистісної самостійності. Очікується, що після проходження всіх етапів учасники почуватимуться більш впевненими у собі, краще розумітимуть себе та свої прагнення, матимуть інструменти для самостійного подолання труднощів і прийняття рішень у житті.

Наприкінці тренінгу передбачено підсумкове опитування та обговорення, яке дозволить кожному учаснику оцінити власні суб'єктивні результати – наскільки виправдалися очікування, що нового дізналися про себе учасники. Загалом, успішним результатом вважатиметься, якщо більшість учасників демонструватимуть підвищену впевненість, реалістичне

розуміння власного «Я» і прагнення надалі діяти більш самостійно у повсякденному житті.

Тренінг складається з вступної частини, шести тематичних блоків вправ (відповідно до висвітлених нами чинників самостійності) та заключного етапу рефлексії і завершення. Нижче наведено орієнтовний розклад і послідовність етапів:

Вступна частина – 30 хв. (знайомство, встановлення правил, визначення очікувань, розминка).

Блок 1. Самосприйняття – ~30–35 хв. (теоретичний екскурс + вправа на самопізнання + обговорення).

Блок 2. Позитивні взаємини – ~30 хв. (міні-лекція, командна вправа , рефлексія досвіду).

Блок 3. Особистісне зростання – ~30 хв. (теорія мотивації, вправа з постановки цілей, обговорення).

Обідня перерва – 30 хв. (відпочинок, неформальне спілкування).

Блок 4. Емоційна стійкість – ~35 – 40 хв. (обговорення поняття резиліентності, робота в підгрупах над стресовими ситуаціями, висновки).

Блок 5. Автономність – ~30 хв. (теоретичні основи автономії, дискусійна вправа «Займи позицію», обговорення).

Блок 6. Саморефлексія – ~30 хв. (важливість рефлексії, вправа на особисту рефлексію “Лист собі”, обмін враженнями).

Завершення тренінгу – 10 хв. (підсумкове коло, зворотний зв'язок, закриття).

Час для кожного блоку є орієнтовним і може незначно змінюватися залежно від перебігу обговорень та особливостей групи. Тренер стежить за тайм-менеджментом, щоб встигнути пройти всі етапи, але за потреби гнучко коригує тривалість (наприклад, скорочує або додає перерви, адаптує глибину обговорення).

Зміст тренінгу

Вступна частина: Привітання і знайомство (10 хв). Тренер вітає групу, коротко представляє себе, тему та мету тренінгу. Потім проводить знайомство учасників у форматі короткої інтерактивної вправи. Наприклад: «Ім'я та риса» – кожен по колу називає своє ім'я і одну позитивну рису або хобі, що починається на ту ж літеру, що й ім'я (наприклад: "Я – Максим, мотиваційний" або "Я – Оля, обожаю овочі"). Ця вправа полегшує запам'ятовування імен, знімає напругу, дозволяє кожному заявити про себе. Тренер підтримує веселий тон, заохочує оплесками після виступу кожного. Очікуваний результат: учасники запам'ятали імена, відчули себе більш розкутими, встановлено перший контакт між ними.

Встановлення правил групи (5 хв). Тренер пояснює важливість правил для створення безпечного простору. Запитує в учасників, які правила, на їхню думку, потрібні для комфортної роботи. Маркером записує пропозиції на фліпчарт. Зазвичай спільно напрацьовуються правила: конфіденційність (все особисте – не виноситься за межі групи), добровільність (кожен має право відмовитися від участі у вправі чи обговоренні, якщо почувається некомфортно), повага і толерантність (не перебивати, не засуджувати висловлювання інших), активність (по можливості брати участь, бути залученим), регламент (повернення вчасно після перерв, вимкнені телефони або без звукул). Після збору пропозицій тренер за потреби доповнює від себе критично важливі пункти (наприклад, про техніку безпеки у руханках). Далі всі учасники хором підтверджують згоду дотримуватися встановлених правил. Тренер вивішує список правил на видному місці. Очікуваний результат: група має узгоджений набір норм, що забезпечує психологічну безпеку і взаємоповагу; учасники розуміють свої межі та відповідальність.

Визначення очікувань (10 хв). Тренер пропонує учасникам сформулювати свої очікування від тренінгу: чого б вони хотіли навчитися, про що дізнатися, який досвід отримати. Кожен отримує 1–2 стікери і записує коротко (1-2 слова) своє головне очікування. Потім по черзі виходять до

фліпчарту і прикріплюють стікер на плакат "Очікування" (або малюнок скрині скарбів чи дерева знань – тренер підготував заздалегідь), озвучуючи, що написали. Тренер коментує, групує схожі очікування, уточнює, які з них реалістичні й будуть враховані програмою. Наприклад, якщо очікування надто широке або не стосується теми, тренер делікатно коригує ("Це важливе питання, сьогодні ми його частково торкнемося..."). Очікуваний результат: тренер отримав уявлення про запити групи, учасники озвучили свої потреби (що саме вже знижує їх напруженість), налаштувалися на активну участь. Плакат з очікуваннями залишається на стіні – наприкінці тренінгу до нього повернуться, щоб відрефлексувати, наскільки очікування здійснились.

Розминка (5 хв). Для підвищення групової енергії та згуртованості проводиться коротка енергізуюча вправа. Наприклад: «Потиск по колу» – всі стають у коло, тренер подає сигнал, і учасники по черзі швидко передають один одному потиск руки (або плескають долонею сусіду), намагаючись запустити "хвилю" якомога швидше; можна ускладнити, запустивши дві зустрічні хвилі. Або вправа «Спільний рахунок» – група має разом вголос порахувати до 10, але хто говорить наступне число – невідомо; якщо двоє сказали одночасно – рахунок починається спочатку. Такі ігри викликають сміх, розряджають обстановку. Очікуваний результат: учасники трохи порухались, підвищився рівень групової енергії, зникли залишки скутості; сформовано позитивний командний настрій перед основною частиною.

Вступний блок задає тон усьому тренінгу, тому важливо провести його жваво, але без надмірного тиску. Вправа знайомства має бути дружньою до тих, хто сором'язливий – тренер може почати з себе для прикладу. На етапі правил варто особливо наголосити на конфіденційності, щоб учасники відчували довіру. Якщо група дуже пасивна або напружена, доцільно додати ще одну веселу розминку або вправу на спільність (наприклад, пошук спільних рис між учасниками). Лише переконавшись, що група більш-менш

розкріпачена і готова працювати, слід переходити до основних, глибших вправ.

Блок 1. Самосприйняття

Пояснюється поняття «Я-образ» – уявлення людини про саму себе, свої риси, можливості, зовнішність тощо. Обговорюється, що таке позитивне самоприйняття – це коли людина в цілому задоволена собою, знає свої сильні сторони і приймає недоліки, працюючи над ними. Наголошується, що адекватне, позитивне сприйняття себе є підґрунтям впевненості. Психологічні дослідження свідчать: коли людина ставиться до себе з прийняттям і самоспівчуттям, це підвищує її емоційну стійкість, мотивацію до розвитку та загальну життєву задоволеність. Навпаки, нереалістично занижена самооцінка або негативний образ себе можуть стримувати активність, викликати залежність від чужої думки і страх перед рішеннями. Тому розвиток самосвідомості – перший крок до самостійності.

Рекомендовані вправи:

- Вправа «Хто Я?» (самопізнання через твердження) (див. Додаток)
- Вправа «Ранжування особистих якостей»
- Вправа «Автопортрет зі словами»

Блок 2. Позитивні взаємини з оточуючими

Тренер починає з того, що хоча тренінг присвячено самостійності, “стати незалежним – не значить бути самотнім”. Обговорюється баланс між автономністю та підтримкою оточення. Пояснюється, що близькі стосунки (дружба, любов, сім’я) дають людині емоційну опору, ресурс, почуття безпеки. Молодь, яка відчуває підтримку друзів і сім’ї, насправді сміливіше пробує нове і діє самостійно, бо знає – у разі чого є до кого звернутися. Наводяться дані: позитивні взаємини значуще корелюють з добрим психічним здоров’ям і благополуччям підлітків. Якість соціальних зв’язків – один із стовпів життєвої задоволеності. Тренер питає: “Як ви думаєте, чому

маючи хороших друзів або підтримку батьків, легше бути впевненим у собі?” – підводить до відповіді, що це дає відчуття прийняття, того, що тебе цінують. Додає, що у здорових стосунках присутня взаємна повага до автономії: наприклад, батьки поступово дають більше свободи, якщо довіряють дитині; друзі поважають вибір один одного, навіть якщо він відрізняється. Згадується, що підлітки в усьому світі прагнуть мати близьких друзів і бути прийнятими групою ровесників – це нормально. Однак важливо будувати стосунки на основі довіри, емпатії та взаємної підтримки, а не контролю чи залежності. Такий соціум навколо дозволяє особистості розкритись.

Тренер коротко перелічує ознаки позитивних взаємин: відкритість, вміння слухати, підтримати словом і ділом, щирий інтерес, вміння вирішувати конфлікти без насильства. Пропонує учасникам назвати приклади, як друзі або рідні підтримували їх у важкій ситуації. 1–2 добровольці коротко діляться (по бажанню). Тренер підсумовує: “Ми відчули, як багато дає нам підтримка інших. Зараз спробуємо згуртуватися і відчутти силу командної взаємодії тут, у групі.”

Рекомендовані вправи:

- Вправа «Людський вузол» (групове співробітництво) (див. Додаток)
- Вправа «Коло компліментів»
- Вправа «Дерево підтримки»

Блок 3. Особистісне зростання

Переходимо до теми саморозвитку і життєвих цілей. Пояснюється, що самостійність має не лише соціальний вимір (як ми взаємодіємо з іншими), а й внутрішній – як ми спрямовуємо власне життя. Особистісне зростання – це процес розкриття свого потенціалу, набуття нових знань, навичок, досягнення цілей. Людина, орієнтована на зростання, зазвичай проактивна і самостійна: вона сама шукає можливості навчитися, покращитись, менше залежить від зовнішнього контролю. Тренер цитує відомий принцип: “Вчора

я прагнув бути кращим, ніж був позавчора”. Пояснюється різниця між “фіксованим мисленням” (коли людина думає, що її здібності задані раз і назавжди) і “мисленням росту” (переконанням, що можна розвинути будь-яку якість через зусилля). Наголошується, що молодий вік – найкращий час ставити амбітні цілі і йти до них, формувати мрії про майбутнє.

Тренер звертається до групи: “Хто з вас має мрію або мету на найближчі роки? Подумайте, що ви хочете досягти до 25 років?” (Наприклад, здобути професію, відкрити бізнес, створити проект, подорожувати тощо).

Рекомендовані вправи:

- Вправа «Мої цілі і кроки» (планування майбутнього) (див. Додаток)
- Вправа «Візуалізація ідей»
- Вправа «Планування кроків до мети»

Блок 4. Емоційна стійкість

Після перерви доцільно проводити коротку активізацію уваги (наприклад жарт або вправу “встаньте, хто любить піцу” для підняття тону). Далі переходить до теми управління емоціями. Пояснюється, що самостійність перевіряється на міцність у складних ситуаціях. Коли все добре, бути незалежним набагато простіше. Але коли стикаємося зі стресом – наприклад, невдача, конфлікт, невизначеність – психологічна рівновага може похитнутися. Якщо людина піддається паніці або розпачу, вона шукає, на кого б опертися, може втрачати самостійність. Натомість емоційно стійка людина вміє заспокоїтись, зібратися з думками і прийняти рішення навіть під тиском обставин. Це не означає не відчувати емоцій – це означає вміти з ними справлятися.

Наводимо визначення емоційної резиліентності: “Емоційна резиліентність – це здатність адаптуватися і відновлюватися після стресових подій”. Вона залежить від внутрішніх чинників (оптимізм, гнучкість мислення, навички контролю стресу) та зовнішніх (підтримка, середовище). Розвиток резиліентності підтримує особистісний розвиток і загальне

благополуччя. Тренер може запитати: “Як ви зазвичай реагуєте на стрес (наприклад, погану оцінку, сварку з другом)? Що допомагає заспокоїтись?” Кілька учасників відповідають (хтось слухає музику, хтось йде в спортзал, хтось говорить з мамою).

Рекомендовані вправи:

- Вправа «Стресові ситуації» (вироблення стратегій резилієнтності) (див. Додаток)
- Вправа «Якщо...» (сценарне планування)
- Релаксація за допомогою дихання

Блок 5. Автономність

Зазначаємо, що після розгляду внутрішніх сил, які допомагають особистості, переходимо до поведінкових аспектів самостійності. А саме – як проявляти свою незалежність у стосунках із іншими, у прийнятті рішень. Поняття “автономність” означає, що людина самостійно керує своєю поведінкою, незалежно від зовнішнього тиску або очікувань. Це не бунт заради бунту, а вміння мати власну думку і діяти згідно з нею, навіть якщо вона відрізняється від думки більшості. Високий рівень автономності характеризується тим, що людина впевнена у своїх цінностях і переконаннях, “має сміливість бути собою”.

Ведучий підкреслює: юнацький вік – час, коли природно поставати перед вибором: слухатися чи ні батьків, чинити як друзі чи по-своєму, приймати чи відхиляти суспільні норми. Це нормально, що інколи ви відстоюєте свою індивідуальність. Проте автономність повинна йти рука об руку з відповідальністю. Свобода вибору завжди передбачає відповідальність за наслідки. Тренер наводить приклад: “Якщо ти сам вирішуєш, куди вступати, то не зможеш потім звинувачувати когось, якщо щось піде не так – це був твій вибір.” Бути автономним – не означає ігнорувати поради, але фінальне рішення приймати самостійно, зваживши все.

Автономність проявляється і в малому (вибір стилю, хобі) і у великому (життєві рішення). Не потрібно бути конфронтаційним у всьому – можна погоджуватися з групою, якщо щиро згоден. Але важливо вміти приймати рішення самостійно, не завжди шукаючи схвалення, і нести за них відповідальність. Зараз потренуємося висловлювати власну позицію з різних питань і побачимо, чи легко йти проти думки більшості.

Рекомендовані вправи:

- Вправа «Займи позицію» (дискусія та відстоювання думки) (див. Додатки)
- Вправа «Симуляція незалежності»
- Вправа «Мозковий штурм – мої ресурси»

Блок 6. Саморефлексія

Тренер повідомляє, що наближається завершення тренінгу. Саме час звернутися до останнього, але дуже важливого компоненту – уміння рефлексувати, тобто аналізувати свій досвід. На початку тренінгу ми говорили, що саморефлексія – це дослідження свого внутрішнього світу. Зараз учасники мають багато нового досвіду за цей день: нові думки, почуття, ідеї щодо себе. Якщо просто розійтися, можна частину забути. Тому корисно зупинитися і подумати, що кожен бере з собою.

Тренер пояснює, що рефлексія – це не проста розмова “ну, нормально, сподобалось”. Це глибше: “Чого я навчився? Які відкриття зробив про себе? Що було найціннішим? Що хотів би змінити далі?” Вміння ставити собі такі питання – ознака зрілої, самостійної особистості. Адже ніхто за нас не проаналізує наш досвід. Рефлексуючи, ми ніби створюємо “міст” від сьогоденного заняття до нашого майбутнього – щоб усе корисне не залишилось тут, а пішло з нами в життя.

Тренер каже, що зараз проведе вправу, яка допоможе кожному тихо для себе підсумувати результати тренінгу і сформулювати посил самому собі на майбутнє. Ця робота буде досить особистою, тому кожен працюватиме

індивідуально. Якщо захочеться – поділитися з групою деякими висновками, але основне можна залишити собі.

Рекомендовані вправи:

- Вправа «Лист до самого себе» (рефлексія і інтеграція досвіду) (див. Додаток)

Завершення тренінгу

Тренер оголошує, що програма підійшла до кінця. Підсумкове слово тренера (2 хв): ведучий дякує учасникам за активну участь, сміливість і відкритість. Відзначає шлях, який група пройшла за цей день: “Вранці ви були трохи скуовані, а зараз я бачу згуртовану команду молодих, впевнених людей, які краще знають себе і одне одного.” Підкреслює, що кожен досяг прогресу в розвитку самостійності – хоча б тим, що взяв відповідальність брати участь, висловлювався, приймав рішення в вправах. Заохочує продовжувати практикувати все, чому навчилися: “Нехай цей тренінг буде не одноразовою пригодою, а стартом змін у вашому житті. Вірте в себе так, як сьогодні група повірила в кожного з вас.”

Зворотний зв’язок від учасників (3–5 хв): Тренер пропонує швидке коло: “На завершення хочу почути від кожного одне речення: з чим ви йдете з тренінгу? Можливо, це буде головний висновок або побажання собі.” По колу кожен коротко висловлюється. Наприклад: “Я зрозумів, що можу лідирувати в групі”, “Я відчула, що мене приймають такою, яка я є”, “Буду намагатися не боятися робити помилки” тощо. Це допомагає учасникам ще раз закріпити головне, а також почути різні враження.

Символічне закриття (1 хв): Тренер проводить короткий ритуал, щоб поставити красиву крапку. Наприклад: стати всім у коло, взятися за руки і на рахунок три разом сказати/крикнути гасло типу: “Вперед до самостійності!” або просто “Ми молодці!”. Або зробити “залп оплесків”: за сигналом всі одночасно голосно плескають. Можна стрибнути разом, “скидаючи” напругу і відзначаючи успіх. Головне – відчувати єдність і позитив.

Після проведення даного тренінгу учасники здобудуть покращену самооцінку та самоусвідомлення: молоді люди краще розумітимуть свої риси, будуть більш впевнені у власній цінності. Як наслідок – зросте їхня незалежність від чужих оцінок, вони менше піддаватимуться комплексам та сумнівам у собі. Здобудуть нові авички ефективної комунікації та взаємодії: через командні вправи юнаки навчатимуться працювати разом, підтримувати одне одного. Це підвищить їх соціальну компетентність – здатність будувати позитивні відносини, що є ресурсом для самостійних кроків (бо знають, що не самі у разі невдачі).

Внутрішню мотивацію і цілеспрямованість: учасники поставили перед собою конкретні цілі та окреслили шляхи, що ведуть до них. Отже, замість пасивності, у них з'явиться проактивне ставлення – вони почнуть самостійно ініціювати дії для досягнення бажаного (наприклад, запишуться на курси, почнуть більше вчитися без примусу тощо).

Резилієнтність та стресостійкість: ознайомившись із методами саморегуляції і пропрацювавши складні сценарії, молоді люди почуватимуться більш підготовленими до життєвих викликів. Вони зможуть краще контролювати свої емоції, що дозволить не впадати в залежність чи паніку, а діяти обдуманно – це зріла самостійна позиція у кризах.

Асертивність і відповідальність: завдяки дискусіям і вправам на автономність учасники розвинули впевненість у вираженні своєї думки, навчатимуться казати “так” чи “ні” усвідомлено. Це допоможе їм протистояти негативним впливам (тиску однолітків, маніпуляціям) та брати відповідальність за свій вибір. Вони більше ототожнюватимуть себе з роллю “я – автор свого життя”.

Рефлексивні вміння: фінальна рефлексія продемонструвала учасникам цінність аналізу власного досвіду. Є надія, що і надалі вони практикуватимуть саморефлексію – наприклад, вестимуть щоденник або просто час від часу думатимуть над уроками прожитих подій. Це сприятиме безперервному самонавчанню і самовдосконаленню.

В цілому, тренінг має довготривалий ефект у плані становлення більш зрілої, самостійної особистості. Очікується, що учасники продемонструють позитивні зміни в поведінці: більшу ініціативність у навчанні та позакласних справах, поліпшення взаємин (менше конфліктності, більше взаєморозуміння), більш відповідальне ставлення до своїх рішень (наприклад, більш усвідомлений вибір професії, кола спілкування).

Висновки до розділу 3

Дослідження показало, що вибірка молоді 15–24 років загалом показує середні значення серед базових рис особистості, самостійності та психологічного благополуччя. Серед особистісних рис не виявлено різких перекосів: усі риси «Великої П'ятірки» представлені у певному балансі, без очевидного домінування чи дефіциту.

З'ясовано, що в системі переконань про самостійність превалюють позитивні уявлення – самостійність сприймається як важлива, набута у конструктивний спосіб якість. Рівень психологічного благополуччя молоді за різними аспектами теж є помірно-високим: найбільш розвиненим аспектом вони вважають особистісне зростання, тоді як найпроблемнішим – самоприйняття. У розподілах більшості показників спостерігається незначна або помірна асиметрія, що вказує на гетерогенність групи: поруч із респондентами з високими рівнями певних характеристик є значна частка тих, хто має низькі показники. Це підкреслює індивідуальні відмінності в особистісному розвитку індивідів.^[LSEP:LSEP] Гендерний аналіз не виявив статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками за жодним із досліджених психологічних показників. Таким чином, гіпотеза про наявність гендерних розбіжностей у рівні самостійності, рисах особистості чи показниках благополуччя не підтвердилась. Це означає, що для подальших узагальнень ми могли розглядати вибірку молоді як відносно однорідну групу незалежно від статі, зосередившись на інших факторах, таких як індивідуальні відмінності чи вікові особливості.

При порівнянні двох показників автономності – шкали «Автономія» (К. Ріфф) та опосередкованої самооцінки самостійності (М.М. Павлюк) – невиявлено статистично значущої різниці середніх значень. Якщо зіставити результати у відсотках від максимальних, обидва методи показують однаковий відносний рівень (~63% від максимуму). Це свідчить, що розбіжність зумовлена відмінностями у форматі вимірювання, а не

принципово різним рівнем автономності. Отже, можна зробити висновок, що респонденти схильні об'єктивно оцінювати свою реальну самостійність.

Аналіз виявив значущі вікові відмінності в рівні особистісної автономії. Найстарша група молоді (21–24 роки) має помітно вищий рівень автономності, ніж молодші (особливо порівняно з групою 18–20 років, $p < 0,05$). Це свідчить про закономірний розвиток самостійності в період ранньої дорослості. Між групами 15–17 та 18–20 років різниця невелика, що може означати схожість підлітків старшої школи і студентів початкових курсів за показником автономії. Загалом, тенденція така, що з віком особистісна самостійність зростає, набуваючи найбільшої вираженості на порозі дорослого життя.

Психологічним чинником, що має найбільший загальний вплив у більшості наших регресійних моделей, виступає особистісне зростання – відчуття розвитку та реалізації свого потенціалу. Цей предиктор має значущий позитивний вплив у 4 із 5 моделей. Він виявився визначальним для трьох різних переконань про самостійність (вроджена, набута, конструктивна – Моделі 2–4), а також майже досяг значущості в прогнозуванні реальної автономності особистості (Модель 1). Фактично, всюди, де фігурує особистісне зростання, його β -коефіцієнт був найбільшим серед усіх змінних. Це свідчить про універсальність впливу: молоді люди, орієнтовані на особистісний розвиток, одночасно мають і вищий рівень реальної автономності, і сформовані погляди на неї. Деякі вважають її вродженою, а інші - набутою, але роль самостійності постає важливою в усіх сенсах, і оцінюється в більшості позитивно. Вочевидь, потреба у самореалізації тісно пов'язана із самостійністю: прагнення зростати мотивує людину бути незалежною, і навпаки – автономність дозволяє особистості розвиватися.

Другим за значущістю фактором є самоприйняття – воно яскраво виражено у двох моделях, але з протилежними знаками, демонструючи дві сторони впливу. З одного боку, високе самоприйняття сприяє автономності (Модель 1): це один з найсильніших позитивних предикторів реальної

автономії. З іншого боку, низьке самоприйняття підсилює негативні погляди на автономність (Модель 5): його від'ємний внесок значущий для віри в деструктивний характер набуття незалежності. Таким чином, впевненість у собі, прийняття себе є критично важливими: вони не тільки допомагають бути самостійним, але й визначають призму через яку індивід буде дивитись на самостійність. Цей висновок узгоджується з базовими уявленнями психології розвитку: прийняття себе – фундамент для здорової особистісної автономії.

Окрім двох вищезгаданих факторів, решта складових благополуччя (а саме позитивні стосунки, управління оточенням та цілі в житті) мали вибірковий вплив, специфічний для окремих аспектів самостійності:

Позитивні взаємини з оточуючими суттєві лише для реальної автономії (Модель 1). Наявність довірчих стосунків підтримує поведінковий аспект самостійності, але напряду не впливає на переконання про неї. Тобто, соціальна підтримка і теплі контакти допомагають молоді бути незалежною у діях, однак сам факт добрих стосунків не визначає, як молодь розуміє природу самостійності. Це можна пояснити тим, що автономна поведінка розвивається у сприятливому соціальному середовищі (де є підтримка), проте уявлення про автономність формуються швидше під впливом особистого досвіду розвитку та рефлексії (де позитивні стосунки ролі не грають).

Управління середовищем суттєво вплинуло тільки на негативне бачення автономності (Модель 5). Воно не було важливим ні для досягнення автономії, ні для позитивних переконань про неї, зате співпало з критичним ставленням до формування незалежності. Ми вже інтерпретували, що це може бути пов'язано з потребою контролю внаслідок певного особистісного досвіду. В цілому, управління середовищем – це корисна навичка, яка, втім, за нашими даними, не зробила респондентів більш автономними, але надмірна жага до управління може впливати на їх судження про автономність. Такий неоднозначний ефект вартий уваги: можливо, надалі

варто дослідити, чи не стоїть за високим управлінням середовищем певна травматична установка.

Цілі в житті показали себе тільки в одній моделі – і то в несподіваний спосіб (негативний вплив на автономію в Моделі 1). В жодній іншій моделі цей чинник не був близьким до значущості. Мабуть, наявність життєвих цілей не впливає прямо на формування переконань про самотійність – вона є більш важливою для реального благополуччя особистості. Як ми з'ясували, її унікальний вплив на автономність виявився негативним. Тож, у контексті наших моделей «цілі в житті» не грають систематичної ролі – вони радше фоновий фактор. Звісно, це не означає, що цілеспрямованість неважлива: швидше, у присутності таких сильних факторів як самоприйняття та особистісне зростання, внесок цілей стає другорядним і опосередкованим.

Регресійний аналіз доповнив загальну картину, і дозволив нам говорити про причинно-наслідкові зв'язки між психологічними чинниками та самотійністю, як такою, і уявленнями про неї: ми тепер бачимо, які саме компоненти психологічного профілю молодої людини допомагають формуванню його автономності і певних уявлень. Наприклад, за описовою статистикою ми могли здогадатись про важливість самоприйняття – тепер ми переконались, що це не просто співвідношення, а дійсно ключовий предиктор. Так само і з особистісним зростанням: воно від початку мало високі середні значення, а регресія показала, що це найстабільніший чинник у прогнозуванні різних аспектів автономності.

ВИСНОВКИ

Здійснено дослідження психологічних чинників розвитку особистісної самостійності в юнацькому віці.

Особистісна самостійність розглядається як якість, що формується завдяки прагненню молодої людини до самовизначення за наявності відповідних внутрішніх ресурсів і підтримувального соціального середовища.

У результаті аналізу наукової літератури сформовано концептуальну модель психологічних чинників особистісної самостійності. Ця модель відображає, що становлення самостійності молодої особистості зумовлюється сукупністю внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх (соціально-психологічних) умов. До особистісних чинників належать когнітивна зрілість (здатність до абстрактного мислення та самостійного ухвалення рішень), самосвідомість і формування ідентичності, внутрішній локус контролю, рівень самоприйняття та орієнтація на особистісне зростання. Серед соціально-психологічних чинників виокремлено, що характер стосунків з оточенням, передусім із батьками та однолітками: поступове емоційне відокремлення від батьків, збалансоване поєднання свободи і підтримки в сім'ї, а також позитивна взаємодія з однолітками створюють сприятливі умови для розвитку автономності.

Емпірична частина дослідження дала змогу перевірити і конкретизувати теоретичні положення. З'ясовано, що сучасне юнацтво загалом демонструє середній рівень сформованості особистісної самостійності та переважно позитивне ставлення до неї. Більшість опитаних сприймає самостійність як важливу, набуту конструктивним шляхом якість особистості. Виявлено вікові особливості розвитку автономності: у пізній юності рівень самостійності вищий, ніж у ранній, що вказує на закономірне зростання автономії з дорослішанням і набуттям життєвого досвіду. Водночас суттєвих гендерних відмінностей у розвитку самостійності не

виявлено – юнаки і дівчата демонструють подібні тенденції становлення автономності.

Ключовими психологічними чинниками, що сприяють особистісній самостійності виявились орієнтація особистості на саморозвиток та самоприйняття. Орієнтація на особистісне зростання є універсальним позитивним чинником: молоді люди, націлені на саморозвиток, мають як вищий реальний рівень автономності, так і більш сформовані уявлення про неї. Самоприйняття виявилось критично важливим чинником: впевненість у собі й прийняття власної особистості полегшують становлення незалежності, тоді як брак самоприйняття пов'язаний із схильністю до негативного бачення автономності. Інші аспекти психологічного благополуччя – такі як наявність довірливих взаємин, здатність управляти оточенням та визначеність життєвих цілей – також роблять внесок у формування самостійності, хоча їхній вплив більш вибірковий і проявляється в окремих аспектах автономності. Загальна тенденція підтверджує висунуту гіпотезу: особистісні якості молодої людини у поєднанні з соціально-психологічними умовами розвитку істотно впливають на рівень становлення її самостійності в юнацькому віці.

Практичним підсумком роботи стала розробка тренінгової програми розвитку особистісної самостійності для молоді. Ця програма спирається на отримані теоретичні та емпіричні результати і має на меті створити умови для цілеспрямованого формування автономності в межах діяльності психологічних служб закладів освіти. Програма передбачає розвиток ключових особистісних якостей і навичок, важливих для самостійності, зокрема самосвідомості, відповідальності та здатності самостійно ухвалювати рішення, проте конкретні форми і методи роботи визначатимуться під час її практичного впровадження. Загалом проведене дослідження досягло поставленої мети і забезпечило виконання всіх сформульованих завдань. Отримані результати узагальнюють і поєднують теоретичний та емпіричний аналіз проблеми, надаючи цілісне уявлення про

психологічні чинники розвитку особистісної самостійності в юності та пропонуючи науково обґрунтовані підходи для підтримки її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакка Ю. В. (2024). Гендерні особливості розвитку самостійності особистості в юнацькому віці (дис. док. філ. наук). Український Державний Університет Імені Михайла Драгоманова, Київ.
2. Бех І. Д. (2008). Виховання особистості (Підручник, 848 с.). Київ: Либідь.
3. Большакова А. Н. (2013). Психологічне благополуччя та особливості ставлення до оточуючих у курсантів ВНЗ МВС України. Освіта регіону: Політологія, психологія, комунікації, (2), 206–210.
4. Бурдукало М. М. (2013). Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, (18), 112–119.
5. Chaika, H. V. (2017). Avtonomiia yak skladosova psykholohichnoho blahopoluchchia v suchasnykh doslidzhenniakh [Autonomy as a component of psychological well-being in contemporary research]. Aktual'ni problemy psykholohii, 7(13), 294–304.
6. Chekhratova, O. (2018). Learner autonomy and its levels in professional studies. У Механізми, стратегії, моделі та технології управління економічними системами за умов інтеграційних процесів: теорія, методологія, практика (Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, 5–7 жовтня 2018 р., Мукачево, с. 260–261). Хмельницький.
7. Dolynska, L., & Polishchuk, D. (2020). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku kohnityvnoho komponenta samostiinosti suchasnykh pidlitkiv [Psychological features of the development of the cognitive component of independence in modern adolescents]. Naukovi Chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky, 12(57), 26–37.

8. Евдемонізм. (2014). У М. Г. Тофтул (Ред.), Сучасний словник з етики (с. 416). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
9. Hulei, O. (2018). Nesamostiinist' dorosloi liudyny yak vyhidnyi vybir [Adult non-independence as a beneficial choice]. *Psykhohohiia i Suspilstvo*, 7(1), 114–121.
- 10.Хавула Р. (2015). Роль особистісної автономії у побудові життєвої перспективи в юнацькому віці. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*, 35, 313–323.
- 11.Кірюхін Д. І. (2003). Проблема автономії індивіда в сучасній політичній теорії. *Наукові записки НаУКМА: Політичні науки*, 21, 4–9.
- 12.Kyselova, O. V. (2015). Psykhologichni osoblyvosti formuvannia samorehuliatcii u pidlitkiv [Psychological features of the formation of self-regulation in adolescents]. *Molodyi Vchenyi*, 9(2), 128–132.
- 13.Kolomiets, L. I., & Nazarenko, Yu. V. (2022). Psykhologichni koreliaty osobystisnoi avtonomii iunatstva [Psychological correlates of personal autonomy in youth]. *Vcheni Zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriia: Psykhohohiia*, 33(72), 67–75.
- 14.Коломієць Л. І., Кожедуб Т. С., & Гук К. В. (2020). Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження довіри до себе. *Молодий вчений*, (88), 277–282.
- 15.Корчікова І. В. (2013). Адаптація і стандартизація опитувальника особистісної автономності для підлітків і юнаків. *Практична психологія та соціальна робота*, (2), 47–52.
- 16.Корчікова І. В. (2014). Особистісна автономія як чинник визначення життєвої перспективи в юнацькому віці (Автореферат дисертації кандидата психологічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).
- 17.Криворышина, О. А., & Poriadin, Ye. V. (2021). Osobystisna samostiinist' yak chynnyk psykhologichnoho blahopoluchchia [Personal independence as a factor of psychological well-being]. In S. Marchuk & S. Vdovych (Eds.),

- Aktual'ni idei Vasylia Sukhomlyns'koho ta Kostiantyna Ushyns'koho v suchasnomu osvitr'omu prostori: Zbirnyk materialiv pedahohichnykh chytan' (pp. 229–231). Lutsk–Lviv.
18. Mykhalyk, L. (2016). Samostiinist' osobystosti yak umova efektyvnosti yii samorozvytku ta samorealizatsii [Personal independence as a condition for effective self-development and self-realization]. *Versus*, 2(6), 77–81.
 19. Навроцький В. В., & Васильченко А. (2008). Проблеми персональної та соціальної автономії. *Філософська думка*, (3), 152–158.
 20. Nosenko, E. L. (2016). Samorehuliatsiia piznaval'noi diial'nosti studentiv [Self-regulation of students' cognitive activity]. *Psykhologichnyi Zhurnal*, 36(2), 45–55.
 21. Опанасенко Є. (2022). Психологічні чинники емоційного благополуччя у юнацькому віці (Курсова робота). Київ.
 22. Pavliuk, M. M. (2015). Samostiinist' maibutnikh fakhivtsiv: vytoky stanovlennia ta perspektyvy tsilespriamovanoho rozvytku [Independence of future specialists: Origins and prospects for purposeful development]. *Aktual'ni problemy psykhologii*, 6(9), 37–44.
 23. Pavliuk, M. M. (2018). Teoriia i praktyka rozvytku samostiinosti maibutnoho fakhivtsia [Theory and practice of developing future specialists' independence]. Zhytomyr State University Press.
 24. Pavliuk, M. M. (2019). Psykhologhiia rozvytku samostiinosti maibutnoho fakhivtsia [Psychology of developing the independence of future specialists] (Doctoral dissertation). National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
 25. Переверзева Я. В. (2022). Психологічні особливості розвитку особистісної автономії старшокласників у стосунках з батьками (Непублікована магістерська робота). Київ.
 26. Pobirchenko, O. A. (Ed.). (n.d.). *Psykhologichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Psychological encyclopedic dictionary]. Kyiv: Naukova Dumka.

27. Sadova, M. A. (2022). Kulturni vidminnosti v stanovlenni osobystisnoi avtonomii molodi [Cultural differences in the development of personal autonomy in youth]. *Vcheni Zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Serii: Psykholohiia*, 33(1), 90–100.
28. Voitko, V. I. (Ed.). (1982). *Psykhologichnyi slovnyk* [Psychological dictionary]. Vyshcha Shkola.
29. Хутка С. В., & Нагорняк К. М. (2015). Професійна самостійність у зв'язку із суб'єктивним благополуччям у кроснаціональній перспективі. *Український соціум*, 3(54), 56–62.
30. Заверуха О. В. (2014). Проблема автономності у підлітковому віці в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. *Наукові праці МАУП*, 43(4), 219–226.
31. Яцюк М. В. (2006). Автономність особистості як індивідуально-психологічна характеристика людини. У *Наука і навчальний процес: Науково-методичний збірник* (с. 203–205). Вінниця: ВСЕІ Університет «Україна».
32. Balkir, N., Arens, E. A., & Barnow, S. (2013). Exploring the relevance of autonomy and relatedness for mental health in healthy and depressed women from two different cultures: When does culture matter? *International Journal of Social Psychiatry*, 59(5), 482–492.
33. Bandura, A. (2015). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth.
34. Cachioni, M., Delfino, L. L., Yassuda, M. S., Batistoni, S., de Melo, R. C., & da Costa Domingues, M. (2017). Subjective and psychological well-being among elderly participants of a University of the Third Age. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 20(3), 340–351.
35. Chaika, G. (2020). Psychological characteristics influencing personal autonomy as a factor of psychological well-being. *Psychological Journal*, 6(1), 18–28.

36. Chapman, M., & Dammeyer, J. (2017). The significance of Deaf identity for psychological well-being. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 187–194.
37. Church, A. T., Katigbak, M. S., & Locke, K. D. (2013). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507–534.
38. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. University of Rochester, Rochester, New York, USA.
39. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
40. Errey, L., & Schollaert, R. (Ред.). (2007). *Whose learning is it anyway? Developing learner autonomy through task-based language learning*. Antwerpen: Garant.
41. Evans, G. W. (2016). Childhood poverty and adult psychological well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(52), 14949–14952.
42. Everhard, C. J. (2015). The assessment-autonomy relationship. V C. J. Everhard & L. Murphy (Ред.), *Assessment and autonomy in language learning* (с. 8–34). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
43. Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning* (R. Winston & C. Winston, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1946).
44. Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175.
45. Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378.
46. Fuchs, C., Hauck, M., & Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, 16(3), 82–102.

47. Gardner, D., & Miller, L. (2011). Managing self-access language learning: Principles and practice. *System*, 39(1), 78–89.
48. Graves, K. (2008). *The language curriculum: A social contextual perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Guaze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201–2216.
50. Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073–1082.
51. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
52. Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (Ред.). (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
53. Keyes, C. L. M., & Simoes, E. J. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American Journal of Public Health*, 102(11), 2164–2172.
54. Krishnaveni, R., & Deepa, R. (2013). Controlling common method variance while measuring the impact of emotional intelligence on well-being. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 38(1), 41–48.
55. Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: A meditation on James-Lange theory. *Psychological Review*, 101(2), 211–221.
56. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row. (Original work published 1954).
57. Noom, M. J. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristics and correlates*. Eburon.
58. Progress Focused. (2024, July 12). *Autonomy is different from independence and freedom* [Blog post]. Retrieved May 11, 2025.

59. Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435.
60. Romero Carrasco, A. E., Zapata Campbell, R., & Letelier López, A. (2013). Autonomy, coping strategies and psychological well-being in young professional tennis players. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, Article E75.
61. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
62. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (2nd ed.). Guilford Press.
63. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
64. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785.
65. Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Результати регресійного аналізу

Автономія як результат дії чинників, включених в регресійну модель

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.775 ^a	.600	.527	6.64407

a. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhylnist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

b. Dependent Variable: Avtonomia

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3644.358	10	364.436	8.256	.000 ^b
	Residual	2427.900	55	44.144		
	Total	6072.258	65			

a. Dependent Variable: Avtonomia

b. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhylnist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	16.404	7.296		2.248	.029
	Extraversia	.077	.145	.086	.533	.596
	Pryhylnist	-.146	.145	-.146	-1.006	.319
	Samokontrol	.151	.126	.165	1.203	.234
	Emoc_nestij	-.125	.137	-.152	-.914	.365
	Expresyvnist	.097	.196	.108	.493	.624
	PosytivVidnos	.296	.145	.287	2.045	.046

UprSeredov	.052	.158	.045	.329	.744
OsobZrostann	.217	.110	.260	1.972	.054
CiliVjytti	-.412	.131	-.466	-3.151	.003
Samosprjnjat ta	.494	.125	.546	3.965	.000
a. Dependent Variable: Avtonomia					

Чинники уявлення студентів про самостійність як вроджену характеристику особистості

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.528 ^a	.279	.147	2.19819

a. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhynist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

b. Dependent Variable: SVrodjena

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	102.600	10	10.260	2.123	.038 ^b
	Residual	265.763	55	4.832		
	Total	368.364	65			

a. Dependent Variable: SVrodjena

b. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhynist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5.246	2.414		2.173	.034
	Extraversia	.010	.048	.043	.200	.842
	Pryhynist	.015	.048	.061	.312	.756
	Samokontrol	-.020	.042	-.087	-.474	.637
	Emoc_nestij	-.025	.045	-.124	-.553	.582
	Expresyvnist	.041	.065	.185	.629	.532
	PosytivVidnos	-.027	.048	-.107	-.567	.573
	UprSeredov	.018	.052	.062	.338	.737
	OsobZrostann	.129	.036	.628	3.544	.001
	CiliVjytti	-.014	.043	-.062	-.315	.754
	Samosprijnatta	-.055	.041	-.248	-1.341	.185

a. Dependent Variable: SVrodjena

Чинники уявлення студентів про набутий характер самостійності

Regression

Model Summary ^a				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.618 ^a	.382	.269	4.85823

a. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhynist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

b. Dependent Variable: SNabuta

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	801.990	10	80.199	3.398	.002 ^b
	Residual	1298.131	55	23.602		
	Total	2100.121	65			

a. Dependent Variable: SNabuta

b. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhynist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	10.989	5.335		2.060	.044
	Extraversia	-.117	.106	-.219	-1.098	.277
	Pryhynist	-.178	.106	-.304	-1.680	.099
	Samokontrol	-.037	.092	-.068	-.400	.691
	Emoc_nestij	-.026	.100	-.053	-.255	.799
	Expresyvnist	.241	.143	.457	1.681	.098
	PosytivVidnos	.008	.106	.013	.075	.941
	UprSeredov	.114	.115	.169	.990	.327
	OsobZrostann	.188	.081	.383	2.336	.023
	CiliVjytti	.122	.096	.235	1.280	.206
	Samosprijnatta	-.131	.091	-.246	-1.435	.157

a. Dependent Variable: SNabuta

Чинники уявлення студентів про конструктивний характер набуття самостійності Regression

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.587 ^a	.344	.225	6.30816

a. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhylnist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

b. Dependent Variable: SKonstruktyvna

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1149.713	10	114.971	2.889	.006 ^b
	Residual	2188.605	55	39.793		
	Total	3338.318	65			

a. Dependent Variable: SKonstruktyvna

b. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhylnist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	7.660	6.927		1.106	.274
	Extraversia	-.101	.138	-.150	-.730	.468
	Pryhylnist	.021	.138	.028	.152	.880
	Samokontrol	-.137	.119	-.201	-1.147	.256
	Emoc_nestij	-.063	.130	-.103	-.482	.632
	Expresyvnist	.216	.186	.325	1.159	.251
	PosytivVidnos	.042	.138	.055	.304	.762
	UprSeredov	.129	.150	.151	.859	.394
	OsobZrostann	.275	.105	.444	2.627	.011
	CiliVjytti	.065	.124	.099	.525	.601
	Samosprijnatta	-.120	.118	-.179	-1.016	.314

a. Dependent Variable: SKonstruktyvna

Чинники уявлення студентів про деструктивний характер набуття самостійності

Regression

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.505 ^a	.255	.120	2.92147

a. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhylnist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

b. Dependent Variable: SDestruktyvna

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	161.061	10	16.106	1.887	.067 ^b
	Residual	469.424	55	8.535		
	Total	630.485	65			

a. Dependent Variable: SDestruktyvna

b. Predictors: (Constant), Samosprijnatta, Pryhylnist, OsobZrostann, Emoc_nestij, UprSeredov, Extraversia, Samokontrol, PosytivVidnos, CiliVjytti, Expresyvnist

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	14.998	3.208		4.675	.000
	Extraversia	-.109	.064	-.375	-1.709	.093
	Pryhylnist	-.085	.064	-.266	-1.337	.187
	Samokontrol	-.022	.055	-.075	-.402	.689
	Emoc_nestij	-.044	.060	-.166	-.729	.469
	Expresyvnist	.197	.086	.681	2.285	.026
	PosytivVidnos	-.083	.064	-.251	-1.309	.196
	UprSeredov	.156	.069	.421	2.252	.028
	OsobZrostann	-.040	.049	-.147	-.817	.417
	CiliVjytti	.043	.057	.150	.742	.461
	Samosprijnatta	-.141	.055	-.483	-2.568	.013

a. Dependent Variable: SDestruktyvna

Методичні рекомендації до проведення тренінгу

З самого початку важливо встановити доброзичливий, підтримуючий тон. Тренер має виступати не як суворий вчитель, а як старший товариш-наставник. Усмішка, гумор в міру, звертання до учасників на ім'я, активне слухання – все це сприяє створенню атмосфери довіри. Перш ніж торкатися особистих тем, переконайтеся, що учасники прийняли правила конфіденційності і поваги. Частіше хваліть групу за відкритість: “Дуже ціную вашу щирість”, “Молодці, що ділитесь такими важливими думками”. Це мотивує інших не боятися відкриватися.

Хоча програма структурована, тренер повинен адаптуватися до динаміки групи. Якщо бачите, що учасники втомилися або втратили концентрацію – доречно зробити коротку перерву або енергізатор (5 хв фізичної розминки чи гри поза планом). Наприклад, після обідньої перерви можна ввести імпровізовану гру “потанцюй на стільці” або щось веселеньке, щоб розворушити. Навпаки, якщо дискусія йде жваво і продуктивно, можна дати їй тривати трохи довше, скоротивши наступну частину. Стежте за часом, але не будьте його рабом – головне, щоб досягалися цілі кожного блоку.

В групі можуть бути як активні лідери, так і тихі, сором'язливі юнаки. Завдання тренера – дати голос усім. Впорядковуйте обговорення, щоб не одні й ті ж відповідали: адресуйте питання різним людям, можна прямо: “А що думає тихий сектор нашого кола?” Під час вправ у малих групах звертайте увагу, щоб тихі теж залучалися – підійдіть, запитайте їхню думку окремо. Не примушуйте, але м'яко заохочуйте: “Твоя думка дуже цікава, навіть якщо відрізняється”. У фінальному колі рефлексії намагайтеся, щоб висловилися всі по черзі – це дасть відчуття завершеності кожному.

За потреби будьте готові до викликів: конфлікт між учасниками, надмірний скептицизм, небажання виконувати вправу. Важливо не ставитися

осудливо. Якщо двоє учасників конфлікують (словесно чи невербально), нагадайте про правила поваги, запропонуйте перенести з'ясування стосунків за межі тренінгу. Якщо хтось демонстративно відсторонений, спробуйте залучити його індивідуальним запитанням, дати роль (наприклад, бути секретарем у груповій справі). Якщо хтось негативно коментує (“Така дурня, не буду це робити”), не вступайте в конфронтацію прилюдно – підійдіть на перерві, з'ясуйте причину невдоволення, поясніть користь справи, знайдіть компроміс (може виконувати спостережливу роль). Тактовність і спокій допоможуть розрядити напругу.

Нагадуйте про правило “здесь і зараз” – все особисте, що пролунало, не виходить за межі аудиторії. Самі також не розголошуйте історій учасників третім особам (викладачам, батькам) без їх дозволу. Будьте готові надати контакти психологічної допомоги, якщо побачите, що комусь потрібна глибша опора (наприклад, учасник підняв тему депресії чи серйозних сімейних проблем). Не перевантажуйте групу зайвою теорією – юнакам важливо говорити самим. Теорія має бути короткою і цікавою, краще у формі діалогу.

Переконайтеся, що простір підходить: стільці рухомі (для перебудов під час вправ), є місце для активностей. Підготуйте матеріали заздалегідь: на фліпчартах випишіть заготовки (наприклад, для вправи зі сценаріями напишіть таблиці, щоб групи не гаяли час на оформлення). Майте запасні ручки, папір. Продумайте музику, якщо використовуєте – протестуйте звук. Онлайн-зв'язок (якщо адаптація онлайн) – перевірте налаштування платформи, створіть заздалегідь опитування, кімнати тощо.

Тренер модерує і трохи спрямовує, але центр уваги мають бути учасники. Утримайтеся від зайвих оцінок (“це правильно, а це ні”) – краще запитаннями підводьте до висновків. Пам'ятайте про нейтральність щодо конфліктних тем (політика, релігія), фокусуйте на психологічному аспекті (як це впливає на особистість). Якщо група молодіжна, можна використовувати

їх сленг трохи, але з повагою, без пародіювання – щоби бути “на одній хвилі”, але не виглядати ненатурально.

Слідкуйте, щоб перерва була реально достатньою для відпочинку (якщо 30 хв – не скорочуйте, навіть якщо трохи відстаєте за графіком; краще потім оптимізувати блок). Під час перерви можна неформально спілкуватися з учасниками – це зміцнює контакт. Але також дайте їм можливість перевести дух без вас, випустити пар в розмовах між собою. Після перерви зробіть маленький ритуал збору (наприклад, гру “Хто швидше назве 3 пісні на букву М”), аби знову увійти в робочий ритм.

Наостанок зберіть зворотній зв’язок – неформально чи анкеткою. Це допоможе зрозуміти, що спрацювало, а що ні. Але головний показник – залучення та емоції учасників під час тренінгу. Якщо в кінці ви бачите блиск в очах, чуєте щирі висловлювання у фінальному колі – мети досягнуто. Корисно також запропонувати учасникам написати вам анонімно на стікерах одне речення “Мені сподобалося.../Було б краще, якщо...” – для вдосконалення програми в майбутньому.

Якщо доведеться проводити тренінг дистанційно, заздалегідь підготуйте інтерактивні інструменти: вступна частина: знайомство можна зробити через “icebreaker” в чаті або коротке опитування (“який смайлик ваш настрій?”); вправу “людський вузол” онлайн замінити на іншу командну гру – напр., вирішення логічної задачі в малих групах (Breakout rooms) чи кооперативну онлайн-гру; обговорення в парах – через функцію Breakout на 2 особи; “займи позицію” – через голосування (poll) або реакції (👍 = згоден, 👎 = ні) і потім дискусія з кількома спікерами; “лист собі” – попросити написати на комп’ютері і відправити собі ж на e-mail з відкладеною доставкою (налаштувати на потрібну дату) або використати сервіс типу FutureMe. Важливо онлайн робити більше дрібних перерв (5 хв кожні 45–60 хв) – цифрова втома швидше настає. Камери бажано тримати увімкненими для ефекту присутності, але не змушувати тих, кому некомфортно. Використовуйте віртуальну дошку (Miro, Jamboard) для спільних записів (як

от очікування чи правила) – це замінить фліпчарт. Загалом, принципи ті самі: підтримуйте контакт, залучайте всіх, будьте терплячі до технічних питань. Майте запасний зв'язок (телефон, чат) якщо у когось проблеми з аудіо/відео.

Наприкінці, тренер має проаналізувати результати тренінгу і для себе – що вдалося, які учасники досягли прогресу. Можна через кілька тижнів поспілкуватися з замовником або самими учасниками (якщо є змога) для відстеження, як вони застосовують набуте. Це дозволить оцінити ефективність програми.

Опси запропонованих вправ до тренінгу самостійності

Вправа «Хто Я?» (самопізнання через твердження)

Мета: усвідомити багатогранність власного «Я», підвищити самопізнання та самоприйняття. Вправа допомагає учасникам структурувати уявлення про себе, виявити позитивні аспекти та області розвитку, сформулювати цілісніше бачення своєї особистості. Це сприяє зростанню внутрішньої впевненості – основи самостійності.

Час: ~20 хвилин.

Матеріали: аркуші паперу А4 або робочі зошити, ручки для кожного; при бажанні – спокійна музика фоном під час письма.

Хід вправи: Тренер роздає всім аркуші та ручки. Просить написати зверху: «Хто Я?». Завдання – протягом ~3–5 хвилин самостійно скласти список з 10 тверджень про себе, які починаються зі слів "Я – ...". Пояснюється, що треба дописати будь-які слова, які спадають на думку про себе. Це можуть бути соціальні ролі (я – студент, я – син...), риси характеру (я – добрий, товариський...), захоплення, вподобання, життєві принципи – все, що вважають важливим. Важливо писати швидко, не дуже розмірковуючи, довіряючи першій думці. Якщо хтось закінчить швидше, можна придумати більше ніж 10 тверджень. Після написання списку тренер дає наступну інструкцію: “Тепер перечитайте тихенько всі свої твердження. Обведіть ті з них, які вам найбільше подобаються (за які ви себе цінуєте або які вважаєте своїми плюсами). Підкресліть, якщо такі є, твердження, які вам хотілося б змінити чи покращити в собі (свої «зони розвитку»).” На це дається ще 2 хвилини.

Далі учасники об’єднуються у пари (бажано з малознайомими людьми). Робота в парах (10 хв): кожен по черзі ділиться з партнером головними висновками зі свого списку – наприклад, називає 2–3 своїх обведених позитивних якості та, якщо не соромиться, 1 підкреслену рису, над якою хотів би працювати. Партнер уважно слухає. Після розповіді одного – партнер дає зворотний зв’язок: називає одну позитивну рису або сильну сторону, яку він бачить в товариші (можливо, щось з почутого або зі спілкування під час тренінгу). Потім партнери міняються ролями. Тренер нагадує про правило підтримки і доброзичливості при обговоренні.

Після обговорення в парах група повертається в коло. Обговорення (5 хв): Тренер запитує добровольців поділитися враженнями:

“Чи легко було описувати себе 10 твердженнями? Що виявилось простішим – називати свої сильні сторони чи недоліки? Чи дізналися ви щось нове про себе або задумалися над чимось завдяки вправі?” Можна попросити 2–3 учасників (за бажанням) озвучити одне твердження зі свого списку, яке їх характеризує і яке вони хотіли б, щоб група про них запам’ятала. Наприклад: “Я – творчий, люблю музику” або “Я – відповідальна, завжди доводжу справи до кінця”. Після кожного виступу тренер підбадьорює оплесками, дякує за сміливість.

Очікувані результати: Вправа спонукає кожного учасника рефлексувати над своїм образом «Я» і побачити, наскільки він багатогранний. Багато хто вперше формулює письмово свої ключові характеристики – це підвищує саморозуміння. Через позитивний зворотний зв’язок від партнера зміцнюється самоприйняття: юнаки отримують підтвердження своїх сильних якостей від інших. Навіть якщо спочатку дехто фокусувався на недоліках, слова партнера допомагають помітити і цінувати свої плюси. Групове обговорення показує, що всі мають як сильні сторони, так і риси, над якими працюють – це знижує тривогу порівняння. Таким чином, учасники роблять крок до більш реалістичного та позитивного сприйняття себе, що, за дослідженнями, посилює їхню емоційну стійкість та мотивацію розвиватися. У подальших вправах вони почуватимуться впевненіше, знаючи свої ресурси.

Примітка: Якщо група дуже велика (близько 30 осіб), обговорення списків можна провести не в парах, а в трійках, щоб більше людей встигли висловитися в відведений час. Важливо слідкувати, щоб у парі/трійці всі висловились і дали один одному зворотний зв’язок. Тренер під час роботи в парах тихо переміщується між учасниками, підтримує тих, хто застопорився, заохочує більш сором’язливих ділитися. У разі, якщо хтось категорично не хоче розповідати про свій список навіть партнеру – дозволити їм просто слухати партнера, не тиснути, можливо, саме слухання допоможе їм відкритися пізніше. Також варто бути готовим до можливих проявів негативного самосприйняття (учасник каже: “У мене немає жодної гарної риси”). В таких випадках тренер втручається делікатно, підбадьорює: “Напевно, вони є, може, тобі важко про себе сказати... А що скажуть колеги?” – і пропонує партнеру відзначити позитивне в цій людині. Ця вправа закладає фундамент для подальшої роботи – коли учасники почувуються прийнятими іншими і цінними, вони активніше вчитимуться нового.

Вправа «Людський вузол» (групове співробітництво)

Мета: продемонструвати важливість співпраці, довіри і комунікації в групі; згуртувати учасників через фізичну командну взаємодію; створити позитивний емоційний досвід успішного спільного вирішення складного завдання. Вправа є метафорою: щоб “розплутати вузол” проблеми,

потрібні зусилля і підтримка всіх. Цей досвід пізніше пов'язується з реальним життям – що оточення допомагає нам впоратись із труднощами, і що спільно можна вирішити те, що поодиноці не під силу.

Час: 20 хвилин (з них ~5 хв пояснення та формування підгруп, ~10 хв виконання, ~5 хв обговорення).

Матеріали: не потрібні (тільки вільний простір у кімнаті). Бажано, щоб учасники зняли годинники, браслети, гострі прикраси – для безпеки.

Хід справи: Якщо група більша за 12 осіб, тренер ділить учасників на кілька підгруп по 8–12 осіб. (При 30 учасниках – оптимально 3 підгрупи по 10). Кожна підгрупа стає в тісне коло, плечем до плеча. Тренер інструктує: “Опустіть руки вперед. Заплющте очі і навмання візьміться за руки з двома різними людьми навпроти себе. Переконайтеся, що ви тримаєте за руку двох різних людей, не того, хто стоїть поруч з вами, і не більше двох рук». Коли всі взялися (тренер допомагає, щоб не лишилось незчеплених рук), дається команда: “А тепер розплутайтеся! Поверніться в одне велике коло, не роз'єднуючи рук. Можна переступати, проповзати під руками – як завгодно, тільки не кидати руки. Працюйте всі разом. Це можливо!”

Починається процес “розплутування”. Тренер спостерігає збоку, підбадьорює. Спершу може бути хаос, сміх. Завдання учасників – спілкуватися, узгоджувати дії: хтось переступає над зчепленими руками інших, хтось проходить під руками, розвертаються, щоб не скручувати руки. Тренер стежить за безпекою (щоб ніхто різко не смикав, не падав). Якщо підгруп декілька, можна влаштувати “змагання”: хто швидше розплутається. Якщо ж якась група зайшла у глухий кут, тренер може дати натяк (наприклад, одному присісти або підняти руки вище) або дозволити один розрив рук з наступним зчепленням, якщо без цього зовсім ніяк. В більшості випадків групи успішно утворюють велике коло, часом навіть два менших кола (що теж варіант рішення). Як тільки вузол розплутано, тренер схвально оголошує результат. Групи, що виконали завдання, можуть підбадьорити тих, хто ще бореться, оплесками. Максимальний час – 10 хв; якщо за цей час якась підгрупа не змогла, тренер просить зупинитися і обговорити, чому було важко.

Обговорення: Усі учасники (тепер єдине коло великої групи) сідають на місця. Тренер аналізує досвід за допомогою запитань: “Що допомогло вам успішно розплутати вузол? Які ролі брали на себе різні учасники (хтось координував, хтось активно ліз під руки, хтось терпляче чекав)? Наскільки важливо було слухати один одного? Чи був момент, коли ви хотіли здатися? Що вас підбадьорило продовжувати?” Відповіді різні: дехто скаже, що спершу хаос, потім почали прислухатися; хтось відзначить лідера, що дав ідею; хтось – що всі сміялися і тому не кидали гру. Тренер

підсумовує: співпраця, довіра і комунікація були ключем. Звертає увагу, як усі раділи спільному успіху – це згуртовує.

Далі обговорюється перенесення в життя: “А чи траплялися у вас в житті ситуації, які можна порівняти з таким «вузлом» – заплутаною проблемою, де без допомоги інших не обійтись?” Можна навести приклад: груповий проект у навчанні, сімейна проблема, командний спорт. Декілька учасників діляться коротко. Тренер акцентує: “Підтримка та спільні дії дуже важливі. Коли маєш на кого покластися, будь-який вузол легше розв’язати.” Також підкреслюється, що взаємна довіра (не боятися фізичного контакту, слухати підказки) дозволила знайти рішення.

На завершення цього блоку можна запитати: “Що відчували після успішного завершення вправи?” – типові відповіді: радість, полегшення, гордість за команду. Тренер робить висновок: позитивні емоції, які дарують нам друзі, команда, дуже підсилюють нас самих. Спільна радість згуртовує і додає впевненості кожному, що він не сам.

Очікувані результати: Після цієї вправи учасники пережили яскравий досвід командної роботи. Вони відчули, що разом можна досягти більшого, ніж поодиноці. Це підвищує цінність дружньої підтримки в їхніх очах. Завдяки фізичному взаємодії (триматися за руки, пролізати під руки) бар’єри довіри в групі суттєво знизилися – атмосфера стала більш невимушеною, дружньою. Учасники побачили себе й інших у ролі партнерів по співпраці, а не конкурентів. Це особливо важливо для подальших обговорень особистих тем – вони почуватимуться безпечніше в колі однолітків.

В контексті розвитку самостійності, вправа показала, що просити про допомогу – нормально, і що вміння працювати в команді не суперечить автономності. Навпаки, підтримуюче оточення зміцнює людину. Учасники переконалися, що ефективна комунікація (слухати, говорити, довіряти) веде до успіху спільної справи – це навички, які вони можуть застосовувати і в навчанні, і вдома. Також в групі підвищився рівень емпатії: долаючи перешкоду разом, вони краще відчули переживання один одного. Цей емоційний досвід закладає основу для глибшого взаєморозуміння у наступних блоках.

Додатково: Якщо дозволяє час і простір, тренер може провести ще одну коротку вправу на довіру – наприклад, “падіння на руки” (коли один стоїть спиною і падає в зчеплені руки 3–4 товаришів). Але ця вправа потребує високої довіри і може бути ризикованою, тому її виконують лише якщо група готова. В нашому випадку можна обмежитися “людським вузлом”, оскільки він теж потребує тісного контакту і тим самим будучи довіру.

Вправа «Мої цілі і кроки» (планування майбутнього)

Мета: навчити учасників ставити конкретні особисті цілі та визначати шляхи їх досягнення; підвищити мотивацію до особистісного зростання; показати зв'язок між мріями і реальними діями. Вправа формує проактивну позицію – замість пасивного плину за обставинами, молодь вчиться спрямовувати своє життя (що є суттю автономності). Також через обговорення в групах учасники отримують підтримку і нові ідеї для досягнення своїх цілей.

Час: ~30 хвилин.

Матеріали: папір, ручки (якщо можливо – роздавальні картки або шаблони планування цілей, але достатньо й просто чистого аркуша).

Хід вправи: Тренер просить кожного самостійно подумати і записати відповіді на такі питання: 1) Яка важлива мета (або мрія) у мене є на найближчі ~5 років? 2) Чому вона для мене важлива? 3) Що заважає її досягти зараз? 4) Які кроки я можу зробити протягом найближчого місяця/року, щоб наблизитися до цієї мети? Ці питання можна виписати на дошці або роздати надрукованими. Учасникам дається ~5–7 хв на індивідуальне письмо. Тренер заохочує формулювати мету конкретно (“вступити до університету Х”, “створити власний YouTube-канал про науку і набрати 1000 підписників”, “навчитись водити авто” тощо), а кроки – у формі конкретних дій (“дізнатися вимоги вступу”, “записатися на курси ораторської майстерності” і т.д.).

Далі учасники об'єднуються у малі групи по 3–4 особи (за сусідством або за вибором тренера). Обговорення в групах (15 хв): Кожен по черзі презентує коротко свою мету і ключові кроки, які він придумав. Завдання інших членів малих груп – виступити в ролі своєї “мозкової атаки підтримки”: підказати додаткові ідеї, як досягти цієї мети, поділитися своїм досвідом чи просто підбадьорити (“Класна ціль, у тебе точно вийде, якщо...”). Важливо, щоб кожен отримав позитивний зворотний зв'язок і хоча б одну практичну пораду щодо свого плану. Тренер ходить між групами, контролює час (приблизно по 3–4 хв на учасника), підказує, якщо група розгубилась (“Запитайте, чим ви можете допомогти спланувати...”).

Після цього всі повертаються в спільне коло. Презентація та рефлексія (8–10 хв): Тренер запитує 2–3 добровольців поділитися: “На яку ціль ви налаштувалися і який перший крок зробите вже найближчим часом?” Учасники розповідають, наприклад: “Моя мета – відкрити свій інтернет-магазин. Перший крок – пройти онлайн-курс із підприємництва протягом

наступних двох місяців”. Інші плескають, підтримують. Тренер підсумовує: “Як вам допомогло обговорення? Чи отримали ви щось корисне від своїх товаришів?” Учасники відзначають, що було цікаво почути ідеї збоку, стало більш зрозуміло, з чого почати, з’явилося відчуття реальності досягнення мети.

Тренер акцентує на важливому висновку: велика ціль стає досяжнішою, коли розбити її на маленькі кроки. Так людина відчуває контроль над ситуацією – а це і є прояв самостійності (ти не пливеш за течією, а активно робиш кроки). Також похвала і підказки від інших дали мотивацію: інколи достатньо, щоб хтось сказав “я в тебе вірю” – і з’являється більше сил діяти. Тренер пропонує кожному взяти свій листок із планом і покласти собі в зошит чи гаманець – як нагадування. Можна жартома сказати: “Тепер ви стали на крок ближче до втілення мрії. Після тренінгу не засуньте цей лист далеко, зробіть те, що задумали!”

Очікувані результати: Ця вправа спрямована на активізацію внутрішньої мотивації учасників. Вони не лише помріяли, а й практично спланували конкретні дії. Очікуваний ефект – підвищення впевненості у тому, що бажане можна досягти власними силами. Кожен отримав “дозвіл мріяти” і підтримку однолітків, що цінно для самооцінки. Обговорення в малих групах також покращило навички комунікації: юнаки тренувалися висловлювати свої прагнення (що інколи важко зробити публічно), аргументувати, чому це важливо, слухати поради без образ. Це досвід відкритості та довіри – учасники ділилися часто особистими амбіціями, що зближує групу.

Після вправи можна очікувати, що учасники відчуватимуть приплив енергії і натхнення, адже говорили про свої мрії. Це хороший момент, щоб зробити перерву (наприклад, обідню) на позитивній ноті. У подальшому тренінгу цей блок полягатиме в тому, щоб учасники, усвідомивши свої цілі, впевненіше відстоювали їх (це буде пов’язано з темою автономності в наступних блоках). Загалом, розвиток проактивності та цілеспрямованості безпосередньо сприяє особистісній самостійності, оскільки молодь починає сама визначати траєкторію свого життя, а не лише підкорятися чужим сценаріям.

Методичні поради: Стежте, щоб у групах обговорення було конструктивним. Якщо хтось висловить дуже нереалістичну ціль (наприклад, “стати президентом наступного року”), не критикуйте прямо – краще запитати: “Який може бути перший крок до цього?” і дати групі самій зрозуміти часові рамки. Уважно слідкуйте за учасниками, які можуть не мати явної великої мети – допоможіть їм сформулювати хоча б короткострокову (скласти ЗНО, знайти підробіток тощо). Важливо, щоби кожен записав якийсь план дій, навіть маленький. Так успіх вправи буде для всіх. У кінці можна запропонувати добровольцям об’єднатися за схожими цілями (наприклад, двоє хочуть навчитись програмувати – домовляються підтримувати контакт, ділитися ресурсами). Це додаткова користь – утворення міні-спільнот за інтересами, які можуть жити й після тренінгу.

Перерва 30 хв – обід, відпочинок. (Учасники можуть перекусити, неформально поспілкуватися; тренер підтримує дружню атмосферу.)

Вправа «Стресові ситуації» (вироблення стратегій резилієнтності)

Мета: виробити навички аналізу стресових ситуацій і пошуку конструктивних способів їх подолання; показати, що на кожну проблему є кілька рішень; підвищити впевненість учасників у тому, що вони зможуть впоратися з труднощами, озброївшись наперед підготовленими стратегіями. Також ця вправа розвиває емпатію і підтримку в групі, оскільки учасники разом розглядають проблеми, типові для їх віку.

Час: 30–35 хвилин.

Матеріали: Картки або аркуші із описами стресових ситуацій (3–4 різні ситуації); аркуші фліпчарту/паперу А1 і фломастери для презентації рішень.

Підготовка: Тренер заздалегідь підбирає типові стресові ситуації для юнаків 16–22 років. Наприклад:

1. Конфлікт з батьками через самостійність: Батьки не погоджуються з вибором професії/друзів, постійно контролюють, виникають сварки.
2. Невдача/помилка: Провалив важливий екзамен або проект, відчуваєш страх, що “все пропало”.
3. Розрив стосунків: Боляче переживаєш кінець дружби або романтичних стосунків, почуття самотності.
4. Соціальний тиск: Компанія друзів схиляє до ризикованого вчинку (алкоголь, небезпечна розвага), а ти не хочеш, але боїшся втратити дружбу.

Можна взяти 3 з цих сценаріїв, залежно від актуальності для групи (на основі їхніх очікувань/особливостей). Кожен сценарій описується на картці в кількох реченнях.

Хід вправи: Тренер об’єднує учасників у 3 малі групи (якщо група ~20-25 осіб, то по ~7-8 людей, якщо менше – можна 2 групи). Кожна група отримує картку з описом однієї стресової ситуації (або ситуації оголошуються усно різним групам). Завдання для кожної групи: проаналізувати свою ситуацію і придумати, як можна з нею впоратися конструктивно. Питання для аналізу: “Що відчуває людина в такій ситуації? Які є негативні способи реагування (що роблять, коли не думають)? Які є

позитивні стратегії подолання – як заспокоїтись, до кого звернутись, що собі сказати, яке рішення прийняти?” Група має виписати 2 колонки на фліпчарті: “Негативні реакції” і “Позитивні стратегії”. Спершу кілька хвилин обговорюють, тренер заохочує виписати всі ідеї, потім відбирають кращі. На роботу дається ~15 хвилин. Тренер ходить між групами, спрямовує питаннями. Наприклад, якщо група загубилась, можна підказати: “А що б ви порадили другу у такій ситуації?”.

Після підготовки кожна група презентує свої напрацювання (по 5 хв на групу). Представник описує коротко свою ситуацію (наприклад: “Наша ситуація – жорсткий контроль батьків, які не дають самостійності”). Далі називає типові негативні реакції: (напр. “сваритися, замовчувати образу, робити все назло, брехати тощо”) – і потім позитивні стратегії, які група запропонувала: (напр. “спокійно поговорити з батьками, пояснити свої почуття; показати свою відповідальність на менших речах, щоби заслужити довіру; звернутися по пораду до авторитетної людини, яка пояснить батькам; зберігати повагу, але твердо відстояти важливі рішення” і т.д.). Інші учасники слухають, можуть доповнити ще ідеї. Тренер підкреслює вдалі пропозиції, хвалить за креативність.

Обговорення: Коли всі групи виступили, тренер проводить загальну рефлексію (5–7 хв): “Чого навчила ця вправа? Які стратегії, що ви почули, вас особливо надихнули? Чи були серед негативних реакцій ті, в яких ви себе впізнали?” (багато хто киває, що так, реагували десь неправильно). Головний висновок: на будь-яку стресову ситуацію є альтернативні способи реагувати. Коли виникає проблема, варто не панікувати, а подумати, які є варіанти дій – і обирати конструктивний, навіть якщо він складніший. Також учасники бачать, що вони не одні стикаються з такими ситуаціями – у багатьох схожі проблеми, і це нормальна частина дорослішання. Тренер наголошує: “Ви вже зараз напрацювали «банк рішень» для складних випадків. Згадайте їх, коли дійсно потрапите в подібний вузол.” Можна коротко повторити кілька універсальних стратегій резилієнтності, що прозвучали: наприклад, “звернутися по підтримку до друга/психолога, зробити паузу і заспокоїтись (подихати), розкласти проблему на дрібні частини, подумати про найгірше і найкраще – оцінити реальність, винести урок з невдачі замість самобичування, згадати свої попередні успіхи” тощо.

Наприкінці блоку тренер може запропонувати міні-релаксацію: всі встають, потягуються, роблять кілька глибоких вдихів-видихів – як демонстрацію простої техніки зняття напруги. Після цього – оплески самі собі за виконану роботу.

Очікувані результати: Учасники отримали практичний досвід колективного вирішення проблем. Вони проаналізували емоційно важкі сценарії, що збільшує їхню усвідомленість: замість діяти імпульсивно, тепер

вони краще розумітимуть, що з ними відбувається у стресі (наприклад: “Я злюся – моя перша реакція кричати, але я пам’ятаю, що це нічого не дасть, краще вийду на хвилинку”). Напрацювавши “позитивні стратегії”, молоді люди поповнили свій арсенал навичок саморегуляції. Важливо, що ідеї з’явилися саме від них самих – це підвищує віру у власні сили (“ми змогли знайти рішення, значить, зможемо і застосувати”).

Емоційно цей блок міг бути непростим, бо учасники занурювалися у проблематику. Однак спільне обговорення переводить фокус з емоцій на пошук рішення, що зменшує тривогу. Крім того, групова підтримка: бачити, що в інших схожі почуття – теж терапевтично. У групі формується атмосфера “ми розуміємо твої переживання і разом їх подолаємо”. Це сприяє ще більшій згуртованості і взаємній довірі.

Через цю вправу учасники стають більш упевненими, що здатні самотійно (або з помірною допомогою оточення) долати стрес. Вони засвоюють, що володіння емоціями – частина зрілості. А значить, наступного разу в складній ситуації їм буде легше діяти не як дитина (що звертається по порятунок), а як дорослий – спробувати спершу розв’язати проблему самотужки, при потребі звернувшись по адекватну підтримку, а не в паніці. Таким чином, розвиток резилієнтності безпосередньо підкріплює особистісну самотійність.

Примітка: У цій вправі слід бути обережним, щоб не скотитися в обговорення реальних травматичних досвідів окремих учасників. Тренер задає тон: це моделювання типових ситуацій, а не групова терапія. Якщо хтось все ж починає ділитися дуже особистим болючим переживанням, подякувати за довіру, але запропонувати обговорити деталі індивідуально після тренінгу, щоб не перевантажувати групу. Також важливо збалансувати негатив і позитив: спочатку могли прозвучати “негативні реакції” – обов’язково довести обговорення до конструктиву, щоб учасники не зациклились на поганому. За потреби тренер може доповнити або скоригувати стратегії, які вигадала група, якщо бачить неконструктивні (наприклад, хтось у позитивні записав “просто напитися, щоб забути” – варто м’яко пояснити, чому це погана ідея).

Вправа «Займи позицію» (дискусія та відстоювання думки)

Мета: навчитися усвідомлювати власні погляди з різних питань та аргументовано їх відстоювати; потренувати впевненість у висловленні незгоди; відчути вплив групової думки і вчитися зберігати автономність під тиском більшості. Вправа допомагає розвинути асертивність – уміння спокійно стояти на своєму, поважаючи право інших не погоджуватися. Це безпосередньо розвиває поведінкову складову самотійності.

Час: 25 хвилин.

Матеріали: Простора зала; таблички або написи “Згоден”, “Не згоден” (розмістити в протилежних кінцях кімнати), опціонально – “Не визначився” по центру. Список підготовлених тез/тверджень для дискусії.

Хід вправи: Тренер пояснює правила: “Я зачитуватиму різні твердження. Кожен з вас повинен зайняти позицію в кімнаті: якщо ви повністю згодні, ідіть до сторони з написом 'Згоден'; якщо не згодні – до протилежної. Якщо не маєте чіткої думки – можете стати посередині. Після цього кількох учасників попрошу пояснити свою позицію. Слухайте один одного уважно. Можна змінити сторону, якщо почуєте аргументи, що вас переконують – це теж нормально.”

Тренер нагадує про повагу: не висміювати чужу думку, говорити від себе (“я вважаю...”). Потім зачитує перше твердження. Приклади тверджень для дискусії:

1. “16-річна людина вже достатньо доросла, щоб самостійно приймати всі ключові рішення в своєму житті.” (Спонукатиме обговорити межі автономії підлітків і роль батьківської опіки).

2. “Думка друзів важливіша при виборі, ніж власні бажання.” (Про вплив групи vs особисті прагнення).

3. “Помилятися настільки соромно, що краще взагалі не братися за справу, ніж ризикувати провалом.” (Про страх невдач і самостійність у спробах нового).

4. “Просити про допомогу – це ознака слабкості.” (Про незалежність vs вміння звернутись по підтримку, що обговорювали раніше).

5. “Хлопці/чоловіки не повинні показувати свої емоції (плакати, проявляти ніжність), бо це робить їх вразливими.” (Стереотип, особливо цікавий для групи юнаків, щодо емоційної автономії vs соціальних норм маскулінності).

Тренер може використати 3–4 твердження, залежно від часу і зацікавленості групи. Після зачитання кожного твердження дається 5–10 секунд на роздум, потім учасники розходяться по позиціях. Видно, наприклад, що більшість в одному кінці, а кілька осіб – в іншому, хтось посередині. Тренер пропонує кільком людям з різних сторін висловитись: “Чому ти тут став? Розкажи свою думку.” Кожен говорить 1–2 хв. Тренер дякує. Потім дає слово опонентам: “Хтось з протилежного боку – ваша причина не погодитися?” Слухають їх. Заохочується дискусія: можна дозволити коротко відреагувати один на одного, але не скочуватися у сварку – тренер модерує. Якщо хтось стояв посередині – запитати: “Що тебе утримує від однозначної позиції?” Може бути, що після обміну думками

декілька осіб змінять сторону – це абсолютно нормально, тренер відзначає: “Бачу, деякі перемістилися – чиї аргументи вас переконали?”. Це підкреслює, що зміна думки – не сором, а результат мислення.

Таким чином опрацьовується кожне твердження. Тренер слідкує, щоб не затягувалося: 5 хвилин на одне – достатньо, якщо дискусія дуже жива, можна трохи більше на найцікавіше питання.

Обговорення: Після серії тверджень тренер просить сісти на місця і рефлексувати: “Як вам було займати позицію? Чи виникало бажання стати там, де більшість, навіть якщо ви думали інакше? Що ви відчували, коли опинялися “проти всіх” або “в меншості”?” Учасники діляться: деякі визнають, що було лячно бути в меншості, але цікаво; дехто відчував впевненість, бо мав аргументи. Тренер відзначає: соціальний тиск відчувається навіть у такій грі – це демонструє, наскільки складно часом йти проти групи. Але важливо, що в безпечних умовах тренінгу вони спробували, і нічого страшного не сталося – навпаки, вони змогли донести свої думки, їх вислухали.

Обговорюються і самі висловлені ідеї (трохи зміст): наприклад, якщо була дискусія про помилки чи про емоції хлопців – тренер підсумовує консенсус групи чи різницю думок. Але основний акцент – на процесі висловлення і відстоювання думки. Можна запитати: “Чи було у вас бажання когось переконати перейти на ваш бік? Що ви для цього робили?” Це про навички аргументації.

Тренер робить висновок: “У житті будуть ситуації, коли ваша думка не збігатиметься з думкою більшості або авторитетів. Ця вправа показала, що ви здатні визначитися і заявити про свою позицію. Бачите, всі залишилися цілі, навіть якщо думали інакше, – група не відвернулася. Хороші друзі, до речі, поважатимуть вашу незалежність, навіть якщо з вами не погоджуються. Сподіваюся, тепер ви сміливіше висловлюватимете свої погляди.” Також зазначає, що іноді можна змінити свою думку, якщо вас переконали – це не слабкість, а гнучкість, головне щоб рішення було усвідомленим, вашим вибором, а не автоматичним підкоренням.

На завершення блоку можна влаштувати невеликий жартівливий прояв автономності: попросити всіх одночасно вибрати будь-який жест або позу, яка їм подобається, і застигнути на 5 секунд (у кожного вийде щось своє – хтось руку підніме, хтось ногу, хтось сяде) – вийде різноманітна картина. Тренер каже: "Ось бачите – кожен проявив себе по-різному, але разом ми – чудова картина різнобарвних особистостей!".

Очікувані результати: Учасники безпосередньо потренували навички асертивної поведінки: вони практикували говорити “я не згоден,

бо...” або “так, я підтримую, бо...”. Це підвищує впевненість у собі – особливо для тих, хто зазвичай мовчить у більшості. Виголошуючи свою позицію перед групою, вони зміцнюють свій голос.

Крім того, вправа дозволила усвідомити вплив групи: багато хто відчув на собі психологічний дискомфорт, коли опинився в меншості. Це усвідомлення важливе – наступного разу, потрапивши під тиск однолітків, вони згадають, що вже проходили через подібне і впоралися. Отже, це допоможе протистояти небажаному тиску (скажімо, відмовитися від сумнівної авантюри), зберігаючи стосунки.

Група також дізналася більше одне про одного: хто які погляди має. Це може зблизити або викликати дискусії і після тренінгу, але в межах правил поваги це позитивно. Толерантність до різних думок – теж важливий результат: учасники вчаться, що люди можуть думати по-різному і все одно залишатися в дружніх стосунках.

Для розвитку самостійності цей блок заклав практичні основи: учасники відчули смак “мати голос”. Після тренінгу можна очікувати, що хтось з більшою ймовірністю висловиться на класних зборах чи в сімейній раді, а хтось нарешті скаже “ні” тому, з чим не згоден, замість мовчазно миритися. Це і є прояв зрілої автономності, про яку йшла мова – впевненість у своїх судженнях, навіть якщо вони проти загальної думки.

Примітка: Тренеру варто було обережно підбирати твердження – вони мають бути дискусійними, але не образливими для жодного з учасників. Уникайте тверджень, що можуть торкнутися чийогось особистого болючого досвіду напряду (наприклад, про релігію чи етнічність, якщо група неоднорідна). Мета не в тому, щоб розділити групу за переконаннями, а щоб кожен мав шанс висловитись. Також слідкуйте, щоб домінантні учасники не придушували тихіших – надавайте слово різним людям. Якщо хтось занадто агресивно спростовує іншого, м’яко нагадайте правило толерантності (“Пам’ятаймо, що кожен має право на свою думку”). Загалом, за умови грамотного модерування, вправа проходить живо і весело, з жартами, і залишає відчуття інтелектуальної стимуляції. Це як “репетиція дорослого життя”, де доведеться відстоювати себе.

Вправа «Лист до самого себе» (рефлексія і інтеграція досвіду)

Мета: закріпити отримані під час тренінгу усвідомлення та знання; спонукати учасників до глибокої особистої рефлексії; створити персональне зобов’язання або план подальших дій щодо саморозвитку; забезпечити емоційно значуще завершення тренінгу. Форма листа дозволяє відверто і структуровано звернутися до свого “майбутнього Я”, підсумувати пережите і зберегти ці думки.

Час: 20 хвилин.

Матеріали: Папір для листів (бажано гарні бланки або листівки), конверти, ручки. За можливості – тихий музичний фон для створення атмосфери (спокійна інструментальна музика).

Хід вправи: Тренер роздає кожному аркуш та конверт. Просить записати на аркуші дату сьогоднішнього дня і почати звернення зі слів “Дорогий Я,... (ім’я)”. Пояснює завдання: написати лист самому собі в майбутнє, наприклад, тому, яким він буде через 3 місяці або півроку. У листі треба розповісти собі:

Про найважливіші результати сьогоднішнього тренінгу для себе. (“Що я сьогодні дізнався про себе? Які мої сильні сторони я побачив? Чим пишаюся? Чому навчився?”).

Дати собі поради на майбутнє, спираючись на цей досвід. (“Нагадай собі, як важливо.../Не забудь, що ти вирішив...”).

Можна вписати конкретні цілі чи зобов’язання перед собою. (“Обіцяю собі продовжувати...”, “Зобов’язуюся спробувати...”).

Підтримати і мотивувати себе. (“Якщо ти це читаєш, пам’ятай: ти сильний і впораєшся...”).

Формат вільний: хтось може писати про почуття, хтось конкретний план дій. Головне – щоб це було широко і позитивно. Лист побудувати так, наче ви – свій кращий друг і наставник. Тренер нагадує про конфіденційність: ніхто цей лист читати, крім них самих, не буде. Це простір для відвертості.

Учасники 10–12 хвилин пишуть листи у тиші (можна ввімкнути неголосно спокійну музику для концентрації). Тренер попереджає коли залишилося 2 хвилини, щоб закінчували думку. Потім просить покласти лист у конверт і заклеїти. На конверті кожен пише своє ім’я.

Обговорення/ділення (8 хв): Тренер запитує, чи хоче хтось поділитися окремими думками зі свого листа або загальними відчуттями від написання. Наголошує: можна не зачитувати весь лист (він особистий), а лише, наприклад, одну пораду, яку ти собі дав. Декілька добровольців висловлюються. Наприклад: "Я написав собі, щоб я не боявся просити підтримки, бо самостійність – це не ізоляція", або "Я пообіцяв собі нарешті почати готуватися до олімпіади з математики, бо знаю, що маю для цього ресурси". Група реагує оплесками, схвально, підтримкою. Якщо хтось розчулився – тренер дякує за щирість, група може підтримати оплесками або “обіймами” поглядом.

Далі тренер пропонує такий варіант: зберегти ці листи і відкрити їх через певний час (наприклад, через 3 місяці). Є два способи: або вручити листи тренеру, і він домовляється вислати/вручити їх через 3 місяці (якщо це реально організаційно – наприклад, в одній школі можна роздати через семестр), або забрати конверт із собою і поставити собі нагадування відкрити його в зазначений день. Тренер питає, як хочуть. Якщо група постійна (наприклад, у навчальному закладі) – можна зібрати конверти і пообіцяти конфіденційність, віддати пізніше. Якщо ні – хай заберуть собі. Головне – нехай поставлять підпис на “обіцянці самому собі” і збережуть.

Очікувані результати: Ця заключна вправа дозволяє кожному учаснику інтегрувати досвід тренінгу на особистому рівні. Написання листа – глибоко рефлексивний процес: молодь вербалізує ті зміни чи думки, які відбулися протягом дня. Це закріплює отримані уроки. Багато учасників відзначають, що вперше пишуть собі лист – такий незвичний акт допомагає поглянути на себе зі сторони, усвідомити, наскільки вони виростили за день, і визнати свої досягнення. Лист виступає також як мотиваційний контракт із собою: записавши обіцянку чи мету, більше шансів, що людина її справді виконає. Адже через кілька місяців, відкривши лист, вони зможуть перевірити, чи стримали слово. Це спонукає діяти вже з наступного дня, щоб не розчарувати свого “вчорашнього я”.

Емоційно така вправа часто робить тренінг значущим для учасників. Багато хто переживає момент самоусвідомлення і натхнення: “Я зрозумів, що справді можу змінити дещо в собі”, “Я відчув гордість за себе, бо в листі написав, скільки всього я зробив сьогодні”. Це створює позитивне ставлення до саморозвитку в майбутньому. Учасники виходять не з відчуттям порожнечі (“шкода, що все закінчилось”), а з конкретним напуттям від самих себе – тобто з внутрішнім маяком. Це дуже підсилює суб’єкту позицію – основну в самостійності: вони самі для себе стали наставниками.

До того ж, лист – це предметний результат тренінгу, який залишиться в учасника. Навіть якщо зміст частково забудеться, цей конверт через місяці нагадає про пережите, освіжить висновки. Таким чином, ефект тренінгу пролонгується в часі.

Примітка: Для деяких учасників написання листа могло виявитися емоційним – хтось міг навіть просльозитися, усвідомивши важливі речі. Тренер повинен підтримати теплом, створити атмосферу прийняття. У таких моментах група часто теж стає дуже згуртованою: панує тиша, повага до особистого простору кожного. Це добре завершити позитивним ритуалом (описаним далі в завершенні), щоб учасники не пішли надто задумливими чи пригніченими. Але, як правило, зміст листів позитивний, бо тренер наголошував писати підтримку, тому емоції в кінці – світлі, натхненні.