

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
Кафедра психології

На правах рукопису

КАМЕНЄВА ЯНА ЕДУАРДІВНА

ЦІННІСНО-СМИСЛОВЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ ПРИ ВИХОВАННІ В ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

Спеціальність 053 Психологія
(код) (назва спеціальності)
Освітня програма Психологія
(назва)
Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол засідання кафедри

№ 7 від 26.12 2024 р.

Завідувач кафедри

Л Людмила ПРИСНЯКОВА

Нормоконтроль

С Наталія СЕРГІЄНКО

Науковий керівник:

Спіріна Т.Ф.
доктор мед. наук,
професор

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології
Освітній ступінь магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри
психології
(назва кафедри)


(підпис)

Людмила ПРИСНЯКОВА

12.02.2025

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

КАМЕНЄВА ЯНА ЕДУАРДІВНА

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

1. Тема роботи: **«Ціннісно-сміслові самовизначення здобувачів вищої освіти при вихованні в повних та неповних сім'ях»**
2. Науковий керівник: Спіріна Т.Ф., доктор мед. наук, проф
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
3. Термін подання роботи на кафедру 12.05.2025
4. Мета кваліфікаційної роботи: дослідити особливості ціннісно-сміслового самовизначення студентів, які виховуються в повних та неповних сім'ях, з метою виявлення специфічних характеристик цього процесу та його впливу на особистісний розвиток.
5. Завдання випускної кваліфікаційної роботи:
 1. Описати цінності здобувачів вищої освіти.
 2. Проаналізувати психологічні підходи до самовизначення здобувачів вищої освіти.
 3. Дослідити вплив сім'ї на успішність здобувачів вищої освіти.

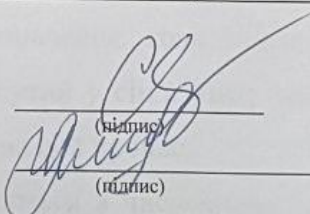
4. Організувати та провести дослідження.
5. Проаналізувати результати дослідження.
6. Описати загальну характеристику ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.
7. Описати складові тренінгу ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вступ	травень 2024 р.	виконано
2.	I Розділ	вересень 2024 р.	виконано
3.	II Розділ	жовтень 2024 р.	виконано
4.	III Розділ	листопад 2024 р.	виконано
5.	Робота в цілому	грудень 2024 р.	виконано

Науковий керівник

Здобувач вищої освіти


 (підпис)
 (підпис)

Спіріна У.Д.
Яна КАМЕНЄВА

Дата видавання завдання 24.05.2024

АНОТАЦІЯ

Актуальність теми обумовлена низкою важливих соціальних і психологічних чинників, що відображають сучасні тенденції у розвитку молоді та трансформації сімейних інститутів.

Сьогодні спостерігається зростання кількості неповних сімей, спричинених розлученнями, втратою одного з батьків або свідомим вибором самотійного виховання дитини. Це явище істотно впливає на розвиток ціннісно-сміслової сфери дітей та їх подальше самовизначення в дорослому житті. Вивчення того, як умови виховання в таких сім'ях формують цінності та смисли у студентів, є важливим для розуміння їх соціалізації та адаптації.

Сім'я є одним з основних агентів соціалізації, де закладаються базові цінності, орієнтири та ідеали, які впливають на розвиток особистості. Різні умови виховання в повних і неповних сім'ях можуть створювати суттєво різні ціннісні пріоритети, що впливають на самовизначення студентів. Вивчення цих відмінностей допоможе краще зрозуміти, як тип сім'ї впливає на формування ціннісної картини світу молоді.

Студентські роки є критичним етапом у процесі самовизначення, коли особистість активно шукає відповіді на питання свого життєвого призначення, професійних та особистісних цілей. Саме в цей період загострюється процес ціннісно-сміслового самовизначення, коли молодь переосмислює власний досвід, зокрема, досвід, здобутий у сім'ї. Тому важливо дослідити, як різні умови виховання впливають на цей процес.

Сучасні студенти стикаються з численними соціально-психологічними викликами, такими як нестабільність у суспільстві, зміна соціальних норм та глобалізаційні процеси. Ці фактори впливають на формування їхньої ціннісної сфери та самовизначення, особливо у випадках, коли відсутність одного з батьків ускладнює процес пошуку життєвих смислів та ціннісних орієнтирів.

Нарешті, вивчення особливостей ціннісно-сміслового самовизначення студентів з різних типів сімей має важливе значення для педагогіки. Це

дозволить розробити освітньо-виховні програми, спрямовані на підтримку розвитку особистісного потенціалу студентів з урахуванням їх сімейного досвіду. Результати такого дослідження можуть сприяти кращій соціальній адаптації та професійній самореалізації молоді.

Таким чином, тема дослідження є актуальною як з психологічної, так і з педагогічної точок зору, оскільки розуміння процесів ціннісно-смислового самовизначення студентів допоможе в їх підтримці та розвитку в умовах сучасного суспільства.

Мета дослідження: дослідити особливості ціннісно-смислового самовизначення студентів, які виховуються в повних та неповних сім'ях, з метою виявлення специфічних характеристик цього процесу та його впливу на особистісний розвиток.

Завдання:

1. Описати цінності здобувачів вищої освіти.
2. Проаналізувати психологічні підходи до самовизначення здобувачів вищої освіти.
3. Дослідити вплив сім'ї на успішність здобувачів вищої освіти.
4. Організувати та провести дослідження.
5. Проаналізувати результати дослідження.
6. Описати загальну характеристику ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.
7. Описати складові тренінгу ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.

Об'єкт дослідження: ціннісно-смислове самовизначення студентів у процесі їхнього соціального та особистісного розвитку.

Предмет дослідження: особливості та відмінності ціннісно-смислового самовизначення студентів, вихованих у повних та неповних сім'ях, а також фактори, що впливають на цей процес.

Емпірична основа дослідження. У дослідженні взяли участь студенти 1,2, 3-х курсів Дніпровського гуманітарного університету у кількості 112 осіб. З метою дослідження всі випробувані були поділені на 2 вибірки, ідентичні за кількістю учасників дослідження та за статевою ознакою. Експериментальну групу склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з неповних батьківських сімей); контрольну групу також склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з повних батьківських сімей). Дослідження проводилося у березні 2024 року.

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням наступних методик: тест СЖО; методика «Ціннісні орієнтації», М. Рокіч; методика «Діагностика мотивації досягнення та страху невдач», А. А. Реан; методика «Незакінчені речення», Д. Сакс, Леві; анкетування.

Наукова новизна полягає у створенні програми тренінгу ціннісно-сміслового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.

Теоретична значущість полягає у розширенні наукових знань про ціннісно-сміслове самовизначення студентів, сприяє внесенню коректив до існуючих теорій розвитку особистості, підкріплюючи їх новими емпіричними даними щодо ролі сім'ї у цьому процесі.

Практична значущість роботи полягає у використанні висновків для розробки методик ціннісно-сміслового самовизначення студентів, які виховуються в повних та неповних сім'ях, профілактиці психологічних проблем.

Структура роботи: випускна кваліфікаційна робота складається з трьох розділів, висновків, переліку джерел посилань.

ABSTRACT

The topicality of the topic is due to a number of important social and psychological factors that reflect modern trends in youth development and the transformation of family institutions. Today, there is an increase in the number of single-parent families caused by divorce, the loss of one of the parents, or the conscious choice to raise a child independently. This phenomenon has a significant impact on the development of the value-meaning sphere of children and their further self-determination in adult life. Studying how the conditions of upbringing in such families form values and meanings in students is important for understanding their socialization and adaptation.

The family is one of the main agents of socialization, where basic values, orientations and ideals are laid, which influence the development of the individual. Different conditions of upbringing in single-parent and single-parent families can create significantly different value priorities that affect the self-determination of students. Studying these differences will help to better understand how the type of family affects the formation of the value picture of the world of young people.

Student years are a critical stage in the process of self-determination, when a person actively searches for answers to the questions of his life purpose, professional and personal goals. It is during this period that the process of value-meaning self-determination intensifies, when young people rethink their own experience, in particular, the experience gained in the family. Therefore, it is important to investigate how different conditions of upbringing affect this process.

Modern students face numerous socio-psychological challenges, such as instability in society, changing social norms and globalization processes. These factors influence the formation of their value sphere and self-determination, especially in cases where the absence of one of the parents complicates the process of finding life's meanings and value orientations.

Finally, studying the peculiarities of the value-meaning self-determination of students from different types of families is important for pedagogy. This will make

it possible to develop educational programs aimed at supporting the development of students' personal potential, taking into account their family experience. The results of such research can contribute to better social adaptation and professional self-realization of young people.

Thus, the research topic is relevant both from a psychological and a pedagogical point of view, since understanding the processes of value-semantic self-determination of students will help in their support and development in the conditions of modern society.

The purpose of the research: to investigate the peculiarities of the value-meaning self-determination of students who are brought up in single-parent and single-parent families, in order to identify the specific characteristics of this process and its impact on personal development.

Task:

1. Describe the values of higher education students. 2. To analyze the psychological approaches to self-determination of higher education applicants. 3. To study the influence of the family on the success of students of higher education. 4. Organize and conduct research. 5. Analyze the research results. 6. Describe the general characteristics of the value-meaning self-determination of higher education seekers from full- and partial-parent families. 7. Describe the components of the value-meaning self-determination training of higher education seekers from full- and partial-parent families.

The object of research: value-meaning self-determination of students in the process of their social and personal development. The subject of the study: peculiarities and differences of value-meaning self-determination of students raised in single-parent and single-parent families, as well as factors influencing this process.

Empirical basis of research. 112 students of the 1st, 2nd, and 3rd years of the Dnipro Humanities University took part in the study. For the purpose of the study, all subjects were divided into 2 samples, identical in terms of the number of study participants and gender. The experimental group consisted of 56 students (boys and

girls from single-parent families in equal proportion); the control group also consisted of 56 students (boys and girls from full-parent families in equal proportion). The study was conducted in March 2024.

Research methods. The research was carried out using the following methods: test of SHO; "Value orientations" method, M. Rokich; the technique "Diagnosis of achievement motivation and fear of failure", A. A. Rean; "Unfinished sentences" technique, D. Sachs, Levi; survey. The scientific novelty consists in the creation of a training program for value-semantic self-determination of higher education seekers from full- and partial-parent families.

The theoretical significance lies in the expansion of scientific knowledge about the value-semantic self-determination of students, contributes to the introduction of corrections to existing theories of personality development, supporting them with new empirical data on the role of the family in this process.

The practical significance of the work consists in the use of conclusions for the development of methods of value-meaning self-determination of students who are brought up in single-parent and single-parent families, prevention of psychological problems.

Structure of the work: the master's work consists of three sections, conclusions, and a list of references.

ЗМІСТ

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ПОВНОЇ ТА НЕПОВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї	15
1.1. Цінності здобувачів вищої освіти	15
1.2. Психологічні підходи до самовизначення здобувачів вищої освіти	17
1.3. Вплив сім'ї на успішність здобувачів вищої освіти	25
Висновки до розділу 1	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ПОВНОЇ ТА НЕПОВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї	33
2.1. Організація та проведення дослідження	33
2.2. Аналіз результатів дослідження	37
Висновки до розділу 2	50
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ПОВНОЇ ТА НЕПОВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї	58
3.1. Загальна характеристика ціннісно-смыслового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї	58
3.2. Складові тренінгу ціннісно-смыслового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї	62
Висновки до розділу 3	82
ВИСНОВКИ	85
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ	96

ВСТУП

Актуальність теми обумовлена низкою важливих соціальних і психологічних чинників, що відображають сучасні тенденції у розвитку молоді та трансформації сімейних інститутів.

Сьогодні спостерігається зростання кількості неповних сімей, спричинених розлученнями, втратою одного з батьків або свідомим вибором самотійного виховання дитини. Це явище істотно впливає на розвиток ціннісно-сислової сфери дітей та їх подальше самовизначення в дорослому житті. Вивчення того, як умови виховання в таких сім'ях формують цінності та смисли у студентів, є важливим для розуміння їх соціалізації та адаптації.

Сім'я є одним з основних агентів соціалізації, де закладаються базові цінності, орієнтири та ідеали, які впливають на розвиток особистості. Різні умови виховання в повних і неповних сім'ях можуть створювати суттєво різні ціннісні пріоритети, що впливають на самовизначення студентів. Вивчення цих відмінностей допоможе краще зрозуміти, як тип сім'ї впливає на формування ціннісної картини світу молоді.

Студентські роки є критичним етапом у процесі самовизначення, коли особистість активно шукає відповіді на питання свого життєвого призначення, професійних та особистісних цілей. Саме в цей період загострюється процес ціннісно-сислового самовизначення, коли молодь переосмислює власний досвід, зокрема, досвід, здобутий у сім'ї. Тому важливо дослідити, як різні умови виховання впливають на цей процес.

Сучасні студенти стикаються з численними соціально-психологічними викликами, такими як нестабільність у суспільстві, зміна соціальних норм та глобалізаційні процеси. Ці фактори впливають на формування їхньої ціннісної сфери та самовизначення, особливо у випадках, коли відсутність одного з батьків ускладнює процес пошуку життєвих смислів та ціннісних орієнтирів.

Нарешті, вивчення особливостей ціннісно-сміслового самовизначення студентів з різних типів сімей має важливе значення для педагогіки. Це дозволить розробити освітньо-виховні програми, спрямовані на підтримку розвитку особистісного потенціалу студентів з урахуванням їх сімейного досвіду. Результати такого дослідження можуть сприяти кращій соціальній адаптації та професійній самореалізації молоді.

Питання ціннісно-сміслового самовизначення студентів при вихованні в повних та неповних сім'ях у своїх працях досліджували: Т. Антоненко [1], І. Волощук [2], А. Давідчук [3], Н. Дембицька, О. Лавренко [4], М. Дубінка [5], В. Манько [6], М. Садова [7], О. Семенов [8], І. Зубіашвілі, Т. Мельничук [9], Л. Шуляка-Владика [10] та інші.

Таким чином, тема дослідження є актуальною як з психологічної, так і з педагогічної точок зору, оскільки розуміння процесів ціннісно-сміслового самовизначення студентів допоможе в їх підтримці та розвитку в умовах сучасного суспільства.

Мета дослідження: дослідити особливості ціннісно-сміслового самовизначення студентів, які виховуються в повних та неповних сім'ях, з метою виявлення специфічних характеристик цього процесу та його впливу на особистісний розвиток.

Завдання:

1. Описати цінності здобувачів вищої освіти.
2. Проаналізувати психологічні підходи до самовизначення здобувачів вищої освіти.
3. Дослідити вплив сім'ї на успішність здобувачів вищої освіти.
4. Організувати та провести дослідження.
5. Проаналізувати результати дослідження.
6. Описати загальну характеристику ціннісно-сміслового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.

7. Описати складові тренінгу ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.

Об'єкт дослідження: ціннісно-смислове самовизначення студентів у процесі їхнього соціального та особистісного розвитку.

Предмет дослідження: особливості та відмінності ціннісно-смислового самовизначення студентів, вихованих у повних та неповних сім'ях, а також фактори, що впливають на цей процес.

Емпірична основа дослідження. У дослідженні взяли участь студенти 1, 2, 3-х курсів Дніпровського гуманітарного університету у кількості 112 осіб. З метою дослідження всі випробувані були поділені на 2 вибірки, ідентичні за кількістю учасників дослідження та за статевою ознакою. Експериментальну групу склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з неповних батьківських сімей); контрольну групу також склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з повних батьківських сімей). Дослідження проводилося у березні 2024 року

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням наступних методик: тест СЖО; методика «Ціннісні орієнтації», М. Рокіч; методика «Діагностика мотивації досягнення та страху невдач», А. А. Реан; методика «Незакінчені речення», Д. Сакс, Леві; анкетування.

Наукова новизна полягає у створенні програми тренінгу ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї.

Теоретична значущість полягає у розширенні наукових знань про ціннісно-смислового самовизначення студентів, сприяє внесенню коректив до існуючих теорій розвитку особистості, підкріплюючи їх новими емпіричними даними щодо ролі сім'ї у цьому процесі.

Практична значущість роботи полягає у використанні висновків для розробки методик ціннісно-смислового самовизначення студентів, які виховуються в повних та неповних сім'ях, профілактиці психологічних проблем.

Апробація результатів роботи та публікації:

Каменєва Я. Е. Ціннісно-сміслові самовизначення здобувачів вищої освіти. Розвиток сучасної науки: актуальні питання теорії та практики: матеріали VI Всеукраїнської студентської наукової конференції, м. Кропивницький, 20 вересня, 2024 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. 212 с. С. 185-187.

Структура роботи: випускна кваліфікаційна робота складається з трьох розділів, висновків, переліку джерел посилань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ПОВНОЇ ТА НЕПОВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї

1.1. Цінності здобувачів вищої освіти

Поняття цінності, яке вперше було введено в соціальні науки Знанецьким, походить від латинського кореня слова «valere» і означає «бути цінним» або «бути сильним». Цінність також визначається як уся система переконань, яка відрізняє людей від інших живих речей, що охоплюють характеристики, які роблять людей людьми та формують поведінку людей. Відповідно до Айдина, цінності – це явища, яким можна навчитися і яким можна навчитися. Цінність також можна визначити як «сукупність матеріальних і духовних елементів, які охоплюють соціальні, культурні, економічні та наукові цінності нації».

Цінності скеровують індивідів, які створюють суспільство, щодо того, що є важливим і чому слід віддати перевагу. Було б справедливо сказати, що цінності є тими чинниками, які зберігають суспільство та окремих людей сильними. Цінності розрізняються як моральні, релігійні, соціальні, економічні, наукові, художні та політичні.

Цінності визначають поведінку індивідів, і люди діють відповідно до цінностей, які вони мають. Поведінка і поведінка людей прямо чи опосередковано керуються цінностями. Цінності та переконання керують людьми в розумінні та інтерпретації життя та формуванні їхньої поведінки. Іншими словами, люди розвивають погляд на життя та події за допомогою цінностей. Однією з головних цілей дослідження цінностей є визначення ціннісних орієнтацій людей і виявлення взаємодії цих орієнтацій з їхніми установками, поведінкою, соціальним досвідом і ролями.

Цінності є джерелом внутрішньої сили, яка дозволяє набувати людських якостей, допомагаючи нам протистояти труднощам і перешкодам, з якими ми

стикаємося в житті. Таким чином, система освіти прагне додавати цінність кожній людині в системі освіти. Цінності є структури, які можуть змінюватися залежно від часу та потреб. Цінності також можуть змінюватися залежно від суспільства та культури. Важливість, яку надають одній і тій же цінності різні нації, і турбота про це різна.

Цінності мають важливий вплив на формування ідентичності та особистості молодих людей, їхнє розуміння свого існування, їх погляд на світ, їхній підхід до проблем і рішень, а молодь також відіграє важливу роль у сприйнятті цінностей та трансформації їх у суспільстві. Навчання цінностям стає все більш важливим з кожним днем паралельно зі збільшенням рівня самогубств, наркоманії та алкогольної залежності, а також рівня злочинності та вбивств серед молоді.

У дослідженнях, щодо студентів в контексті цінностей студенти університетів мають роздуми про любов-повагу, звичаї, сім'ю, повагу, любов, традиції, культуру, важливість, релігійні цінності, національні цінності, мораль-етику, правила, принциповість-чесність, єдність-співпрацю, патріотизм, економію, толерантність, чистоту, дружба, допомога, самоконтроль, відповідальність, право-справедливість, солідарність, свобода, коли вони чують термін «цінності».

Студенти найменше піклуються про терпіння та самокерування. У певних дослідженні цінності є джерелом щастя для людей у віці 18-24 років, серед них виділяють здоров'я, любов, успіх, гроші, роботу.

В іншому дослідженні молоді люди поставили на перше місце такі цінності, як бути обізнаним, бути чесним, бути моральним, бути справедливим, а також вони поставили такі варіанти, як бути вірним релігійним цінностям, бути слухняним, бути багатим і мати репутацію. останні місця. У дослідженнях, проведеному серед батьків, пріоритетність респондентів надається цінностям справедливості, відповідальності, любові, чесності, а цінності дружби та співпраці найменше є в пріоритеті. В іншому дослідженні було виявлено, що хоча батьки навчають дітей своїм цінностям,

студенти надають більший пріоритет цінностям любові, чесності, поваги та відповідальності, відповідно. Найчастішими цінностями, на яких наголошували респонденти, були повага, любов, толерантність, дружба, співпраця та емпатія. На основі досліджень в освітньому середовищі, основними цінностями є любов, повага, толерантність, солідарність і відповідальність. В результаті іншого дослідження, за середнім арифметичним, чистота, самоповага, здоров'я, права людини, незалежність, бути успішним, бути багатим, бути розумним і бути ліберальним становлять першу десятку цінностей.

Помічено, що студентки надають більше значення цінностям гедонізму, самоорієнтації, універсалізму, оптимізму, традицій і надійності, а студенти надають більше значення цінностям влади, досягнень, стимулювання та відповідності. У дослідженнях серед психологів видно, що вони надають особливого значення цінностям сімейної єдності, відповідальності та допомоги.

У цьому дослідженні, хоча майже всі студенти університету піклуються про цінності, переважна більшість (97,3%) вважають, що вони живуть відповідно до своїх цінностей. Не дивно є той факт, що молоді люди, які кажуть, що надають такого значення цінностям, часто ставлять серйозні ціннісні питання. Є загальне розуміння у суспільстві, що молодь втрачає свої цінності та розбещується. Важливо розуміти ціннісні судження молодих людей і підходити до цінностей з їхньої точки зору. Дослідження змішаних методів можна проводити для вивчення поглядів студентів університету на цінності. Крім того для цього також можна провести дослідження, щоб визначити, які цінності цікавлять студентів або яких цінностей їм не вистачає в період пандемії.

1.2. Психологічні підходи до самовизначення здобувачів вищої освіти

Теорія самовизначення і теорія досягнення мети є двома найважливішими сучасними теоріями людської мотивації, а саме в галузі освіти. Теорія самовизначення зосереджується на тому, наскільки навчальна та освітня діяльність є автономною, тобто самовизначеною особою або, навпаки, контрольованою зовнішніми факторами, будь то інші люди, неконтрольовані ситуації чи очікування винагороди [66, с. 189-216; 68; 69]. Теорія досягнення мети вивчає цілі, які люди переслідують у ситуаціях досягнення, зосереджуючись головним чином на двох цілях: майстерності (найважливішою метою є досягнення компетентності та знань) і результативності (основна мета – показати здібності та перевершити інших) [108; 165, с.141-66].

Дослідження з використанням структур теорії самовизначення і теорії досягнення мети допомогли окремо краще зрозуміти мотивацію студентів і те, як вона пов'язана з їхнім навчанням, залученням, досягненнями та задоволенням. Таким чином, інтеграція двох теорій, ймовірно, допоможе зміцнити їх обидві теоретично, а також посилить їхню пояснювальну силу. Хоча є деякі дослідження, спрямовані на таку інтеграцію в галузі освіти [171, с. 343-466; 166; 199, с. 1-14; 101], жодне дослідження, не порівнювало вибірки традиційних і нетрадиційних студентів, тобто дослідження проводилося виключно з традиційними студентами денної форми навчання, які були молодше 25 років. Враховуючи зростаючу важливість нетрадиційних студентів (активні дорослі, старші 24 років, які повертаються до навчання), ми вважаємо, що дуже актуально досліджувати особливості кожної популяції студентів, щоб збільшити їхню участь, наполегливість та успіх у навчанні.

Теорія самовизначення зосереджується на чому мотивованій поведінки – основних причинах людських вчинків. Два основних типи мотивації, які досліджує теорія самодетермінації, – це автономна та контрольована. Автономно мотивовані особи відчують волю або самосхвалення своїх дій, тоді як люди, чия мотивація переважно контрольована, мають відчуття, що їхня поведінка є наслідком зовнішнього тиску. Автономна мотивація включає в себе

внутрішню мотивацію, «найчистішу» форму автономна мотивація, коли люди займаються діяльністю з інтересу, насолоди та задоволення. Навпаки, зовнішня мотивація стосується виконання діяльності заради наслідків або винагород, які впливають з неї (наприклад, вищі оцінки та гроші) та/або щоб уникнути негативних результатів (наприклад, покарань і критики). Автономна мотивація включає два інтерналізовані типи зовнішньої мотивації – ідентифіковану регуляцію та інтегровану регуляцію. Особа з визначеною регуляцією починає визначати та приймати основну цінність поведінки, тоді як інтегрована регуляція означає, що зовнішня мотивація повністю інтегрована в систему цінностей індивіда, і тепер вона має особисте значення. Контрольована мотивація, з іншого боку, включає зовнішню регуляцію, яка стосується поведінки, керованої виключно очікуванням винагороди, без будь-якого почуття автономії; інтроектівана регуляція відноситься до причин і поведінки, які були частково засвоєні особистістю, але значення яких не було насправді інтегровано, тому вони все ще є джерелом внутрішнього тиску або конфлікту для себе. Цей тип регуляції часто пов'язаний із виконанням поведінки, щоб уникнути почуття сорому та провини.

Значна кількість досліджень пов'язувала автономну мотивацію з позитивними освітніми результатами, такими як залучення, використання стратегій глибокого навчання, вищі оцінки та задоволення від навчання [135]. Навпаки, контрольована мотивація пов'язана з тестовою тривожністю, поверхневою когнітивною обробкою та прокрастинацією [220, с. 95-110].

Цілі досягнення – це цілі, які людина переслідує в завданні досягнення, такому як академічне навчальне завдання [136, с. 45-66]. Дві цілі досягнень, які найбільше вивчаються, це цілі продуктивності (також звані его-цілі або цілі здібностей), які пов'язані з бажанням учнів перевірити здібності та перевершити однолітків, і цілі майстерності (також звані цілями навчання або цілями завдання), які стосуються мотивація учнів до здобуття знань і вмінь [108; 165, с. 141-66]. Більшість авторів погоджуються, що ці дві цілі не виключають одна одну, і що люди можуть переслідувати ту чи іншу залежно

від контексту; проте існує певна суперечка щодо впливу обох цілей на досягнення, особливо цілей ефективності. Деякі дослідження показують, що цілі продуктивності пов'язані з конкурентоспроможністю, егоцентризмом і використанням стратегій поверхневого навчання (таких як запам'ятовування) [38]. Однак інші дослідження показали зв'язок із високими результатами продуктивності, що призвело до розрізнення між цілями, спрямованими на результативність (головна мета – досягти сприятливих оцінок компетентності) та цілями, спрямованими на уникнення продуктивності (основна мета – уникнути несприятливих оцінок компетентності). Цілі результативного підходу продемонстрували зв'язок із деякими позитивними ефектами, такими як зусилля, наполегливість і більш високі результати продуктивності, тоді як цілі уникнення продуктивності пов'язані лише з негативними результатами [27; 70]. Цілі опанування пов'язані з позитивними результатами, такими як застосування зусиль, кооперація, саморегуляція, стратегії глибокого навчання та прояв внутрішнього інтересу; однак вони не завжди пов'язані з високими оцінками або лише через посередництво зусиль, стратегій глибокого навчання чи переконань у самоефективності [156, с. 165-83; 157]. Деякі автори вважають, що цілі продуктивності не повинні заохочуватися в класі, і навіть ставлять під сумнів дійсність студентів, які мають ці цілі, заявляючи, що це, насправді, результативні цілі (бажання мати високі оцінки), які є більш частими [38]. Навпаки, інші автори вважають, що студенти повинні прийняти як цілі майстерності, так і результативного підходу, таким чином пожинаючи переваги кожної цілі [187].

Теорія самовизначення та теорія досягнення мети мають деякі спільні аспекти, які обіцяють можливість інтегрованої моделі: вони обидва розглядають мотивацію з точки зору якості (тобто, вони припускають, що існують різні типи мотивації з різними ефектами), і вони мають значення, яке надається вплив загального контексту [29, с. 155-167]. У зв'язку з цим обидва стверджують, і дослідження загалом підтверджують це твердження, що освітні контексти, які сприяють автономії, компетентності та майстерності,

призводять до кращих освітніх результатів, тоді як більш контрольоване та орієнтоване на продуктивність освітнє середовище, як правило, перешкоджає навчанню та залученню студентів [132; 205; 133, с. 385-422]. Однак ці дві теорії відрізняються тим, що теорія самовизначення більше зосереджується на походженні поведінки (потреби та причини, що лежать в основі), а теорія досягнення мети на напрямку поведінки, тобто на цілях. Тим не менш, цей контраст дозволяє пов'язати обидві теорії, якщо йдеться про потреби чи причини, що лежать в основі, а також про більш загальні людські схильності, які ведуть або стимулюють прийняття конкретних цілей, як запропоновано Елліотом і Черчем [27] ієрархічна модель мотивації досягнення. Кіані та ін. [166] зазначив, що «хоча впорядкування може відбуватися в будь-якому напрямку, залежно від того, як і коли конструкти вимірюються, (...) [існують] численні теоретичні та емпіричні статті, які показують, що ширші мотиви вигідно концептуалізувати як попередні специфічних дій людей цілі». Ці автори виявили, що самовизначення студентів передбачало їхні початкові цілі опанування і не мало суттєвого зв'язку з їхніми цілями щодо виконання та уникнення виконання. Соммет і Елліот [101] досліджували розділений і об'єднаний вплив цілей особистих досягнень і причин досягнення мети на сприятливий досвід і результати навчання. Вони виявили, що кожна конструкція пояснює незалежну дисперсію в результатах; однак, у той же час, контроль за однією з конструкцій зменшує прогностичну силу іншої, припускаючи, що вони водночас є різними та збігаються поняттями. Кім та ін. [199, с. 1-14], у дослідженні серед студентів, виявили, що ідентифікована регуляція опосередковує зв'язок між сприйняттям структури цілей майстерності та прийняттям цілей майстерності, тоді як інтроєктована регуляція опосередковує зв'язок між сприйняттям структури цілей уникнення виконання та прийняттям підходу до продуктивності та цілі уникнення виконання.

Деякі дослідження також дотримувалися ієрархічної моделі, але поставили цілі досягнення, що призвело до різних типів мотивації. Бортолі та

ін. [186] виявили, що цілі майстерності є посередниками зв'язку між структурою цілі майстерності та внутрішньою та визначеною регуляцією; однак у дослідженні не вдалося виявити істотного зв'язку між особистими цілями ефективності та зовнішньою мотивацією та мотивацією. Нтоуманіс [95] виявив, що наявність цілей майстерності є предиктором внутрішньої та визначеної мотивації і не передбачає зовнішнього та інтроектного регулювання. Баркукіс та ін. [173] виявили, що цілі підходу до майстерності були позитивно пов'язані з внутрішньою та ідентифікованою мотивацією та негативно пов'язані із зовнішньою мотивацією. Чен та ін. [173, с. 343-466] виявили, що цілі підходу до майстерності та підходу до виконання були частковими посередниками зв'язків між автономією та потребою в підтримці компетентності та внутрішньою та зовнішньою мотивацією. Чо та Кім [62] виявили, що участь у досягненні цілей підходу до майстерності посилює автономну мотивацію, водночас послаблюючи контрольовану мотивацію.

Загалом емпіричні дослідження, здається, підтверджують зв'язок між конструкціями теорії самовизначення і теорії досягнення мети. Автономна мотивація (або внутрішня мотивація/ідентифікована регуляція) зазвичай позитивно пов'язана з цілями майстерності, тоді як контрольована мотивація (або зовнішня регуляція/інтроектвана регуляція), як правило, пов'язана з цілями продуктивності, хоча останній зв'язок зустрічається не так часто, як перший.

Нетрадиційних студентів також можна назвати дорослими студентами, зрілими студентами або дорослими студентами. Хоча не існує єдиного стандартного визначення, у літературі зазвичай використовується один або декілька з наступних критеріїв для визначення дорослого, нетрадиційного студента: (1) вік 25 років або більше; (2) вже вийшов на ринок праці на повний робочий день; (3) відклав вступ до вищої освіти або повертається до навчання після значної перерви [63, с. 212-240]. Деякі автори також згадують фінансову незалежність, участь у навчанні як неповний робочий день та наявність сімейних обов'язків (наприклад, подружжя або утриманці) як критерії [67].

Віковий критерій є найбільш використовуваним для операціоналізації концепції, хоча точний граничний вік може змінюватися залежно від контексту чи країни (зазвичай вік від 23 до 26 років, деякі дослідження заходять так далеко). як 30). Проте використання лише віку для визначення того, хто є дорослим студентом, може виявитися проблематичним, оскільки деякі студенти віком до 25 років, можливо, вже стали працювати на повний робочий день та/або відклали своє зарахування. Через велику кількість характеристик, якими можна описати нетрадиційного студента, у своєму дослідженні тенденцій зарахування та стійкості в цій популяції Хорн визначає нетрадиційного студента як мінімально нетрадиційного (одна характеристика), помірно нетрадиційного (дві або три характеристики), або дуже нетрадиційний (чотири або більше характеристик). Той факт, що стандартного визначення нетрадиційних студентів не існує, означає, що слід проявляти обережність під час аналізу та порівняння даних з літератури.

Дорослі чи люди нетрадиційного віку стають все більш важливою групою населення в усьому світі, оскільки приблизно 50% дорослого активного населення щороку бере участь у певному типі освітньої діяльності, будь то формальна освітня діяльність (у рамках формальної освітньої системи країни) або неформальна освітня діяльність (організована та систематична освітня діяльність, що здійснюється поза рамками формальної системи, наприклад, професійне навчання).

Однією з головних проблем освіти дорослих є бар'єри, з якими стикаються дорослі, коли вони розглядають можливість брати участь у навчанні. Вони можуть мати більш ситуативний характер (наприклад, брак часу через роботу та/або сімейні обов'язки; відсутність фінансових ресурсів), диспозиційний характер (наприклад, негативне самовпевненість щодо себе як студента через попередню академічну неуспішність), або обидва бар'єри. Це означає, що зрілі студенти часто більш схильні до ризику кинути навчання та навчання, ніж молодші. Розуміння того, чому і що спонукає дорослих старше 24 років брати участь в освіті, є обов'язковим для підвищення їхньої участі,

наполегливості та успіху, а також для допомоги закладам і викладачам у розробці більш привабливих програм і практик, зрештою сприяючи освіті як самоцілі. і як інструмент соціальної та економічної справедливості.

Теорія самовизначення і теорія досягнення мети використовувалися окремо як основи для розуміння мотивації дорослих, нетрадиційних студентів (теорія самовизначення більше, ніж теорія досягнення мети). Порівняльні дослідження з використанням теорії самовизначення мети показують, що нетрадиційні студенти мають більшу внутрішню мотивацію та визначену регуляцію, ніж молодші студенти, і меншу зовнішню мотивацію. Використовуючи структуру теорії досягнення мети, дослідження показує, що нетрадиційні студенти більше орієнтовані на майстерність, ніж традиційні студенти, тоді як традиційні студенти, здається, більш орієнтовані на продуктивність. Крім того, порівняльні дослідження показують, що студенти старше 24 років частіше використовують стратегії глибокого навчання і, як правило, мають кращі академічні результати. Інші дослідження також виявили, що дорослі студенти демонструють загальний високий рівень самоефективності та залученості. Теорії розвитку особистості (наприклад, і теорія теорія самовизначення пояснюють те, що старші учні демонструють кращі моделі мотивації та досягнень, ніж молодші. Вони стверджують, що зрілість і життєвий досвід літніх людей допомагають їм асимілювати неінтерналізовані частини себе в більш узгоджене ціле та стати більш автономними, самовизначеними та менш залежними від очікувань та/або зовнішнього тиску інших. Теорії когнітивного розвитку дорослих, з іншого боку, стверджують, що когнітивний розвиток триває в дорослому віці, і зрілі дорослі більш здатні, ніж молодші, у використанні релятивістського/діалектичного мислення та метапізнання, що може пояснити вони більше використовують стратегії глибокого навчання та кращі результати в освітніх контекстах.

1.3. Вплив сім'ї на успішність здобувачів вищої освіти

Початкову освіту та соціалізацію дитина отримує від значущих осіб у родині, зокрема від батьків. Однак будинок може бути цілим або зламаним. Зруйноване житло визначається як таке, що не є структурно цілісним через розлучення батьків, смерть одного з батьків і незаконне народження. Варто зазначити, що розбиті домівки були нестабільними, що впливає на успішність студента в навчанні. У літературі існує багато досліджень, які стосуються впливу зруйнованих будинків на успішність учнів [15; 24; 107]. У неповних сім'ях студенти в яких постраждали від зневаги або відсутності догляду, і, як відомо, психологічно не врівноважені, щоб зіткнутися з реальністю свого життя. Варто зазначити, що важливу роль відіграє когнітивний розвиток дитини, її соціалізація. Тіссен зазначив, що неповні сім'ї є одним із факторів, який може призвести до низьких академічних результатів студентів [189]. Це також підтверджує Фрейзер, що ненормальні умови вдома, такі як позашлюбність дітей, ярлик усиновленої дитини, розбиті домівки, розлучення та позбавлення батьківських прав, ймовірно, негативно вплинуть на успішність дитини в школі [84]. Сварка батьків є однією з основних причин розпаду сімей, як відзначають Касінілло та ін. за [168]. Крім того, гроші здебільшого є основною причиною суперечок між парами. Занадто багато грошей в голові людини може викликати жадібність; це дозволить людині забути про любов до партнера.

Академічна успішність є показником успішності студента з різних навчальних предметів і вважається важливим показником навчання студентів. Отже, кілька досліджень довели, що існують різні детермінанти академічної успішності студент [17; 47; 50; 61; 138; 148; 169; 212]. Зокрема, Фаб'єн вказав, що фактори, які визначають академічні досягнення – це такі характеристики студента, як вроджена здібність, сприйняття себе, мотивація досягнення та ставлення до навчання. Однак Сайкія підкреслює, що одним із факторів, які найбільше впливають на успішність студентів, є їх відповідне сімейне

походження. І виявилося, що розбиті сім'ї або сім'ї з одним батьком негативно впливають на навчальні досягнення учнів і ставлення до навчання [168]. Абуду та Фусейні стверджували, що вчителі повинні приділяти увагу учням із батьків-одинаків, щоб вони могли впоратися, і що їм також слід консультувати, щоб змусити їх пристосуватися до академічного середовища, оскільки з їхнього дослідження очевидно, що учні з двох батьків мають значно вищі академічні показники. ефективність, ніж самотній батько [14]. Таким чином, у кількох дослідженнях зроблено висновок, що виховання дитини одним батьком негативно впливає на успішність дитини [25; 158].

У дослідженні Оморогіуви було виявлено, що нестабільність шлюбу впливає на адаптацію студентів до навчання в університеті з огляду на соціально-економічний статус батьків, рівень освіти батьків, стать учня та шкільний клас або рівень. У висновках дослідження вказується, що низька шкільна адаптація студентів часто виникає через вплив нестабільності подружнього життя, оскільки ряд навчальних можливостей дітей зараз стикається з дедалі більшими труднощами що ставить їх під загрозу успішності. Дисгармонія в шлюбі є вагомим показником академічної адаптації та успішності дітей, оскільки вони зазвичай мають міцний зв'язок із нуклеарною сім'єю, особливо з батьками та коли є зміна в цих відносинах - це впливає на навчання дітей [150].

У звіті Програми скорочення відсіву було помічено, що кілька студентів виховувалися одним із батьків або родичами. Як студенти, вони мають щодня приходити до університету – вчитися та демонструвати свій рівень досягнень. У деяких попередніх дослідженнях, які надають ті самі результати, очевидно, що існує значний зв'язок між вихованням у неповних сім'ях та успішністю студентів або якимось чином впливає на їх мотивацію до навчання в університеті [14; 99; 151]. Таким чином, беручи до уваги власну шкільну обстановку, дослідники задаються питанням, чи це також сприятиме такому ж результату. Таким чином, це дослідження проводиться для оцінки впливу розбитих домівок на студентів, враховуючи, що щастя або благополуччя є дуже

важливим фактором у процесі викладання та навчання [49]. За даними ще одного дослідження більшість студентів мають високий рівень академічної успішності, це стосується студентів, які виховуються, як в неповних, так і в повних сім'ях. Це також показує, що є лише кілька студентів з низькою успішністю, але вони мають прохідний бал. Крім того, академічна успішність студентів із неповних сімей і з повних сімей майже однакова. Це свідчить про те, що два типи студентів мають однаковий рівень академічних досягнень, незважаючи на різне сімейне походження.

Цей результат не є паралельним до існуючих досліджень, які виявили суттєву різницю між вихованням студентів в неповних та повних сім'ях з точки зору академічної успішності та когнітивного розвитку [83; 149]. Це означає, що ці два типи студентів добре вмотивовані досягти більшого в навчанні, перебуваючи під впливом різних сімейних ситуацій.

Цей результат суперечить висновкам Абуду та Фусейні у їхніх дослідженнях, в якому стверджується, що успішність учнів у неповних сім'ях і сім'ях з двома суттєво відрізняється, і що остання має вищу успішність, ніж у сім'ї з одним батьком [14]. Ця ситуація може бути пов'язана на той факт, що, можливо, цей самотній батько доручив роль двох батьків, де дитина добре піклується. Це підтверджує ідею Гамільтона-Екеке та Доргу, які стверджують, що середовище, в якому знаходиться дитина, значною мірою впливає на її здатність до навчання та, зрештою, його успішність у школі [93]. Ці студенти почали осмислювати реальність і проблеми суспільства.

Крім того, це означає, що ці самотні батьки відіграють велику роль і зобов'язані задовольняти різні потреби дитини. Це підтверджується наявними дослідженнями ролі батьків на когнітивний розвиток дитини [64].

Студенти не погоджуються з тим, що їхні проблеми, з якими вони стикаються вдома, впливають на їхнє навчання. Таким чином, цей результат означає, що студенти із неповних сімей зазвичай не стикаються з проблемами під час процесу навчання. Цей результат дещо суперечить висновкам Валлерстайна. Тобто, студенти із неповних сімей зосереджені на навчанні як

звичайні студенти [201]. Навіть якщо студенти із неповних сімей відчують брак сімейного піклування, через належне виховання вони можуть успішно навчатися [158].

Таким чином, навіть якщо студенти стикаються з проблемами, їх успішність залишається високою. Це означає, що проблеми, з якими стикається студенти із неповних сімей, розглядаються як процес, який ініціює, спрямовує та підтримує цілеспрямовану поведінку, щоб продовжувати навчання та досягати гарної академічної успішності. У дослідженні Касінілло та ін., академічна стійкість знаходиться в позитивній кореляції до психічного здоров'я та стимулює студентів позитивно сприймати, що освіта є цікавою та гідною роботою, незважаючи на проблеми у сім'ї [51]. Цей результат узгоджується з ідеєю Аліка та Едоса про те, що навіть якщо розпад є розбитою сім'єю, все одно є ті, хто добре керує сім'єю [18; 168]. Є багато сімей без батька, матері та інших членів, що призвело до відсутності безпеки догляду та дисципліни, але все ще систематизоване [99; 214]. Деякі діти, незалежно від сімейного походження чи структури, можуть наполегливо працювати й досягти успіху в житті. Вони розуміють і сприймають проблеми, які відбуваються в суспільстві, і беруть на себе відповідальність за вирішення цих проблем. Таким чином, навіть якщо зазначені проблеми викликані тим, що ці студенти із неповних сімей – це не впливає на їхню успішність в університеті, натомість вони більше мотивовані наполегливо працювати для досягнення своїх мрій і цілей через проблеми, які їм необхідно вирішувати. Це результат певним чином схожий на дослідження Оморогіува, яке стосується впливу нестабільності шлюбу на адаптацію студентів до університету [150]. Крім того, у дослідженні Касінільо і Гуарте стверджується, що гарно обрана стратегія навчання може вплинути на академічну успішність студентів, що спонукає їх до більш старанного навчання, незважаючи на сімейні проблеми [50]. Крім того, студенти також не заперечують проблеми вдома, а радше їх інтерес підтримує їх мотивація та покращення академічної успішності [46].

Результати показали, що немає суттєвої різниці між успішністю студентів з одним і двома батьками. Ця ситуація може бути пов'язана з тим фактом, що, можливо, цей самотній батько добре виконав обов'язки двох батьків. Це може означати, що ці батьки-одинаки відіграють велику роль у задоволенні різних потреб дитини. Було також виявлено, що між проблемами, з якими стикаються студенти, та їхньою успішністю. Таким чином, навіть якщо студенти стикаються з проблемами, їх успішність залишається високою. Загалом можна зробити висновок, що факт того, що студент із неповної сім'ї не впливає на успішність, враховуючи, що середовище, яке оточує студента, все ще може нести відповідальність двох батьків. Крім того, це не означає, що добре виховуватись у неповній сім'ї, щоб мати гарну успішність, натомість це дає інформацію для того, щоб самотній батько або опікун був достатньо відповідальним, щоб задовольнити потреби студента. Ця ситуація може бути пов'язана з ідеєю, що підлітки сучасного покоління розробили особисту стратегію, щоб впоратися з проблемами, з якими можуть зіткнутися. Це також передбачає підтримку освітнього середовища для покращення, коли це можливо, академічної продуктивності.

Висновки до розділу 1

1. Поняття цінності, яке вперше було введено в соціальні науки Знанецьким, походить від латинського кореня слова «valere» і означає «бути цінним» або «бути сильним». Цінність також визначається як уся система переконань, яка відрізняє людей від інших живих речей, що охоплюють характеристики, які роблять людей людьми та формують поведінку людей. Цінності – це явища, яким можна навчитися і яким можна навчитися. Цінність також можна визначити як «сукупність матеріальних і духовних елементів, які охоплюють соціальні, культурні, економічні та наукові цінності нації».

Цінності скеровують індивідів, які створюють суспільство, щодо того, що є важливим і чому слід віддати перевагу. Було б справедливо сказати, що

цінності є тими чинниками, які зберігають суспільство та окремих людей сильними. Цінності розрізняються як моральні, релігійні, соціальні, економічні, наукові, художні та політичні.

Цінності визначають поведінку індивідів, і люди діють відповідно до цінностей, які вони мають. Поведінка і поведінка людей прямо чи опосередковано керуються цінностями. Цінності та переконання керують людьми в розумінні та інтерпретації життя та формуванні їхньої поведінки. Іншими словами, люди розвивають погляд на життя та події за допомогою цінностей. Однією з головних цілей дослідження цінностей є визначення ціннісних орієнтацій людей і виявлення взаємодії цих орієнтацій з їхніми установками, поведінкою, соціальним досвідом і ролями.

В дослідженні молоді люди поставили на перше місце такі цінності, як бути обізнаним, бути чесним, бути моральним, бути справедливим, а також вони поставили такі варіанти, як бути вірним релігійним цінностям, бути слухняним, бути багатим і мати репутацію. останні місця. В іншому дослідженні було виявлено, що хоча батьки навчають дітей своїм цінностям, студенти надають більший пріоритет цінностям любові, чесності, поваги та відповідальності, відповідно.

Помічено, що студентки надають більше значення цінностям гедонізму, самоорієнтації, універсалізму, оптимізму, традицій і надійності, а студенти надають більше значення цінностям влади, досягнень, стимулювання та відповідності. У дослідженнях серед психологів видно, що вони надають особливого значення цінностям сімейної єдності, відповідальності та допомоги.

2. Теорія самовизначення зосереджується на тому, наскільки навчальна та освітня діяльність є автономною, тобто самовизначеною особою або, навпаки, контрольованою зовнішніми факторами, будь то інші люди, неконтрольовані ситуації чи очікування винагороди. Теорія досягнення мети вивчає цілі, які люди переслідують у ситуаціях досягнення, зосереджуючись головним чином на двох цілях: майстерності (найважливішою метою є досягнення

компетентності та знань) і результативності (основна мета – показати здібності та перевершити інших).

Дослідження з використанням структур теорії самовизначення і теорії досягнення мети допомогли окремо краще зрозуміти мотивацію студентів і те, як вона пов'язана з їхнім навчанням, залученням, досягненнями та задоволенням. Таким чином, інтеграція двох теорій, ймовірно, допоможе зміцнити їх обидві теоретично, а також посилить їхню пояснювальну силу. Хоча є деякі дослідження, спрямовані на таку інтеграцію в галузі освіти.

Теорія самовизначення зосереджується на чому мотивованої поведінки – основних причинах людських вчинків. Два основних типи мотивації, які досліджує теорія самодетермінації, – це автономна та контрольована. Автономно мотивовані особи відчують волю або самосхвалення своїх дій, тоді як люди, чия мотивація переважно контрольована, мають відчуття, що їхня поведінка є наслідком зовнішнього тиску. Автономна мотивація включає в себе внутрішню мотивацію, «найчистішу» форму автономна мотивація, коли люди займаються діяльністю з інтересу, насолоди та задоволення.

Теорія самовизначення та теорія досягнення мети мають деякі спільні аспекти, які обіцяють можливість інтегрованої моделі: вони обидва розглядають мотивацію з точки зору якості (тобто, вони припускають, що існують різні типи мотивації з різними ефектами), і вони мають значення, яке надається вплив загального контексту.

3. Академічна успішність є показником успішності студента з різних навчальних предметів і вважається важливим показником навчання студентів.

У деяких дослідженнях було виявлено, що нестабільність шлюбу впливає на адаптацію студентів до навчання в університеті з огляду на соціально-економічний статус батьків, рівень освіти батьків, стать учня та шкільний клас або рівень. У висновках дослідження вказується, що низька шкільна адаптація студентів часто виникає через вплив нестабільності подружнього життя, оскільки ряд навчальних можливостей дітей зараз стикається з дедалі більшими труднощами що ставить їх під загрозу успішність. Дисгармонія в

шлюбі є вагомим показником академічної адаптації та успішності дітей, оскільки вони зазвичай мають міцний зв'язок із нуклеарною сім'єю, особливо з батьками та коли є зміна в цих відносинах - це впливає на навчання дітей.

Результати показали, що немає суттєвої різниці між успішністю студентів з одним і двома батьками. Ця ситуація може бути пов'язана з тим фактом, що, можливо, цей самотній батько добре виконав обов'язки двох батьків. Це може означати, що ці батьки-одиначки відіграють велику роль у задоволенні різних потреб дитини. Було також виявлено, що між проблемами, з якими стикаються студенти, та їхньою успішністю.

Таким чином, навіть якщо студенти стикаються з проблемами, їх успішність залишається високою. Загалом можна зробити висновок, що факт того, що студент із неповної сім'ї не впливає на успішність, враховуючи, що середовище, яке оточує студента, все ще може нести відповідальність двох батьків. Крім того, це не означає, що добре виховуватись у неповній сім'ї, щоб мати гарну успішність, натомість це дає інформацію для того, щоб самотній батько або опікун був достатньо відповідальним, щоб задовольнити потреби студента.

Ця ситуація може бути пов'язана з ідеєю, що підлітки сучасного покоління розробили особисту стратегію, щоб впоратися з проблемами, з якими можуть зіткнутися. Це також передбачає підтримку освітнього середовища для покращення, коли це можливо, академічної продуктивності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ПОВНОЇ ТА НЕПОВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї

2.1 Організація та проведення дослідження

У межах роботи було проведено емпіричне дослідження, відповідне темі роботи. Мета дослідження: виявити емпіричним шляхом особливості ціннісно-смыслового самовизначення студентів із повної та неповної батьківських родин.

Гіпотеза дослідження: особливості особистісного самовизначення юнаків та дівчат із неповних батьківських сімей відрізняються від таких у юнаків та дівчат із повних батьківських сімей.

Гіпотеза та мета дослідження визначають такі завдання:

1. Підібрати методики та провести відповідно до них дослідження особливостей ціннісно-смыслового самовизначення студентів, вихідців із повної та неповної батьківської сім'ї;
2. Виявити за результатами дослідження відмінності особливостей ціннісно-смыслового самовизначення студентів, вихідців із повної та неповної батьківської сім'ї;
3. Зробити висновки виходячи з отриманих емпіричних даних про правильність визначеної гіпотези.

Емпірична основа дослідження. У дослідженні взяли участь студенти 1, 2, 3-х курсів Дніпровського гуманітарного університету у кількості 112 осіб. З метою дослідження всі випробувані були поділені на 2 вибірки, ідентичні за кількістю учасників дослідження та за статевою ознакою. Експериментальну групу склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з неповних батьківських сімей); контрольну групу також склали 56 студентів (у рівній

пропорції юнаки та дівчата з повних батьківських сімей). Дослідження проводилося у березні 2024 року.

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням наступних методик: тест СЖО; методика «Ціннісні орієнтації», М. Рокіч; методика «Діагностика мотивації досягнення та страху невдач», А. А. Реан; методика «Незакінчені пропозиції», Д. Сакс, Леві; анкетування.

Вибір для дослідження особистісного самовизначення методики СЖО та методики «Ціннісні орієнтації» зроблено у зв'язку з тим, що автор цієї роботи дотримується точки зору В. Л. Гінзбурга про ціннісно-смислову природу самовизначення в ранній юності. Відповідно, за допомогою методики СЖО виявляється: наявність/відсутність у житті респондентів цілей, що надають сенсу життя в теперішньому; готовність взяти на себе відповідальність за реалізацію цих цілей; реалізацію поставленої мети на даний момент дослідження. Методика «Ціннісні орієнтації» дозволила виявити якісні особливості відданих термінальних цінностей у представників контрольної та експериментальної груп. Дані методики доповнюють одна одну, оскільки одна є кількісною, а інша якісною.

Методика “Діагностика мотивації досягнення та остраху невдач” А. А. Реана обрана з метою виявлення мотиваційного полюса у респондентів контрольної та експериментальної груп. Залежно від переважаючого мотиваційного полюса людина вибирає ті чи інші цілі у житті. Якщо в людини переважає мотивація остраху невдач, то вона може відмовлятися у своєму житті від тих чи інших намірів і цілей через невіру у свої сили, через побоювання зазнати невдачі. Якщо ж у людини переважає мотивація досягнення, то все вона завжди наполегливо і з упевненістю прагне мети. Отже, мотиваційний полюс може впливати на особливості особистісного самовизначення.

Методика «Незакінчені пропозиції», Д. Сакса, Леві у цьому дослідженні використовувалася для діагностики самовідносин респондентів, вивчення відносин у системі батьки/дитина. У дослідженні використовувалася також

розроблена рамках роботи анкета, з допомогою якої виявлялися особливості сімейної ситуації респондента загалом. Ця інформація потрібна для того, щоб виявити можливий вплив умов неповної сім'ї на особистісне самовизначення респондентів. Дослідження проводилося у шість етапів.

На першому етапі випробуванням пропонувалася методика СЖО (смыслжиттєві орієнтації) Д. А. Леонтьєва. Тест СЖО є адаптованою версією тесту «Мета в житті» Джеймса Крамбо та Леонарда Махоліка. Методика є опитувальником, що містить 20 протилежних тверджень. З зробленого респондентом вибору визначається ступінь виразності смысложиттєвої орієнтації особистості. За допомогою даної методики у дослідженні діагностувалися: цілі у житті; процес та емоційна насиченість життя; результативність життя; локус контролю Я і локус контролю життя. Шкалу «свідомість життя» у роботі не використовували, оскільки, на думку, вона актуальна для досліджуваної нами вікової категорії.

На другому етапі респондентам пропонувалася методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Методика є тестом особистості, спрямований вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і становить основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції та «філософії життя». Розроблена М. Рокічем методика заснована на прямому ранжируванні списку цінностей. М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

- термінальні – переконання у цьому, що кінцева мета індивідуального існування вартий того, щоб до неї прагнути; це звані цінності-мети;
- інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації; М. Рокич їх називає цілями-засобами.

У дослідженні використовувався лише один список цінностей – термінальні цінності, оскільки, дотримуючись точки зору Гінзбурга про ціннісно-смыслову природу особистісного самовизначення в ранній юності,

вважалося, що в цьому віці самовизначення відбувається насамперед на основі цінностей-цілей.

На наступному етапі респондентам пропонувалася методика «Діагностика мотивації успіху і страху невдач» А. А. Реана. Методика є список із двадцяти питань. За відповідями респондента на питання методики діагностується мотивація побоювання невдач/мотивація досягнення успіху, або невизначений мотиваційний полюс з тенденцією до однієї з них.

На наступному етапі респондентам пропонувалася методика «Незакінчені речення» Д. Сакса та Леві. Методика включає 60 незакінчених пропозицій, які можуть бути поділені на 15 груп, що характеризують тією чи іншою мірою систему відносин обстежуваного до сім'ї, до представників своєї чи протилежної статі, до сексуальних відносин, до вищих службових положень і підлеглих і т.п. Для кожної групи пропозицій виводиться характеристика, що визначає цю систему відносин як позитивну, негативну чи байдужу. У дослідженні були використані 5 із 15 шкал даної методики, у тому числі: ставлення до батька, ставлення до себе, ставлення до майбутнього, ставлення до сім'ї, ставлення до матері. Респондентам пропонувалося закінчити такі речення: "Думаю, що батько..."; "Думаю, що мій батько рідко ..."; "Я хотів би, щоб мій батько..."; "Думаю, що я досить здатний, щоб ..."; "Моя максимальна слабкість у тому..."; "Коли мені починає не везти, то ..."; "Майбутнє здається мені..."; "Сподіваюся на ..."; "У порівнянні з більшістю інших сімей, моя сім'я..."; "Коли я був дитиною, моя сім'я..."; "Моя мати ..."; "Моя мати і я ..."; "Вважаю, більшість матерів..."; "Я люблю свою матір, але ..." і т.п.

На наступному етапі респондентам була запропонована розроблена анкета у 2 варіантах: для студентів (юнаків та дівчат) із повних батьківських сімей та для студентів (юнаків та дівчат) із неповних батьківських сімей. Відповіді питання даної анкети дають інформацію про склад сім'ї; рівні матеріального достатку сім'ї; особливості взаємовідносин з батьком, з матір'ю; ступеня самостійності випробуваних у прийнятті життєвих рішень; роботи. Анкета розроблена з метою виявлення життєвих та сімейних умов, які можуть

впливати на особливості особистісного самовизначення респондентів. На наступному етапі було проведено аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Результати дослідження, проведеного за методикою СЖО, представлені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Аналіз результатів дослідження з методики СЖО у відсотках

Шкали		Неповні сім'ї %	Повні сім'ї %
Цілі	вище за норму	48	22
	норма	39	47
	нижче за норму	13	31
Процес	вище за норму	17	10
	норма	45	57
	нижче за норму	38	33
Результат	вище за норму	25	23
	норма	60	55
	нижче за норму	15	12
ЛК-Я	вище за норму	46	11
	норма	35	65
	нижче за норму	19	24
ЛК-життя	вище за норму	29	25
	норма	63	59
	нижче за норму	8	16

Бали за шкалою «Цілі» характеризують наявність/відсутність у житті респондентів цілей. Дані таблиці наочно показують, що відсоток юнаків і дівчат з високими результатами за шкалою «Цілі» значно вищий у здобувачів вищої освіти із неповних сімей, а з низькими результатами вищий у студентів

із повних сімей (48% проти 22%). Це може свідчити про те, що юнаки та дівчата з неповних сімей більш цілеспрямовані, більш чітко уявляють свої життєві плани, ніж юнаки та дівчата з повних сімей. Можна припустити, що процес особистісного самовизначення вони в середньому проходять раніше, що може бути викликано умовами виховання в неповній сім'ї.

Бали за шкалою «Процес» означають те, наскільки людина сприймає своє життя як цікаве та емоційно насичене, відображають ступінь його задоволеності життям у теперішньому.

Бали за шкалою «Результат» означають те, як оцінює респондент пройдений відрізок життя, відбивають його оцінку продуктивності свого життя. За результатами цієї шкали можна робити висновки про те, чи досягла людина реалізації своїх життєвих цілей чи ні.

Результати контрольної та експериментальної груп за шкалами «Процес» та «Результат» не мають значних відмінностей між собою. І в експериментальній і контрольній групі виділився більший відсоток респондентів із середніми і низькими показниками за даними шкалами. Це означає, що респонденти юнаки та дівчата здебільшого не задоволені чи частково задоволені своїм життям у теперішньому та не оцінюють прожитий відрізок життя як продуктивний. Це цілком нормальним для віку юності, оскільки в цьому віці юнаки та дівчата ще не встигли здійснити свої життєві плани, що викликає почуття незадоволеності.

Явні відмінності простежуються між результатами контрольної та експериментальної груп за шкалою «Локус контролю Я» та набагато меншою мірою за шкалою «Локус контролю життя». Ці шкали доповнюють одна одну. За балами, набраними респондентами за даними шкалами, можна судити про те, чи усвідомлює людина особисту відповідальність за побудову свого власного життя, за прийняття рішень, реалізацію своїх цілей або ж перекладає цю відповідальність на оточуючих, на долю і т.п. чи відчувається вона господарем свого життя, чи є фаталістом.

В результаті дослідження виявилось, що відсоток респондентів з високими балами за даними шкалами більше в експериментальній групі, ніж у контрольній, а відсоток досліджуваних з низькими балами за даними шкалами навпаки вищий у контрольній групі, ніж у експериментальній. Виходячи з цього, можна сказати про те, що студенти із неповних сімей загалом відповідальніші, більшою мірою сподіваються на себе і власні сили в реалізації своїх життєвих планів, ніж студенти з повних сімей.

Результати дослідження, проведеного за методикою «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач», представлені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Результати дослідження, проведеного за методикою «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач», %

Мотивація	Експериментальна група, %	Контрольна група, %
досягнення успіху	44	34
уникнення невдач	14	13
мотиваційний полюс не виражений	42	53

Результати дослідження показують, що 42% респондентів з експериментальної групи, мотиваційний полюс яких не виражений, ближче до мотивації уникнення невдач, 44% ближче до мотивації успіху; у контрольній, відповідно 53% та 34%. Отже, відсоток людей із мотивацією досягнення успіху трохи вищий у експериментальній групі, а відсоток людей із невизначеним мотиваційним полюсом трохи вищий у контрольній групі. Ці відмінності несуттєві, лише кілька відсотків, але вони відбивають тенденцію те, що відсоток респондентів з мотивацією досягнення успіху дещо вищий у групі юнаків і дівчат із неповних батьківських сімей.

У табл. 2.3 представлені середні показники цінностей контрольної та експериментальної груп, отримані за методикою «Ціннісні орієнтації».

Таблиця 2.3

Переважні цінності контрольної та експериментальної груп

Вподобані цінності (неповні сім'ї)	Середній показник	Вподобані цінності (повні сім'ї)	Середній показник
1.кохання	4,12	1.кохання	3,92
2.цікава робота	6,02	2.цікава робота	5,34
3.фізичне та психічне здоров'я	6,17	3.фізичне та психічне здоров'я	6,34
4. щасливе сімейне життя	6,22	4. щасливе сімейне життя	6,59
5.матеріально забезпечене життя	6,86	5.матеріально забезпечене життя	7,24
6.активне діяльне життя	7,24	6.активне діяльне життя	8,21

Примітка: Зліва цінність, праворуч, середній показник рангів за даною цінністю; на першому місці найбільш перевага цінність, на шостому – менш перевага.

Середні показники цінностей, яким віддають перевагу і відкидають, показують, що респонденти експериментальної та контрольної груп на перші місця ставлять цінності особистої та професійної самореалізації. Це свідчить про те, що самовизначення у респондентів як контрольної, так і експериментальної груп відбувається, насамперед, у сфері особистого та професійного життя.

Далі між двома вибірками простежуються деякі відмінності. Представники неповних батьківських сімей більше цінують здоров'я, ніж їхні однолітки із повних батьківських сімей. Слід зазначити, що ця цінність перебуває у списку бажаних, як контрольної, так і експериментальної групі. Можливо, це пов'язано з тим, що в даному віці юнаки та дівчата відчують хворобливо відхід із життя своїх бабусь та дідусів. У студентів із неповних батьківських сімей ця ситуація посилюється побоюванням за життя та здоров'я матері або батька. Можливо, що у студентів із неповних сім'ей у деяких респондентів виникла внаслідок смерті другого з батьків (частіше за батька).

Щодо активного діяльного життя, то тут спостерігається дещо зворотна тенденція.

До списку цінностей юнаків і дівчат з неповних сімей входить цінність «щасливе сімейне життя» і не входить до списку цінностей контрольної вибірки. Можна припустити, що це є наслідком того, що юнаки та дівчата, які виховуються у неповних сім'ях, здебільшого не вважають свою сім'ю повноцінно щасливою і, відповідно, цінність «щасливе сімейне життя» входить до пріоритетних. Навпаки, юнаки та дівчата з повних батьківських сімей найчастіше вважають свою сім'ю щасливою і, отже, менше замислюються про це. Таким чином, у представників повних батьківських сімей ця цінність мало виражена, оскільки вона не є дефіцитарною, а, можливо, внаслідок розчарування у цінності сімейного життя через проблеми у батьківській сім'ї (конфлікти, пияцтво).

Цінність «наявність хороших і вірних друзів», навпаки, присутня в списку цінностей юнаків і дівчат з повних сімей, і відсутня у їхніх однолітків з неповних сімей. Можна припустити, що це є наслідком того, що діти з неповних сімей більш закриті і менш товариські (вужче сімейне коло спілкування), ніж діти з повних сімей, також, можливо, у них менше матеріальних засобів для дозвілля з друзями і відсутній вільний час (потрібно більше працювати та допомагати по господарству).

Таким чином, найбільш цінними у студентів з неповних батьківських сімей є цінності особистої, професійної, сімейної та матеріальної самореалізації, а також цінності здоров'я. Найбільш цінними у студентів з повних сімей: цінності особистої, професійної, матеріальної самореалізації, самореалізації в близьких дружніх відносинах з однолітками, а також цінність здоров'я.

У табл. 2.4 представлені середні показники проігнорованих цінностей контрольної та експериментальної груп, отримані за методикою «Ціннісні орієнтації».

Проігноровані цінності контрольної та експериментальної груп

Відкидані цінності (неповні сім'ї)	Середній показник	Відкидані цінності (повні сім'ї)	Середній показник
1. щастя інших	14,94	1. щастя інших	14,96
2. життєва мудрість	13,67	2. переживання прекрасного в природі та мистецтві	14,09
3. переживання прекрасного в природі та мистецтві	13,63	3. життєва мудрість	14,07
4. розваги	13,55	4. розваги	11,94
5. впевненість у собі	12,98	5. впевненість у собі	11,73
6. творчість	11,23	6. творчість	11,28

Примітка: Зліва цінність, праворуч, середній показник рангів за даною цінністю; на першому місці найбільш проігноровані цінності, на шостому - менш проігноровані.

З даних, поданих у табл. 2.4, можна назвати, що цінність «впевненість у собі» менше оцінюється студентами з неповних батьківських сімей, ніж студентами з повних батьківських сімей (12,98 проти 11,73). Можна припустити, що респонденти з повних сімей більше цінують впевненість у собі саме тому, що вони можуть бути менш впевнені у собі з меншої незалежності і самостійності, ніж вихідці з неповних сімей.

Зазначимо, що до списку проігнорованих цінностей контрольної та експериментальної груп входять одні й самі цінності. Отже, найменш значимими для представників обох вибірок є: альтруїстичні, духовні, естетичні цінності, цінності творчої самореалізації, а також цінність приємного проведення часу, що є типовим для даної вікової групи.

Отже, можна дійти висновку про те, що у респондентів як контрольної, так і експериментальної груп відбувається самовизначення, насамперед, лише на рівні матеріальних цінностей, є лише якісна різниця між ними. Тобто, у юнаків та дівчат із неповних батьківських сімей відбувається особистісне самовизначення на рівні цінностей у сфері особистої, професійної, сімейної та

матеріальної самореалізації, а також у сфері здоров'я; а у юнаків та дівчат з повних сімей у сфері особистої, професійної, матеріальної самореалізації, самореалізації у близьких дружніх відносинах з однолітками, а також у сфері здоров'я. Можна сказати про те, що у цьому віковому етапі вони ставлять собі саме ці цілі, які у подальшому можуть змінюватися у міру реалізації.

Результати, отримані за методикою «Незакінчені речення» Д. Сакса, Леві представлені в табл. 2.5.

Отримані результати свідчать про те, що всередині групи юнаків та дівчат з неповних сімей виділився більший відсоток людей з негативним ставленням до батька (54,78), позитивним ставленням до себе (58,4%), позитивним ставленням до майбутнього (55,3%)), позитивним ставленням до сім'ї (70,8%) та позитивним ставленням до матері (81,9%). Усередині групи юнаків та дівчат з повних сімей виявився більший відсоток респондентів: з позитивним ставленням до батька (64,8%), позитивним ставленням до себе (61,5%), позитивним ставленням до майбутнього (71,)%), позитивним ставленням до матері (83,9).

Таблиця 2.5

Відмінності особливостей ставлення респондентів до батька, себе, майбутньому, до сім'ї, до матері (у відсотках)

Шкала		% - 0	% - 1
Ставлення до батька	0	22,2	18,0
	*+	22,9	64,8
	*-	54,8	20,8
Ставлення до себе	0	12,7	7,6
	+	58,4	61,5

	-	26,9	30,7
Ставлення до майбутнього	0	25,0	17,3
	*+	55,3	71,0
	-	21,1	13,4
Ставлення до сім'ї	0	25,0	17,3
	+	70,8	76,8
	-	3,8	5,7
Ставлення до матері	0	7,6	1,9
	+	81,9	83,9
	-	9,5	13,2

Примітка: 0 - неповні сім'ї (кількість осіб у відсотках); 1 - повні сім'ї (кількість осіб у відсотках); знаком “*” позначені ті шкали, у яких простежуються значні відмінності.

За даними таблиці можна простежити суттєві відмінності у відсотковому співвідношенні між вибірками за такими шкалами: ставлення до батька, ставлення до майбутнього. Ці відмінності проявляються в наступному:

1) За шкалою «ставлення до батька» можна дійти висновку, що у студентів із неповних сімей переважає відсоток людей із негативним ставленням до батька, а й у студентів із повних сімей - із позитивним ставленням. Це цілком зрозуміло: відхід батька з сім'ї часто супроводжується негативними емоціями з боку матері, матеріальними труднощами, відсутністю спілкування батька з дітьми та його допомоги членам сім'ї, що залишилися. А також це може бути наслідком того, що дитина була свідком конфліктів батьків у процесі розлучення.

2) За шкалою «ставлення до майбутнього» в обох групах, контрольної та експериментальної, виділився більший відсоток людей з позитивним ставленням до майбутнього. Це свідчить про те, що у юності у людини виникає потреба в особистісному самовизначенні, у подальшому виборі життєвого шляху, юнаки та дівчата починають багато мріяти, будувати плани на майбутнє,

ставити собі за мету та шукати шляхи їх досягнення. Проте, слід зазначити, що відсоток людей із позитивним ставленням до майбутнього у контрольній групі значно більша, ніж у експериментальній. Це може бути наслідком того, що діти з повних сімей не відчують сильних матеріальних труднощів, відчують підтримку батьків, що дозволяє їм впевненіше дивитися у майбутнє. У дітей із неповних сімей, за умови, якщо батько не допомагає або допомагає дуже рідко, ситуація може ускладнюватися тим, що мати не завжди здатна сама забезпечити дитину. У разі, якщо батько допомагає дитині матеріально і мають хороші взаємини, то дітям усе одно найчастіше бракує спілкування з батьком та її емоційної підтримки.

Результати анкетування.

У ході дослідження проводилося анкетування з використанням спеціально розробленої анкети, при анкетуванні були зібрані емпіричні дані про склад сім'ї, її матеріальне становище, відносини між членами сім'ї тощо.

Результати, отримані в результаті анкетування учасників експериментальної групи наступні.

1) Склад сім'ї. Удвох із матір'ю без братів та сестер живуть 42% респондентів. 11% респондентів мешкають ще й з іншими родичами (з бабусями). З братами та сестрами проживають 57% респондентів.

2) Наявність братів та сестер. Усього братів і сестер мають 57% респондентів, а проживають зі своїми братами та сестрами 48% респондентів. 9% респондентів мають двох сиблінгів, і 91% одного. Старших братів і сестер мають 19% респондентів, молодших – 35%, середніми дітьми у ній є 4% респондентів.

3) Оцінка респондентами рівня матеріального достатку своєї сім'ї. Нижче за середній рівень матеріального достатку мають 26% респондентів, середній рівень - 56% респондентів, вище за середній 15% респондентів і високий - 3% респондентів.

4) Наявність спілкування з другим батьком, який не проживає в сім'ї. 33% респондентів досить часто спілкуються зі своїм батьком, 46% спілкуються дуже рідко і 21% зовсім не спілкуються зі своїм батьком.

5) На запитання: "Чи цікавиться батько Вашими справами та інтересами?" 47% респондентів відповіли, що батько, зовсім не цікавиться їхніми справами та інтересами та 53% стверджують протилежне.

6) На питання: "Що б Ви хотіли змінити у Ваших взаєминах з другим батьком?" 23% респондентів відповіли що нічого - їх все влаштовує, 10% респондентів хотіли б з ним познайомитися ближче, 50% респондентів стверджують, що нічого не хочуть про нього чути, і 17% хотіли б з ним частіше зустрічатися і спілкуватися більше, бути ближче.

7) На питання: "Чи допомагає Вам батько матеріально?" 33% респондентів відповіли, що не допомагає зовсім, 35% – допомагає дуже рідко, 7% – раніше допомагав, а тепер ні, і 35% респондентів стверджують, що батько надає істотну матеріальну підтримку.

8) На питання: "Хто впливає на прийняття життєво важливих для Вас рішень" 26% відповіли що мати, друзі 9%, вони самі спільно з друзями - 5%, брати - 2%, мати та інші родичі (бабуся, сестра) - 3 %, батько – 10%, ніхто, всі рішення ухвалюють самі – 45%.

9) Оцінка респондентів їхніх відносин із матір'ю. 52% респондентів обрали відповідь: "вона змий найближчий друг, порадник, дорога мені людина"; 5%: "ми не розуміємо один одного", 9%: "мати намагається контролювати кожен мій крок, ми багато конфліктуємо через це"; 8%: "матері до мене немає жодної справи, у неї своє життя, свої турботи"; 4% "у матері серйозні проблеми зі здоров'ям (її не можна хвилювати), вона мені не помічник і сама потребує моєї підтримки та допомоги" і 12% вибрали відповідь: "у нас з нею рівні, поважні, але не близькі, не довірчі відносини".

10) На запитання: "Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?" 16% респондентів відповіли що так, намагаються самі заробляти гроші, 54%

відповіли, що ні, але хочуть знайти роботу, 21% вважають, що навчання для них зараз важливіше, 9% респондентів відповіли, що в цьому немає потреби.

При анкетуванні учасників контрольної групи було отримано такі результати анкетування. 1) Склад сім'ї. З матір'ю та батьком без братів та сестер проживає 34% респондентів. Братів та сестер має 72% осіб, але проживає з ними 62% осіб. 6% респондентів також мешкають з іншими родичами.

1) Наявність братів та сестер. Братів та сестер має 72% респондентів, а мешкає з ними 62%. Двох братів і сестер має 10% респондентів, а 65% має лише одного брата чи сестру. Старших братів і сестер має 23% респондентів, молодших – 32% та середніми за віком у сім'ї дітьми є 4% респондентів.

2) Оцінка респондентами рівня матеріального достатку своєї сім'ї. Нижче за середній рівень матеріального достатку мають 12% респондентів, середній рівень - 57% респондентів, вище за середній 26% респондентів і високий - 5% респондентів.

3) На запитання: "Які ваші стосунки з батьком?" 57% респондентів відповіли: " він найближчий, дорогий мені людина " , 15% респондентів дали відповідь: " конфліктні, ми розуміємо одне одного " , 11% респондентів відповіли: " батько п'є, через це у сім'ї багато проблем " , 5% - "батько - зла, жорстока людина".

4) На запитання: "Що б Ви хотіли змінити у Ваших взаєминах з батьком?" 55% респондентів відповіли що нічого – їх все влаштовує; 35% респондентів відповіли, що хотіли б з ним більше спілкуватися, бути ближчими, розуміти один одного; 5% респондентів відповіли, що не хочуть його бачити.

5) На запитання: "Чи цікавиться батько Вашими справами та інтересами?" 33% респондентів відповіли, що батько не цікавиться їхніми справами та інтересами і 67% затверджують протилежне.

6) На питання: "Хто впливає на прийняття життєво важливих для Вас рішень?" 26% респондентів відповіли що мати, їх 5% разом із матір'ю; 13% - батько, 25% - обидва батьки разом; 9% – друзі; 5% інших родичів (дядько, брат,

бабуся); 23% респондентів відповіли, що ніхто не впливає, всі рішення вони ухвалюють самі.

7) Оцінка випробуваними їх відносин із матір'ю. 76% респондентів обрали відповідь: "вона найближча, дорога мені людина"; 3%: "ми не розуміємо один одного", 10%: "мати намагається контролювати кожен мій крок, ми багато конфліктуємо через це"; 5%: "матері до мене немає жодної справи, у неї своє життя, свої турботи"; 4% "у матері серйозні проблеми зі здоров'ям (її не можна хвилювати), вона мені не помічник і сама потребує моєї підтримки та допомоги" і 2% вибрали відповідь: "у нас з нею рівні, поважні, але не близькі, не довірчі відносини".

8) На запитання: "Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?" 5% респондентів відповіли що так, намагаються самі заробляти гроші, 45% відповіли, що ні, але хочуть знайти роботу, 35% вважають, що навчання для них зараз важливіше, 15% респондентів відповіли, що в цьому немає необхідності.

Результати анкетування узгоджуються з результатами, отриманими за допомогою методики: «Незакінчені речення» Д. Сакса, Леві".

Можна відзначити, що відсоток людей з негативним ставленням до батька більше у неповних сім'ях, ніж у повних, а до матері - в обох вибірках переважає позитивне ставлення. Тобто результати анкетування підтверджують результати отримані за допомогою попередньої методики.

Респонденти з повних сімей мають більше братів і сестер, ніж вихідці з неповних сімей, що цілком зрозуміло тим, що після розпаду сім'ї матері залишалися самі. Також на це може впливати рівень матеріального достатку, що загалом нижчий у неповних сім'ях, що також виявилось за результатами анкетування.

Істотна матеріальна підтримка від батька виявляється лише 35% піддослідним. Випробувані експериментальної вибірки у своїй основі спілкуються зі своїм батьком дуже рідко чи взагалі спілкуються, і лише 33% респондентів спілкуються зі своїм батьком досить часто. Майже у половини респондентів експериментальної групи батьки не виявляють зацікавленості у

цьому, як справи в їхніх дітей, які вони інтереси і що вони займаються. Причому лише невеликий відсоток випробуваних не стали б нічого змінювати у відносинах зі своїм батьком, і більше половини випробуваних експериментальної групи взагалі нічого не хотіли б чути про свого батька. Тобто вони навіть неофіційно не сприймають батька як частину своєї родини.

У більшості респондентів із повних сімей позитивні стосунки з батьком (але все-таки відсоток респондентів з позитивним ставленням до матері більше), і міняти вони в цих взаєминах нічого не стали, 35% випробуваних хотіли б з ним більше спілкуватися і лише 5% випробуваних нічого не хочуть про нього чути, можливо, вони не сприймають батька як члена сім'ї.

Також в результаті анкетування було виявлено, що в неповних сім'ях трохи вищий відсоток людей, які вже працюють і які ще не працюють, але хочуть знайти роботу, хоча ці відмінності незначні. У повних сім'ях трохи вище відсоток людей, які мають добрих і вірних друзів (друга), що може бути наслідком того, що діти з повних сімей більш товариські.

Відсоток респондентів, які приймають рішення самостійно, вищий в експериментальній групі майже в 2 рази (45% проти 23%), що говорить про більшу самостійність респондентів із неповних батьківських сімей порівняно з повними. Причиною цього могла стати відсутність у більшості дітей матеріальної та емоційної підтримки батька, а також тому, що вони вже могли зустрітися з певними життєвими труднощами і зрозуміли, що для їх подолання необхідно докладати зусиль. Потреба надання самотньої матері допомоги по дому також може створювати сприятливі умови формування самостійності.

Отже, припущення, що слугувало гіпотезою у цій роботі, має практичне підтвердження результатами проведеного дослідження. Результати дослідження показують, що є явні відмінності в деяких особливостях особистісного самовизначення юнаків та дівчат із повних та неповних батьківських сімей, і ці відмінності утворилися під впливом сім'ї.

Висновки до розділу 2

1. У межах роботи було проведено емпіричне дослідження, відповідне темі роботи. Мета дослідження: виявити емпіричним шляхом особливості ціннісно-смислового самовизначення студентів із повної та неповної батьківських родин.

Емпірична основа дослідження. У дослідженні взяли участь студенти 1,2, 3-х курсів Дніпровського гуманітарного університету у кількості 112 осіб. З метою дослідження всі випробувані були поділені на 2 вибірки, ідентичні за кількістю учасників дослідження та за статевою ознакою. Експериментальну групу склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з неповних батьківських сімей); контрольну групу також склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з повних батьківських сімей). Дослідження проводилося у березні 2024 року

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням наступних методик: тест СЖО; методика «Ціннісні орієнтації», М. Рокіч; методика «Діагностика мотивації досягнення та страху невдач», А. А. Реан; методика «Незакінчені речення», Д. Сакс, Леві; анкетування.

Вибір для дослідження особистісного самовизначення методики СЖО та методики «Ціннісні орієнтації» зроблено у зв'язку з тим, що автор цієї роботи дотримується точки зору В. Л. Гінзбурга про ціннісно-смислову природу самовизначення в ранній юності. Відповідно, за допомогою методики СЖО виявляється: наявність/відсутність у житті респондентів цілей, що надають сенсу життя в теперішньому; готовність взяти на себе відповідальність за реалізацію цих цілей; реалізацію поставленої мети на даний момент дослідження. Методика «Ціннісні орієнтації» дозволила виявити якісні особливості відданих термінальних цінностей у представників контрольної та експериментальної груп. Дані методики доповнюють одна одну, оскільки одна є кількісною, а інша якісною.

Методика «Діагностика мотивації досягнення та страху невдач» А. А. Реана обрана з метою виявлення мотиваційного полюса у респондентів контрольної та експериментальної груп. Залежно від переважаючого мотиваційного полюса людина вибирає ті чи інші цілі у житті. Якщо в людини переважає мотивація страху невдач, то вона може відмовлятися у своєму житті від тих чи інших намірів і цілей через невіру у свої сили, через побоювання зазнати невдачі. Якщо ж у людини переважає мотивація досягнення, то все вона завжди наполегливо і з упевненістю прагне мети. Отже, мотиваційний полюс може впливати на особливості особистісного самовизначення.

Методика «Незакінчені пропозиції», Д. Сакса, Леві у цьому дослідженні використовувалася для діагностики самовідносин респондентів, вивчення відносин у системі батьки/дитина. У дослідженні використовувалася також розроблена рамках роботи анкета, з допомогою якої виявлялися особливості сімейної ситуації респондента загалом. Ця інформація потрібна для того, щоб виявити можливий вплив умов неповної сім'ї на особистісне самовизначення респондентів. Дослідження проводилося у шість етапів.

2. Бали за шкалою «Цілі» характеризують наявність/відсутність у житті респондентів цілей. Дані таблиці наочно показують, що відсоток юнаків і дівчат з високими результатами за шкалою «Цілі» значно вищий у здобувачів вищої освіти із неповних сімей, а з низькими результатами вищий у студентів із повних сімей (48% проти 22%). Це може свідчити про те, що юнаки та дівчата з неповних сімей більш цілеспрямовані, більш чітко уявляють свої життєві плани, ніж юнаки та дівчата з повних сімей. Можна припустити, що процес особистісного самовизначення вони в середньому проходять раніше, що може бути викликано умовами виховання в неповній сім'ї.

Бали за шкалою «Процес» означають те, наскільки людина сприймає своє життя як цікаве та емоційно насичене, відображають ступінь його задоволеності життям у теперішньому.

Бали за шкалою «Результат» означають те, як оцінює респондент пройдений відрізок життя, відбивають його оцінку продуктивності свого життя. За результатами цієї шкали можна робити висновки про те, чи досягла людина реалізації своїх життєвих цілей чи ні.

Результати контрольної та експериментальної груп за шкалами «Процес» та «Результат» не мають значних відмінностей між собою. І в експериментальній і контрольній групі виділився більший відсоток респондентів із середніми і низькими показниками за даними шкалами. Це означає, що респонденти юнаки та дівчата здебільшого не задоволені чи частково задоволені своїм життям у теперішньому та не оцінюють прожитий відрізок життя як продуктивний. Це цілком нормальним для віку юності, оскільки в цьому віці юнаки та дівчата ще не встигли здійснити свої життєві плани, що викликає почуття незадоволеності.

Явні відмінності простежуються між результатами контрольної та експериментальної груп за шкалою «Локус контролю Я» та набагато меншою мірою за шкалою «Локус контролю життя». Ці шкали доповнюють одна одну. За балами, набраними респондентами за даними шкалами, можна судити про те, чи усвідомлює людина особисту відповідальність за побудову свого власного життя, за прийняття рішень, реалізацію своїх цілей або ж перекладає цю відповідальність на оточуючих, на долю і т.п. чи відчувається вона господарем свого життя, чи є фаталістом.

Результати дослідження показують, що 42% респондентів з експериментальної групи, мотиваційний полюс яких не виражений, ближче до мотивації уникнення невдач, 44% ближче до мотивації успіху; у контрольній, відповідно 53% та 34%. Отже, відсоток людей із мотивацією досягнення успіху трохи вищий у експериментальній групі, а відсоток людей із невизначеним мотиваційним полюсом трохи вищий у контрольній групі. Ці відмінності несуттєві, лише кілька відсотків, але вони відбивають тенденцію те, що відсоток респондентів з мотивацією досягнення успіху дещо вищий у групі юнаків і дівчат із неповних батьківських сімей.

Середні показники цінностей, яким віддають перевагу і відкидають, показують, що респонденти експериментальної та контрольної груп на перші місця ставлять цінності особистої та професійної самореалізації. Це свідчить про те, що самовизначення у респондентів як контрольної, так і експериментальної груп відбувається, насамперед, у сфері особистого та професійного життя.

Далі між двома вибірками простежуються деякі відмінності. Представники неповних батьківських сімей більше цінують здоров'я, ніж їхні однолітки із повних батьківських сімей. Слід зазначити, що ця цінність перебуває у списку бажаних, як контрольної, так і експериментальної груп. Можливо, це пов'язано з тим, що в даному віці юнаки та дівчата відчують хворобливо відхід із життя своїх бабусь та дідусів. У студентів із неповних батьківських сімей ця ситуація посилюється побоюванням за життя та здоров'я матері або батька. Можливо, що у студентів із неповних сімей у деяких респондентів виникла внаслідок смерті другого з батьків (частіше за батька). Щодо активного діяльного життя, то тут спостерігається дещо зворотна тенденція.

До списку цінностей юнаків і дівчат з неповних сімей входить цінність «щасливе сімейне життя» і не входить до списку цінностей контрольної вибірки. Можна припустити, що це є наслідком того, що юнаки та дівчата, які виховуються у неповних сім'ях, здебільшого не вважають свою сім'ю повноцінно щасливою і, відповідно, цінність «щасливе сімейне життя» входить до пріоритетних. Навпаки, юнаки та дівчата з повних батьківських сімей найчастіше вважають свою сім'ю щасливою і, отже, менше замислюються про це. Таким чином, у представників повних батьківських сімей ця цінність мало виражена, оскільки вона не є дефіцитарною, а, можливо, внаслідок розчарування у цінності сімейного життя через проблеми у батьківській сім'ї (конфлікти, пияцтво).

Можна дійти висновку про те, що у респондентів як контрольної, так і експериментальної груп відбувається самовизначення, насамперед, лише на

рівні матеріальних цінностей, є лише якісна різниця між ними. Тобто, у юнаків та дівчат із неповних батьківських сімей відбувається особистісне самовизначення на рівні цінностей у сфері особистої, професійної, сімейної та матеріальної самореалізації, а також у сфері здоров'я; а у юнаків та дівчат з повних сімей у сфері особистої, професійної, матеріальної самореалізації, самореалізації у близьких дружніх відносинах з однолітками, а також у сфері здоров'я. Можна сказати про те, що у цьому віковому етапі вони ставлять собі саме ці цілі, які у подальшому можуть змінюватися у міру реалізації.

Отримані результати свідчать про те, що всередині групи юнаків та дівчат з неповних сімей виділився більший відсоток людей з негативним ставленням до батька (54,78), позитивним ставленням до себе (58,4%), позитивним ставленням до майбутнього (55,3%)), позитивним ставленням до сім'ї (70,8%) та позитивним ставленням до матері (81,9%). Усередині групи юнаків та дівчат з повних сімей виявився більший відсоток респондентів: з позитивним ставленням до батька (64,8%), позитивним ставленням до себе (61,5%), позитивним ставленням до майбутнього (71,)%), позитивним ставленням до матері (83,9).

Результати, отримані в результаті анкетування учасників експериментальної групи наступні.

1) Склад сім'ї. Удвох із матір'ю без братів та сестер живуть 42% респондентів. 11% респондентів мешкають ще й з іншими родичами (з бабусями). З братами та сестрами проживають 57% респондентів.

2) Наявність братів та сестер. Усього братів і сестер мають 57% респондентів, а проживають зі своїми братами та сестрами 48% респондентів. 9% респондентів мають двох сиблінгів, і 91% одного. Старших братів і сестер мають 19% респондентів, молодших – 35%, середніми дітьми у ній є 4% респондентів.

3) Оцінка респондентами рівня матеріального достатку своєї сім'ї. Нижче за середній рівень матеріального достатку мають 26% респондентів, середній

рівень - 56% респондентів, вище за середній 15% респондентів і високий - 3% респондентів.

4) Наявність спілкування з другим батьком, який не проживає в сім'ї. 33% респондентів досить часто спілкуються зі своїм батьком, 46% спілкуються дуже рідко і 21% зовсім не спілкуються зі своїм батьком.

5) На запитання: "Чи цікавиться батько Вашими справами та інтересами?" 47% респондентів відповіли, що батько, зовсім не цікавиться їхніми справами та інтересами та 53% стверджують протилежне.

6) На питання: "Що б Ви хотіли змінити у Ваших взаєминах з другим батьком?" 23% респондентів відповіли що нічого - їх все влаштовує, 10% респондентів хотіли б з ним познайомитися ближче, 50% респондентів стверджують, що нічого не хочуть про нього чути, і 17% хотіли б з ним частіше зустрічатися і спілкуватися більше, бути ближче.

7) На питання: "Чи допомагає Вам батько матеріально?" 33% респондентів відповіли, що не допомагає зовсім, 35% – допомагає дуже рідко, 7% – раніше допомагав, а тепер ні, і 35% респондентів стверджують, що батько надає істотну матеріальну підтримку.

8) На питання: "Хто впливає на прийняття життєво важливих для Вас рішень" 26% відповіли що мати, друзі 9%, вони самі спільно з друзями - 5%, брати - 2%, мати та інші родичі (бабуся, сестра) - 3 %, батько – 10%, ніхто, всі рішення ухвалюють самі – 45%.

9) Оцінка респондентів їхніх відносин із матір'ю. 52% респондентів обрали відповідь: "вона змий найближчий друг, порадник, дорога мені людина"; 5%: "ми не розуміємо один одного", 9%: "мати намагається контролювати кожен мій крок, ми багато конфліктуємо через це"; 8%: "матері до мене немає жодної справи, у неї своє життя, свої турботи"; 4% "у матері серйозні проблеми зі здоров'ям (її не можна хвилювати), вона мені не помічник і сама потребує моєї підтримки та допомоги" і 12% вибрали відповідь: "у нас з нею рівні, поважні, але не близькі, не довірчі відносини".

10) На запитання: "Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?" 16% респондентів відповіли що так, намагаються самі заробляти гроші, 54% відповіли, що ні, але хочуть знайти роботу, 21% вважають, що навчання для них зараз важливіше, 9% респондентів відповіли, що в цьому немає потреби.

При анкетуванні учасників контрольної групи було отримано такі результати анкетування. 1) Склад сім'ї. З матір'ю та батьком без братів та сестер проживає 34% респондентів. Братів та сестер має 72% осіб, але проживає з ними 62% осіб. 6% респондентів також мешкають з іншими родичами.

1) Наявність братів та сестер. Братів та сестер має 72% респондентів, а мешкає з ними 62%. Двох братів і сестер має 10% респондентів, а 65% має лише одного брата чи сестру. Старших братів і сестер має 23% респондентів, молодших – 32% та середніми за віком у сім'ї дітьми є 4% респондентів.

2) Оцінка респондентами рівня матеріального достатку своєї сім'ї. Нижче за середній рівень матеріального достатку мають 12% респондентів, середній рівень - 57% респондентів, вище за середній 26% респондентів і високий - 5% респондентів.

3) На запитання: "Які ваші стосунки з батьком?" 57% респондентів відповіли: " він найближчий, дорогий мені людина " , 15% респондентів дали відповідь: " конфліктні, ми розуміємо одне одного " , 11% респондентів відповіли: " батько п'є, через це у сім'ї багато проблем " , 5% - "батько - зла, жорстока людина".

4) На запитання: "Що б Ви хотіли змінити у Ваших взаєминах з батьком?" 55% респондентів відповіли що нічого – їх все влаштовує; 35% респондентів відповіли, що хотіли б з ним більше спілкуватися, бути ближчими, розуміти один одного; 5% респондентів відповіли, що не хочуть його бачити.

5) На запитання: "Чи цікавиться батько Вашими справами та інтересами?" 33% респондентів відповіли, що батько не цікавиться їхніми справами та інтересами і 67% затверджують протилежне.

6) На питання: "Хто впливає на прийняття життєво важливих для Вас рішень?" 26% респондентів відповіли що мати, їх 5% разом із матір'ю; 13% -

батько, 25% - обидва батьки разом; 9% – друзі; 5% інших родичів (дядько, брат, бабуся); 23% респондентів відповіли, що ніхто не впливає, всі рішення вони ухвалюють самі.

7) Оцінка випробуваними їх відносин із матір'ю. 76% респондентів обрали відповідь: “вона найближча, дорога мені людина”; 3%: "ми не розуміємо один одного", 10%: "мати намагається контролювати кожен мій крок, ми багато конфліктуємо через це"; 5%: "матері до мене немає жодної справи, у неї своє життя, свої турботи"; 4% "у матері серйозні проблеми зі здоров'ям (її не можна хвилювати), вона мені не помічник і сама потребує моєї підтримки та допомоги" і 2% вибрали відповідь: "у нас з нею рівні, поважні, але не близькі, не довірчі відносини ”.

8) На запитання: "Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?" 5% респондентів відповіли що так, намагаються самі заробляти гроші, 45% відповіли, що ні, але хочуть знайти роботу, 35% вважають, що навчання для них зараз важливіше, 15% респондентів відповіли, що в цьому немає необхідності.

Можна відзначити, що відсоток людей з негативним ставленням до батька більше у неповних сім'ях, ніж у повних, а до матері - в обох вибірках переважає позитивне ставлення. Тобто результати анкетування підтверджують результати отримані за допомогою попередньої методики.

РОЗДІЛ 3

ТРЕНІНГ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ПОВНОЇ ТА НЕПОВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї

3.1. Загальна характеристика ціннісно-смыслового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї

Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, що застосовуються до роботи з психічно здоровими людьми, мають психологічні проблеми, з метою надання їм допомоги у саморозвитку.

Цілі тренінгової групи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи та надання допомоги у їх вирішенні;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття та зміцнення психічного здоров'я;
- вивчення психологічних закономірностей, механізмів та ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш; ефективного та гармонійного спілкування з людьми;
- розвиток самосвідомості та самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін;
- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності та відчуття щастя та успіху.

Специфічні риси тренінгової роботи:

- дотримання низки принципів групової роботи;
- націленість на психологічну допомогу учасникам групи у

саморозвитку, при цьому така допомога виходить не тільки (а часом і не стільки) від ведучого, скільки від самих учасників;

- наявність більш менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), що періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);

- певна просторова організація (найчастіше – робота у зручному ізолюваному приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);

- акцент на взаємовідносинах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації «тут і тепер»;

- застосування активних методів групової роботи;

- об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається у групі, вербалізована рефлексія;

- атмосфера розкнутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Переваги групової форми психологічної роботи:

1. груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем; людина уникає непродуктивного замикання у собі зі своїми труднощами, виявляє, що її проблеми не унікальні, як і інші переживають подібні почуття, – багатьом людей подібне відкриття саме собою виявляється потужним психотерапевтичним чинником;

2. група відбиває суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів, соціальний вплив та конформізм. Це дає можливість побачити та проаналізувати в умовах психологічної безпеки психологічні закономірності спілкування та поведінки інших людей і самих себе, не очевидні у життєвих ситуаціях;

3. можливість отримання зворотний зв'язок і від людей зі схожими проблемами;

4. у групі людина може навчатися нових вмінь, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів; якщо у реальному житті подібне експериментування завжди пов'язане з ризиком нерозуміння,

неприйняття і навіть покарання, то тренінгові групи виступають як своєрідний «психологічний полігон», де можна спробувати поводитися інакше, ніж зазвичай, «приміряти» нові моделі поведінки, навчитися по-новому ставитися до себе і до людей – і все це в атмосфері доброзичливості, прийняття та підтримки;

5. у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншої людини для кращого розуміння її та себе та для знайомства з новими ефективними способами поведінки, що застосовуються кимто; виникаючі внаслідок цього емоційний зв'язок, співпереживання, емпатія сприяють особистісному зростанню та розвитку самосвідомості;

6. взаємодія групи створює напруга, що допомагає прояснити психологічні проблеми кожного;

7. група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання; інакше, ніж у групі, інакше, ніж через інших людей, ці процеси повною мірою неможливі; відкриття себе іншим та відкриття себе самому собі дозволяють зрозуміти себе, змінити себе та підвищити впевненість у собі;

Принципи роботи у тренінговій групі:

1. «Тут і тепер»

Цей принцип орієнтує учасників тренінгу те що, щоб предметом їхнього аналізу завжди були процеси, які у групі нині, почуття, переживані у конкретний момент, думки, що виникають у момент. Крім спеціально обумовлених випадків забороняються проекції у минуле та у майбутнє. Принцип акцентування на цьому сприяє глибокій рефлексії учасників, навчанню зосереджувати увагу на собі, своїх думках та почуттях, розвитку навичок самоаналізу.

2. Щирість та відкритість

Найголовніше у групі – не лицемірити і не брехати. Чим відвертішими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює і цікавить, чим щирішим буде пред'явлення почуттів, тим успішнішою буде робота групи в цілому. Як зазначав С. Джуард, розкриття свого Я іншій людині є ознакою сильної та

здорової особистості. Саморозкриття спрямоване на іншу людину, але дозволяє стати самим собою і зустрітися із самим собою справжнім. Щирість і відкритість сприяють отриманню та наданню іншим чесному зворотному зв'язку, тобто тієї інформації, яка так важлива кожному учаснику і яка запускає як механізми самосвідомості, а й механізми міжособистісного взаємодії групи.

3. Принцип Я

Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі та рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлювання власних почуттів і переживань. Забороняється використовувати міркування типу: «ми вважаємо...», «у нас думка інша...» тощо, які перекладають відповідальність за почуття і думки конкретної людини на аморфне «ми». Усі висловлювання повинні будуватися з використанням особистих займенників однини: «я відчуваю...», «Мені здається...». Це тим більше важливо, що безпосередньо пов'язано з одним із завдань тренінгу – навчитися брати відповідальність на себе і приймати себе таким, яким є.

4. Активність

У групі немає можливості пасивно «відсидітися». Оскільки психологічний тренінг належить до активних методів навчання та розвитку, така норма, як активна участь усіх у те, що відбувається на тренінгу, є обов'язковою.

5. Конфіденційність

Все, про що йдеться у групі щодо конкретних учасників, має залишитися всередині групи – природна етична вимога, яка є умовою створення атмосфери психологічної безпеки та саморозкриття. Само собою зрозуміло, що психологічні знання та конкретні прийоми, ігри, психотехніки можуть і повинні використовуватися поза групою – професійної діяльності, у навчанні, у повсякденному житті, при спілкуванні з рідними та близькими, з метою саморозвитку.

Крім зазначених принципів роботи у тренінговій групі слідують обмовити спосіб звернення один до одного. Спілкування між усіма учасниками та провідними незалежно від віку та соціального статусу рекомендується здійснювати на «ти». Це дозволяє створити дружню та вільну обстановку у групі, хоча звернення на «ти» досить важко спочатку внаслідок звички і певної ієрархічності відносин.

3.2. Складові тренінгу ціннісно-смислового самовизначення здобувачів вищої освіти із повної та неповної батьківської сім'ї

З метою допомоги студентам у питаннях побудови життєвої перспективи, професійного самовизначення розроблено тренінг «Життєва перспектива та професійне самовизначення». Тренінг є найрезультативнішим методом передачі психологічних знань, розвитку певних умінь та навичок, а також створення умов для саморозкриття, самодослідження та саморозуміння учасників.

Тренінг «Життєва перспектива та професійне самовизначення» призначений для студентів 1, 2, 3 курсів, для яких питання особистого та професійного становлення є найбільш актуальними. Організація міжособистісної взаємодії у тренінговій групі ґрунтується на системі психологічних принципів.

Програма тренінгу складається із чотирьох занять:

1. Тренінг «Шлях до себе чи хто такий?»;
2. «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»;
3. Тренінг "Професійне самовизначення";
4. Тренінг «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку».

Заняття 1. Тренінг "Шлях до себе чи хто я такий?"

Програма проведення заняття

Програма тренінгу "Шлях до себе чи хто я такий?" розрахована на 1,5-2 години.

Мета заняття: формування та розвиток установки на самопізнання та саморозвиток особистості.

1. Вправа «Ім'я та епітет»

Ціль: знайомство учасників тренінгової групи, зняття психологічної напруги.

Інструкції учасникам: Група розсідається по колу. Один із учасників представляється рештою і підбирає по відношенню до себе якийсь епітет. Це прикметник має починатися з тієї ж літери, що й ім'я, позитивним чином характеризувати людину і по можливості утримувати перебільшення, наприклад: «Геніальний Геннадій, яскрава Яна, буйний Борис» тощо. Другий промовець спочатку повторює ім'я та епітет попереднього учасника, потім додає власну комбінацію. Третій повторює обидва варіанти і потім представляється сам. Так і далі по колу. Останньому учаснику найважче, проте має більше шансів запам'ятати імена всіх учасників.

Наприкінці гри членам групи пропонується обмінятися враженнями.

Запитання для обговорення:

1. Які епітети вразили?
2. Які імена важко запам'ятати?
2. Вправа «Взаємні презентації»

Ціль: усвідомлення учасниками тренінгу власної ідентичності.

Інструкції учасникам:

1. Зараз ви розіб'єтесь на пари. Дається десять хвилин на те, щоб ви розповіли один одному про себе якомога докладніше - адже вам належить представляти свого партнера групі. Намагайтеся отримати якомога більше різнобічної інформації про свого партнера. Хотілося б, щоб ви відобразили у самопрезентації такі найважливіші питання:

- чого я чекаю від роботи у тренінгу;
- що я ціню у собі;
- предмет моєї гордості;
- що я вмію робити найкраще.

2. Презентації відбуватимуться так: один із членів пари сидить на стільці, другий встає за його спиною, поклавши першому руки на плечі. Той, хто стоїть, буде говорити від імені сидячого, називаючи себе ім'ям свого партнера. Протягом однієї хвилини – лише однієї хвилини, не більше і менше! – вартий каже, граючи роль того, хто сидить. Рівно за хвилину ведучий перериває монолог; якщо хтось закінчить раніше, всі мовчать, доки не закінчиться відведена на виступ хвилинка. Таким чином, завдання побудувати свою презентацію так, щоб вона тривала точно шістдесят секунд. Після цього будь-який член групи, у тому числі і ведучий, має право поставити промовцю будь-які питання, на які той повинен відповідати також від особи, що сидить. Зрозуміло, що ви можете і не знати справжньої відповіді на поставлене запитання, тому вам потрібно зрозуміти, відчувати, як відповів би ваш партнер. До речі, той, кого презентують, не може втручатися і змушений буде весь час мовчати.

Питання, які задають учасники групи і ведучий виступаючого, починаються зі звернення до нього за ігровим ім'ям людини, яку він презентує, і можуть стосуватися найрізноманітніших тем, наприклад:

- Які якості ти найбільше цінуєш у людях?
- Що ти вважаєш найогиднішим?
- Чи є людина, яка вплинула на твоє життя? Хто він?
- Назви твоє найзаповітніше бажання.
- Чого б тобі хотілося досягти в житті?

Вправа завершується обговоренням почуттів та думок учасників. При цьому важливо приділити увагу трьом аспектам: здатності враховувати час при презентації, здатності правильно і стисло передати отримані від партнера відомості про нього та здатність «відчуватися» в іншу людину настільки,

щоб домислити відсутню інформацію. Оціни успішність твоєї презентації партнером.

Запитання для обговорення:

1. Що ти відчував, коли твій партнер не зумів укластися у відведений час (замовчав раніше, ніж закінчилася хвилина)?

2. Чи вдалося твоєму партнеру правильно викласти відомості про тебе?

3. Чи вийшло у твого партнера стати твоїм двійником?

4. Чи погоджуєшся ти з відповідями, які давав партнер від твого імені?

3. Вправа «П'ять питань»

Мета: розширення знань учасників про себе та інших членів групи.

Інструкція учасникам: «Напишіть на аркуші паперу 5 питань, на які хотілося б почути відповіді від когось із учасників групи. Намагайтеся уникнути формальних питань. (Надається час для запису).

Тепер, зачитуючи запитання, дайте відповідь на них самі».

Запитання для обговорення:

1. Якою є ваша перша реакція на такий несподіваний поворот у змісті інструкції?

2. Які почуття у вас виникали у процесі індивідуальної роботи та роботи у групі?

3. Вправа "Хто Я, який Я?"

Мета: усвідомлення себе, визначення зони найближчого особистісного розвитку.

Інструкція учасникам: завдання виконується у три етапи.

Етап 1. Інструкція: «Візьміть аркуш паперу та напишіть угорі 2 питання:

Хто Я? Який Я?». Відповіді запишіть у стовпчик. Це може бути слова, фрази, речення. Не оцінюйте їх. Пишіть те, що спадає на думку. Таких характеристик-відповідей має бути не менше 15».

Етап 2. Інструкція: «Прочитайте ще раз те, що ви написали про себе, тепер з 15 визначень виберіть 5-6 найбільш важливих, найбільш характерних для вас. Подумайте, можливо, деякі ваші характеристики ви зможете об'єднати в одну загальну. Запишіть їх.

Етап 3. Інструкція: «А тепер сядьте зручніше, розслабтеся, заплющте очі і уявіть, що настала чарівна ніч. Протягом цієї ночі зникли всі перешкоди на

вашому шляху. Все стало можливим, досяжним. Якими ви бачите себе? Розплющіть очі і запишіть 5-6 своїх характеристик з уявного майбутнього. Отже, якими ви стали б, якби все було можливо?»

Після виконання всіх кроків завдання пропонується розповісти, як виконувались усі 3 етапи вправи, які виникли почуття, думки. Слід звернути увагу учасників на кількість позитивних та негативних характеристик у першому списку рис як на показник прийняття себе, відзначити, які зміни намічені від Я-справжнього до Я-бажаного, обговорити реальність, оптимістичність бажаного образу «Я».

5. Вправа «Самореклама»

Мета: навчання навичок самопрезентації.

Інструкція учасникам: Всім членам групи дається 25-30 хвилин, щоб написати роботодавцю листа з пропозицією своїх послуг та описом своїх психологічних особливостей, здібностей, нахилів, успіхів. Автор підписує листа і здає його ведучому. Ведучий збирає всі листи, та був, не називаючи автора, читає листи вголос. Проводиться обговорення листів у колі. Учасники кола намагаються вгадати автора.

6. Вправа «Без маски»

Ціль: зняття емоційної та поведінкової закріпаченості, формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності «Я».

Інструкція учасникам: Усі учасники по черзі беруть картки, що лежать на столі, і, без підготовки, продовжують висловлювання, початок якого записано на картці.

Група прислухається до інтонацій, голосу, оцінює міру щирості. Якщо визнано, що висловлювання було щирим, вправу продовжує наступний учасник. Якщо ж група визнає, що вона була шаблонною, нещирою, учасник робить ще одну спробу, але вже після всіх.

Зміст незакінчених речень:

«Мені особливо не подобається, коли...»

«Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю...»

«Мені дуже хочеться забути, що...»

Бувало, що близькі люди викликали в мене майже ненависть. Якось, коли...»

«Якось мене налякало те, що...»

«У незнайомому суспільстві я відчуваю...»

«Навіть близькі люди іноді не розуміють мене. Якось...»

"Пам'ятаю випадок, якщо мені стало соромно, я..."

«Особливо мене дратує те, що...»

7. Вправа «... зате ти»

Мета: створення позитивної атмосфери групи.

Інструкція учасникам: Кожен із учасників підписує свій лист і пише на ньому один якийсь свій недолік, потім передає свій лист іншим учасникам. Вони пишуть на його аркуші «... зате ти...» і далі якась позитивна якість цієї людини: все, що завгодно (у тебе дуже гарні очі, ти найкраще розповідаєш анекдоти).

Наприкінці виконання завдання кожному учаснику повертається його лист.

Підбиваючи підсумок тренінгу група обговорює такі питання:

1. Що нового я дізнався під час занять групи?
2. Що нового я дізнався про інших?
3. Що хотів би змінити у собі за підсумками роботи у групі?
4. Як я це робитиму?

Заняття 2. «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»

Програма проведення заняття

Програма «Тренінгу цілепокладання та побудови життєвої перспективи» розрахована на 2-3 години.

Мета заняття: усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичок планування та досягнення поставленої мети, побудови життєвої перспективи.

1. Вправа «Досягнення мети»

Ціль: вироблення вміння грамотно формулювати свої цілі.

Інструкція учасникам: Для того, щоб досягти мети, необхідно чітко її представляти, розуміти, до чого йдеш. Правильно ставити цілі – те, що потрібно успішної особистості. А щоб цілі були справді успішними, необхідна низка умов:

- мета має бути конкретна, вимірنا і реальна;
- розбивайте цілі-«слони» (дуже великі та перспективні) на дрібніші та близькі в часі;
- ставлячи цілі, спирайтеся на наявний потенціал, як свій, так і тих, хто готовий допомогти нам у досягненні цілей.

Після вступної частини, учасникам пропонується представити якусь свою мету та кроки, які необхідно зробити, щоб її досягти.

Кожен із учасників має бланк, у якому необхідно заповнити графи:

- Що робити (мета).
- Коли (терміни).
- Що потрібно (кошти, дії).
- Хто може допомогти вам у досягненні мети.
- Які можливі перешкоди і як їх треба долати.

Наприклад, отримати хорошу роботу у майбутньому. Допоможуть освіта, контакти з біржею праці, знайомими, реальний досвід.

2. Вправа «Зняття внутрішніх обмежень»

Ціль: усвідомлення своїх внутрішніх обмежувачів; оволодіння інструментом покрокового зняття внутрішніх обмежень.

Інструкція учасникам: Головне у проведенні цієї вправи – послідовність, неспішність та делікатність. Виконаємо такі дії:

1. «На шляху досягнення цілей нам трапляються різні перешкоди. Їх можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні. Багато хто вважає, що з внутрішніми перешкодами (обмежувачами) впоратися часом буває складніше, ніж із зовнішніми. Як ми говоримо про внутрішні обмежувачі?

Зазвичай ми починаємо зі слів: «Я не можу...». Зараз ми спробуємо по кроках подолати деякі наші внутрішні обмеження. Візьміть чистий аркуш і п'ять разів напишіть фразу «Я не можу...», залишаючи вільне місце, щоб її закінчити».

2. «Завершіть незакінчені пропозиції, тобто, продовжіть фразу та напишіть, що ви НЕ можете робити (зробити). Я дам вам цей час. Всі готові? Хто може прочитати деякі свої фрази вголос для всіх?

3. «Тепер у всіх своїх фразах закресліть слово «можу», а натомість напишіть зверху слово «ХОЧУ». Що у вас вийшло? Прочитайте усі фрази з новими словами. Я хочу попросити тих самих учасників знову прочитати вголос уже виправлені фрази».

4. «Наступний крок. Скрізь закресліть частинку «НЕ». Прочитайте, що у вас вийшло. Зараз ви повинні поставити собі дуже важливе запитання: "Ви дійсно цього хочете?" Прочитайте ще раз свої фрази і наголосіть на слові «хочу».

5. «І нарешті завершальний крок. Допишіть після слова «хочу» словосполучення «І легко можу». У вас вийде "Я хочу і легко можу ..." - і далі за вашим текстом. Тепер давайте вимовимо наші нові фрази вголос. Я хочу знову попросити це зробити першими тих, хто вже говорив».

3. Вправа «Життєві цілі»

Мета: вироблення життєвих цілей.

Інструкція учасникам: завдання виконується у 5 етапів.

Етап 1. Інструкція: «Поговоримо про ваші життєві цілі. Візьміть ручку, папір. Протягом 15 хвилин подумайте над питанням "Що я дійсно хочу отримати від свого життя?" Довго не думайте, записуйте все, що спадає вам на думку. Зверніть увагу всім сферам вашого життя. Фантазуйте. Чим більше – тим краще. Відповідайте на запитання так, ніби ви маєте необмежений ресурс часу. Це допоможе згадати все, чого прагнете».

Етап 2. Інструкція: «Тепер, за дві хвилини вам потрібно вибрати те, чого ви хотіли б присвятити найближчі три роки. А після цього ще дві хвилини – щоб доповнити чи змінити список. Цілі мають бути реалістичні.

Працюючи на цьому і на наступних кроках, на відміну від першого, пишіть так, якби це були ваші останні роки та місяці. Це дозволить сконцентруватися на справді важливих для вас речах».

Етап 3. Інструкція: "Зараз ми визначимо цілі на найближчі шість місяців - дві хвилини на складання списку і дві хвилини на його коригування".

Етап 4. Інструкція: «Приділіть дві хвилини роботі над аудитом своїх цілей. Наскільки вони конкретні, наскільки відповідають один одному, наскільки ваші цілі реалістичні у категоріях часу та наявних ресурсів. Можливо, вам слід запровадити нову мету – придбання нового ресурсу».

Етап 5. Інструкція: «Періодично переглядайте свої списки хоча б для того, щоб переконатися, що ви рухаєтеся у вибраному напрямку.

Виконання цієї вправи схоже використання карти в поході. Періодично ви звертаєтеся до неї, коректуєте маршрут, можливо, навіть змінюєте напрямок, але головне, знаєте куди йдете».

Запитання для обговорення:

1. Як ви почуваетесь після вправи?
2. Які цікаві висновки ви собі зробили?
3. Що було несподіваним вам?
4. Що було найважче? Чому?
5. Хто з учасників склав реалістичний план і готовий йому слідувати?
4. Вправа «Події мого життя»

Мета: сформувати структурне бачення свого життя через значні події; допомогти усвідомити зв'язки (відносини) подій з оточуючими людьми та визначити характер цих зв'язків.

Інструкція учасникам:

«Уявіть собі все своє життя: і минуле, і сьогодення, і можливе майбутнє, що очікується. Спробуйте знайти п'ять-сім найважливіших подій

свого життя. Це можуть бути будь-які зміни:

- у природі та суспільстві;
- у ваших думках та почуттях;
- у сімейній; навчальній; діловій; особистого життя.

Обов'язково враховуйте не лише минулі події, а й ті, що можуть статися у майбутньому. Отже, випишіть на окремому аркуші паперу:

- подія А;
- подія Б;
- подія;
- подія Р;
- подія Д.

Тепер по кожній події спробуйте відповісти на деякі запитання, що стосуються цих подій (на ті питання, які, на вашу думку, не мають відповіді, можете не відповідати):

- хто більше за інших допомагав (або допоможе) нам у цьому?
- хто більше за інших заважав (або завадить)?
- кого ви цим найсильніше порадували (або потішите)?
- кого ви цим найсильніше засмутили (засмучуйте)?

Підрахуйте, як часто у своїх відповідях ви згадували ім'я тієї чи іншої людини? Це можуть бути:

- родичі;
- друзі;
- сусіди;
- колеги з навчання та роботи;
- герої художніх творів;
- історичні особистості;
- представники попередніх та наступних поколінь».

По завершенню справи відбувається обговорення групи.

5. Вправа «Майбутнє»

Мета: усвідомлення учасниками своїх життєвих перспектив та можливостей впливу особистісних особливостей на свій життєвий шлях.

Інструкція учасникам: «Заплющте очі. Уявіть себе у максимально далекому майбутньому, наскільки це можливо. Де ви знаходитесь? Чим займаєтесь? Який ви? Хто ще тут є, крім вас? Поступово розплющте очі і поверніться до кола». (Час 5-7 хвилин).

Після цього ведучий пропонує описати образи, що виникли. Далі учасники зі схожими уявленнями про майбутнє об'єднуються у мікрогрупи. Їм слід придумати назву або девіз групи, за 10-15 хвилин зробити «відеокліп», що рекламує «дух і сутність» групи, її девіз та розіграти свій кліп на сцені.

Обговорення починається з питань учасників групи щодо кліпів інших груп, якщо було щось незрозуміло. Потім кожен учасник групи розповідає про свої почуття щодо підготовки свого кліпу та перегляду кліпу інших груп.

6. Вправа «Життєві перспективи»

Мета: відпрацювання умінь ставити цілі та планувати їх досягнення, розвиток здатності приймати рішення та бути відповідальним за свій вибір.

Інструкція учасникам: «У нашому житті найчастіше, щоб отримати бажане, необхідно ставити цілі, вміти їх упорядкувати, оцінити ступінь їх важливості, спланувати потрібні дії та зрозуміти, які особистісні ресурси для цього знадобляться. Візьміть аркуш паперу, розбийте його на 4 колонки та позначте їх «Мої цілі», «Їхня важливість для мене», «Мої дії», «Мої ресурси». Послідовно заповніть колонки, почніть з першої та запишіть, чого ви хочете саме зараз, протягом тижня, місяця, півроку, року. Намітьте і більш далекі цілі, наприклад, чого ви хотіли б досягти через 5, 10 років. У другій колонці оцініть список ваших цілей за ступенем важливості їх для вас, використовуючи шкалу від 10 (найбільш значущі) до 1 (найменш значущі). У третій колонці позначте ті дії, які необхідно виконати для реалізації кожної мети. У четверту колонку необхідно записати ваші особисті якості, здібності, ті ресурси, які вам необхідні для досягнення наміченого».

Далі організується робота в парах, де учасники групи допомагають один одному усвідомити та прийняти найважливішу мету. Підсумком роботи має стати формулювання твердження про найважливішу мету. Твердження – це коротка заява про те, чого хоче людина. Щоб бути ефективним, твердження має бути:

- конкретним;
- коротким;
- сформульованим позитивно;
- включати власні дії, власні якості, необхідні зміни у вас самих, а не в інших людях;
- написано зараз, як реально існуюче.

Потім у колі кожен розповідає про свою найважливішу мету.

Заняття 3. Тренінг «Професійне самовизначення»

Програма проведення заняття

Програма тренінгу "Професійне самовизначення" розрахована на 2-3 години.

Мета заняття: навчити навичок професійного самовизначення.

1. Вправа «Мої потреби»

Ціль: виявлення ступеня значущості професійної діяльності для учасників тренінгу.

Інструкція учасникам: Вправа виконується у парах. Учасникам слід домовитися про співпрацю з тими людьми, до яких є довіра та записати питання: «Без чого я не мислю свого життя?» Важливо перерахувати те, відсутність чого у житті зробить її нестерпною (1, 2, 3...). Після виконання завдання учасникам пропонується поділитись своїми одкровеннями у групі.

У процесі групового обговорення слід звернути увагу студентів на те, чи є у їх індивідуальних списках і яке місце займає професійна діяльність, наскільки вона для них важлива.

2. Вправа «Мій професійний вибір»

Мета: усвідомлення характеру свого професійного вибору.

Інструкція учасникам: «Згадайте та розкажіть, як ви обирали свою професію».

Якщо група складається з 7-10 чоловік, кожен розповідає про свій вибір у загальному колі, якщо більше – краще розділитись на трійки чи четвірки і потім від групи дати інформацію до загального кола.

Запитання для обговорення:

1. Чи був вибір самостійним? Усвідомленим?
2. Якби ви перенеслися назад, яку б професію вибрали?
3. Вправа «Змагання мотивів»

Мета: зрозуміти особливості свідомого вибору професії.

Інструкція учасникам: «Наше завдання - вибрати найбільш значущий для кожного з вас мотив вибору професії, тобто ту головну причину, через яку ви вибираєте собі професію. Для цього ми влаштуємо змагання мотивів за олімпійською системою, щоб наприкінці визначити мотив-переможця. Візьміть бланк зі списком мотивів. Список мотивів містить 16 фраз.

1. Можливість здобути популярність, прославитися.
2. Можливість продовжувати сімейні традиції.
3. Можливість продовжувати навчання зі своїми товаришами.
4. Можливість служити людям.
5. Заробіток.
6. Значення для економіки країни, суспільне та державне значення професії.
7. Легкість надходження працювати.
8. Перспективність роботи.
9. Дозволяє виявити свої здібності.
10. Дозволяє спілкуватися з людьми.
11. Збагачує знаннями.
12. Різноманітна за змістом робота.
13. Романтичність, шляхетність професії.
14. Творчий характер праці, можливість робити відкриття.

15. Важка, складна професія.

16. Чиста, легка, спокійна робота.

Отже, спочатку виберемо переважний мотив у кожній парі та запишемо номер «переможця» у колонці 1/8. Далі зведемо в очному поєдинку мотиви-переможці та отримаємо чотири головні мотиви вибору професії. Потім влаштуємо півфінал та, нарешті, фінал. Насамкінець спробуйте тепер визначити три перші місця – три свої головні мотиви вибору професії».

4. Вправа "Моя професія"

Мета: усвідомлення особистісного сенсу обраної професії.

Інструкція учасникам: Вправа проводиться у парах. Один - експериментатор, інший - випробуваний. Експериментатор ставить піддослідному запитання: «Навіщо ти вибрав цю професію?» Відповідь має відповідати питанню, тобто. починатися зі слова «щоб...», але не «бо...». Як правило, буває кілька відповідей, наприклад: «Щоб вирішити власні проблеми», «Щоб опанувати престижну професію» тощо. Записавши всі відповіді, експериментатор ставить таке запитання: "А навіщо тобі потрібно вирішувати власні проблеми?" – «Щоб стати гармонійною особистістю». «А навіщо тобі ставати гармонійною особистістю? і т.п.

Словесні формулювання смислів, дані у відповідь на запитання «Навіщо?», називаються категоріями. Приклади категорій: "вирішити свої власні проблеми", "оволодіти престижною професією", "стати гармонійною особистістю". За винятком вихідної категорії, що ставиться у першому питанні, у кожному наступному фігурує категорія, дана випробуваним у відповідь попереднє питання. Ланцюг закінчується при виявленні граничного сенсу, далі за яку випробуваний вже не в змозі відповісти на запитання «Навіщо?». Часто зустрічаються псевдопредельні сенси — категорії, питання сенс яких ставить випробуваного в глухий кут і він відмовляється відповідати. Досвід показує, однак, що наполегливість експериментатора часто дозволяє випробуваному подолати цей бар'єр і вийти на новий рівень осмислення.

Можна використовувати при цьому стимулюючі висловлювання на кшталт: «Я і не чекаю, що у вас одразу є готова відповідь, подумайте трохи».

Вийшовши на граничний зміст і впевнившись у цьому, експериментатор повертається до залишених на попередніх етапах розгалужень відповідей та аналогічно простежує їх до граничного сенсу. Ця процедура повторюється з усіма категоріями, які називалися випробуваними на якомусь етапі розмови. Нерідко нові ланцюги вливаються в наявні. Якщо випробуваний дав у відповідь одне із питань категорію, яка вже раніше зустрічалася, рекомендується однаково поставити до неї питання «Навіщо?».

Якщо буде дана відповідь, аналогічна тому, що відтворювалося раніше, можна на цьому зупинитися: новий ланцюг просто влився в вже існуючий. Проте випробуваний може відповісти інакше, і тоді діалог слід продовжити до нового граничного змісту.

Після завершення експериментатор та випробуваний обмінюються ролями.

Дана процедура є не тільки дослідницьким та психодіагностичним інструментарієм, але й психотехнічним або навіть психотерапевтичним засобом, що фасилітує особистісне зростання та розвиток процесів осмислення, усвідомлення особистісного сенсу обраної професії.

5. Вправа «Мої професійні бажання»

Ціль: усвідомлення своїх професійних бажань; встановлення зв'язку своїх професійних бажань із передбачуваними місцями роботи; оволодіння інструментом самоусвідомлення та самодіагностики.

Інструкція учасникам:

1. У роздавальних листах наведено 21 незакінчену пропозицію. Потрібно вибрати зі списку будь-які 5 та закінчити пропозиції прямо зараз.

2. Тепер зверніть увагу на три додаткові питання внизу сторінки. Щоб відповісти на ці запитання, ви повинні мати передбачувані місця роботи. Якщо такі відсутні (так вийшло), то придумайте прямо зараз хоч що-небудь – зробіть це у навчальних цілях.

3. Об'єднайтеся довільно (як самі вирішите) у малі групи та обговоріть зі своїми товаришами відповіді на три запитання. Попросіть поради, якщо хочете. Дайте раду, якщо вас попросять.

Якщо хтось впорається зі своїм завданням раніше за інших, то запропонуйте йому продовжити заповнення незакінчених пропозицій.

Дуже важливо саме у цій пропозиції надати учасникам повну свободу об'єднання у малі групи. Може навіть так статися, що вони захочуть обговорювати все, не поділяючись на групи.

6. Вправа «Дорожня карта»

Мета: усвідомлення проміжних етапів та можливих шляхів досягнення своєї професійної мети.

Інструкція учасникам: Учасникам лунають готові бланки Дорожньої карти. Виконайте такі дії:

1. Подивіться свої бланки «Дорожньої карти».
2. Сформулюйте свою професійну мету. Наприклад:
 - закінчення навчального закладу та здобуття спеціальності;
 - будову на конкретне місце роботи;
 - конкретне професійне досягнення, включаючи побудову кар'єри та здобуття нагород, премій та іншого.

3. Запишіть зверху на аркуші свою професійну мету (кінцеву зупинку вашого шляху).

4. Продумайте та запишіть у свою «Дорожню карту» проміжні зупинки.

5. Поділіться на пари та розкажіть партнерові про свій шлях до професійної мети. Спробуйте спільно розробити альтернативний (інший) шлях до тієї ж мети. Відобразіть цей інший шлях на карті.

Заняття 4. Тренінг «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку»

Програма проведення заняття

Програма тренінгу «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку» розрахована на 1,5-2 години.

Мета: усвідомити перешкоди на шляху професійного саморозвитку, виявити внутрішні ресурси учасників для їх подолання.

1. Вправа «Психотехнологія подолання перешкод шляху професійного саморозвитку»

Ціль: усвідомлення характеру дій на шляху до професійної мети.

Інструкція учасникам: «Назвіть щось одне, що Ви могли б зробити (а зараз не робите) і що, якщо це робити регулярно, призвело б до величезних позитивних результатів у Вашому професійному саморозвитку?» Після того, як учасники сформулюють для себе коротку відповідь, доцільно скласти список інших необхідних дій для досягнення високого професійного саморозвитку. Після цього список слідує

оцінити за рівнем важливості дій (як важливі та не важливі). Потім, аналогічно – за ступенем терміновості. Для більшої наочності результати можна зробити таблицю 3.1.

Таблиця 3.1.

Оцінка дій на шляху до моєї професійної мети

Оцінка дій	Термінові	Не термінові
Важливі	I	II
Не важливі	III	IV

Дані таблиці з усією очевидністю демонструють, як людина реагує виконання дій. Термінові відносини зазвичай видно.

Вони тиснуть на нас, вимагають негайної активності. Квадрат I одночасно терміновий та важливий. Він пов'язаний з тим, що сприяє значним результатам та потребує негайної уваги. Звичайно, у житті кожної людини є певна кількість справ, що відносяться до квадрата I. Однак, багато людей виявляються повністю ним поглинені. Це люди, зосереджені на проблемах і мислячі проблемами. Вони живуть у режимі постійної «пожежі» та «вічного бою».

Існує інша категорія осіб, які значну частину своїх зусиль витрачає на терміновий, але не важливий квадрат III. Це відбувається тому, що терміновість цих справ часто ґрунтується на пріоритетах та очікуваннях інших людей.

Важливі відносини безпосередньо стосуються результатам. Важливим є те, що опосередковує глибинні цінності людини, робить внесок у її досягнення. Ефективні люди тримаються осторонь квадратів III і IV, оскільки термінові справи чи ні, - вони важливі. Крім того, такі люди зменшують розмір квадрата I, концентруючи свою увагу на квадраті II.

Маючи на увазі дані таблиці, членам групи рекомендується повернутися до своїх відповідей питанням початку цього завдання. Який із квадратів вписуються названі дії? Чи є вони важливими? Чи є вони терміновими?

Зазвичай учасники зараховують ці дії до квадрата II. Очевидно, що ці дії дуже важливі, але не термінові. І оскільки – нетермінові, вони й не виконуються.

Запитання для обговорення:

1. До яких квадратів ви віднесли дії, необхідні для досягнення високого професіоналізму?

2. Чи хотіли б ви змінити пріоритетність виділених вами дій? Яких та як?

2. Вправа "Бар'єр"

Мета: усвідомлення бар'єрів на шляху до професійної мети та стратегії їх подолання.

Інструкція учасникам: «Кожен із учасників представляє те, що є бар'єром (перешкодою) на шляху досягнення найближчої професійної мети. Цей бар'єр представляється як членів групи, які, стиснувши в кільце учасника, заважають вибратися йому з кола. Кожен із членів групи

є одним із перешкод: лінню, відсутністю часу, низьким рівнем знань тощо. «Перешкоди» можуть не погоджуватися, вимагати гарантій, переконувати (Наприклад, лінь може сказати: «Не розумію, навіщо тобі зі мною

розлучатися. Твоє життя стане суцільним кругообігом, повним напруги.

Нам так добре разом. Я взагалі тобі потрібна, я охороняю тебе від зайвої та непотрібної активності...» і т.п.). Прорив означає подолання перешкод. Учасник може вийти з кола, умовивши, переконавши бодай одного з перешкоджаючих».

Запитання для обговорення:

1. Чи вдалося вирватися з кола?
2. Яка саме перешкода виявилася найлегшою для подолання?
3. Які дії вам довелося вчинити, щоб подолати перешкоди? Як отриманий досвід співвідноситься з реальним життям?

3. Вправа «Завершення речень»

Мета: отримання провідним зворотний зв'язок.

Інструкція учасникам: «Завершіть наступні пропозиції:

1. В результаті тренінгу відбулися наступні зміни...
2. Думаю, що мені вдалося подолати...
3. У процесі тренінгу я усвідомив(ла)...
4. Мені, як майбутньому спеціалісту, потрібно...
5. Сильні сторони ведучого...
6. Слабкі сторони ведучого – це .. .(і т.п.)»

4. Вправа «Збір валізи в дорогу»

Ціль: створити позитивний зворотний зв'язок учасникам тренінгу після завершення роботи.

Інструкція учасникам: «Наша робота добігає кінця. Ми розлучаємося. Однак перед тим як розлучитися, зберемо кожному учаснику «валізу».

Ми працювали разом, тому й «збиратиме валізу» разом. Вміст «валізи» буде особливим. Оскільки ми займалися проблемою життєвої перспективи та професійного самовизначення, то туди ми «покладемо» те,

що допоможе ще раз кожному з вас задуматися, зважити, критично оцінити своє рішення про початковий вибір кар'єри. «Валіза» збиратимемо кожному учаснику без нього. Коли ми закінчимо, то запросимо його і вручимо

«валізу», яку він забере із собою, не ставлячи запитань. Збираючи «валізу», ми дотримуватимемося чотирьох правил:

1. У «валізу» треба «покласти» однакову кількість якостей, наявних та відсутніх, але необхідних для отримання передбачуваної професії, досягнення мети.

2. Кожна якість «вкладатиметься» у «валізу» лише за згодою всієї групи. Якщо хоча б один із учасників не згоден, то його або намагаються переконати в правильності рішення, або якщо це не вдасться зробити, відмовляються «покласти» якість у «валізу».

3. «Покласти» в «валізу» можна лише ті якості, які виявилися під час роботи у групі.

4. "Покласти" в "валізу" можна тільки ті якості, які піддаються зміні.

Керуватиме збором «валізи» кожен із учасників по черзі.

Не забувайте про правила збору. Будьте доброзичливі один до одного, даючи напуття у дорогу».

Далі ведучий роздає всім листочки, на яких учасники пишуть свої побажання. Листочки передаються тому, кому вони написані. Кожен отримає листи від учасників групи.

Висновки до розділу 3

Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, що застосовуються до роботи з психічно здоровими людьми, мають психологічні проблеми, з метою надання їм допомоги у саморозвитку.

Цілі тренінгової групи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи та надання допомоги у їх вирішенні;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття та зміцнення психічного здоров'я;

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів та ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш; ефективного та гармонійного спілкування з людьми;

- розвиток самосвідомості та самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності та відчуття щастя та успіху.

Специфічні риси тренінгової роботи:

- дотримання низки принципів групової роботи;
- націленість на психологічну допомогу учасникам групи у саморозвитку, при цьому така допомога виходить не тільки (а часом і не стільки) від ведучого, скільки від самих учасників;
- наявність більш менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), що періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);
- певна просторова організація (найчастіше – робота у зручному ізолюваному приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- акцент на взаємовідносинах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації «тут і тепер»;
- застосування активних методів групової роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається у групі, вербалізована рефлексія;
- атмосфера розкнутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

2. З метою допомоги студентам у питаннях побудови життєвої перспективи, професійного самовизначення розроблено тренінг «Життєва перспектива та професійне самовизначення». Тренінг є найрезультативнішим методом передачі психологічних знань, розвитку певних умінь та навичок, а

також створення умов для саморозкриття, самодослідження та саморозуміння учасників.

Тренінг «Життєва перспектива та професійне самовизначення» призначений для студентів 1, 2, 3 курсів, для яких питання особистого та професійного становлення є найбільш актуальними. Організація міжособистісної взаємодії у тренінговій групі ґрунтується на системі психологічних принципів.

Програма тренінгу складається із чотирьох занять:

1. Тренінг «Шлях до себе чи хто такий?»;
2. «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»;
3. Тренінг "Професійне самовизначення";
4. Тренінг «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку».

Заняття 1. Тренінг "Шлях до себе чи хто я такий?"

Програма проведення заняття

Програма тренінгу "Шлях до себе чи хто я такий?" розрахована на 1,5-2 години.

Мета заняття: формування та розвиток установки на самопізнання та саморозвиток особистості.

Заняття 2. «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»

Програма «Тренінгу цілепокладання та побудови життєвої перспективи» розрахована на 2-3 години.

Мета заняття: усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичок планування та досягнення поставленої мети, побудови життєвої перспективи.

Заняття 3. Тренінг «Професійне самовизначення»

Програма тренінгу "Професійне самовизначення" розрахована на 2-3 години.

Мета заняття: навчити навичок професійного самовизначення.

Заняття 4. Тренінг «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку»

Програма тренінгу «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку» розрахована на 1,5-2 години.

Мета: усвідомити перешкоди на шляху професійного саморозвитку, виявити внутрішні ресурси учасників для їх подолання.

ВИСНОВКИ

1. Поняття цінності, яке вперше було введено в соціальні науки Знанєцьким, походить від латинського кореня слова «valere» і означає «бути цінним» або «бути сильним». Цінність також визначається як уся система переконань, яка відрізняє людей від інших живих речей, що охоплюють характеристики, які роблять людей людьми та формують поведінку людей. Цінності – це явища, яким можна навчитися і яким можна навчитися. Цінність також можна визначити як «сукупність матеріальних і духовних елементів, які охоплюють соціальні, культурні, економічні та наукові цінності нації».

Цінності скеровують індивідів, які створюють суспільство, щодо того, що є важливим і чому слід віддати перевагу. Було б справедливо сказати, що цінності є тими чинниками, які зберігають суспільство та окремих людей сильними. Цінності розрізняються як моральні, релігійні, соціальні, економічні, наукові, художні та політичні.

Цінності визначають поведінку індивідів, і люди діють відповідно до цінностей, які вони мають. Поведінка і поведінка людей прямо чи опосередковано керуються цінностями. Цінності та переконання керують людьми в розумінні та інтерпретації життя та формуванні їхньої поведінки. Іншими словами, люди розвивають погляд на життя та події за допомогою цінностей. Однією з головних цілей дослідження цінностей є визначення ціннісних орієнтацій людей і виявлення взаємодії цих орієнтацій з їхніми установками, поведінкою, соціальним досвідом і ролями.

2. Теорія самовизначення зосереджується на тому, наскільки навчальна та освітня діяльність є автономною, тобто самовизначеною особою або, навпаки, контрольованою зовнішніми факторами, будь то інші люди, неконтрольовані ситуації чи очікування винагороди. Теорія досягнення мети вивчає цілі, які люди переслідують у ситуаціях досягнення, зосереджуючись головним чином на двох цілях: майстерності (найважливішою метою є досягнення

компетентності та знань) і результативності (основна мета – показати здібності та перевершити інших)

Дослідження з використанням структур теорії самовизначення і теорії досягнення мети допомогли окремо краще зрозуміти мотивацію студентів і те, як вона пов'язана з їхнім навчанням, залученням, досягненнями та задоволенням. Таким чином, інтеграція двох теорій, ймовірно, допоможе зміцнити їх обидві теоретично, а також посилить їхню пояснювальну силу. Хоча є деякі дослідження, спрямовані на таку інтеграцію в галузі освіти.

Теорія самовизначення зосереджується на чому мотивованої поведінки — основних причинах людських вчинків. Два основних типи мотивації, які досліджує теорія самодетермінації, – це автономна та контрольована. Автономно мотивовані особи відчують волю або самосхвалення своїх дій, тоді як люди, чия мотивація переважно контрольована, мають відчуття, що їхня поведінка є наслідком зовнішнього тиску. Автономна мотивація включає в себе внутрішню мотивацію, «найчистішу» форму автономна мотивація, коли люди займаються діяльністю з інтересу, насолоди та задоволення.

Теорія самовизначення та теорія досягнення мети мають деякі спільні аспекти, які обіцяють можливість інтегрованої моделі: вони обидва розглядають мотивацію з точки зору якості (тобто, вони припускають, що існують різні типи мотивації з різними ефектами), і вони мають значення, яке надається вплив загального контексту

3. Академічна успішність є показником успішності студента з різних навчальних предметів і вважається важливим показником навчання студентів.

У деяких дослідженнях було виявлено, що нестабільність шлюбу впливає на адаптацію студентів до навчання в університеті з огляду на соціально-економічний статус батьків, рівень освіти батьків, стать учня та шкільний клас або рівень. У висновках дослідження вказується, що низька шкільна адаптація студентів часто виникає через вплив нестабільності подружнього життя, оскільки ряд навчальних можливостей дітей зараз стикається з дедалі більшими труднощами що ставить їх під загрозу успішність. Дисгармонія в

шлюбі є вагомим показником академічної адаптації та успішності дітей, оскільки вони зазвичай мають міцний зв'язок із нуклеарною сім'єю, особливо з батьками та коли є зміна в цих відносинах - це впливає на навчання дітей.

Результати показали, що немає суттєвої різниці між успішністю студентів з одним і двома батьками. Ця ситуація може бути пов'язана з тим фактом, що, можливо, цей самотній батько добре виконав обов'язки двох батьків. Це може означати, що ці батьки-одиначки відіграють велику роль у задоволенні різних потреб дитини. Було також виявлено, що між проблемами, з якими стикаються студенти, та їхньою успішністю. Таким чином, навіть якщо студенти стикаються з проблемами, їх успішність залишається високою. Загалом можна зробити висновок, що факт того, що студент із неповної сім'ї не впливає на успішність, враховуючи, що середовище, яке оточує студента, все ще може нести відповідальність двох батьків. Крім того, це не означає, що добре виховуватись у неповній сім'ї, щоб мати гарну успішність, натомість це дає інформацію для того, щоб самотній батько або опікун був достатньо відповідальним, щоб задовольнити потреби студента. Ця ситуація може бути пов'язана з ідеєю, що підлітки сучасного покоління розробили особисту стратегію, щоб впоратися з проблемами, з якими можуть зіткнутися. Це також передбачає підтримку освітнього середовища для покращення, коли це можливо, академічної продуктивності.

4. У межах роботи було проведено емпіричне дослідження, відповідне темі роботи. Мета дослідження: виявити емпіричним шляхом особливості ціннісно-смислового самовизначення студентів із повної та неповної батьківських родин.

Емпірична основа дослідження. У дослідженні взяли участь студенти 1, 2, 3-х курсів Дніпровського гуманітарного університету у кількості 112 осіб. З метою дослідження всі випробувані були поділені на 2 вибірки, ідентичні за кількістю учасників дослідження та за статевою ознакою. Експериментальну групу склали 56 студентів (у рівній пропорції юнаки та дівчата з неповних батьківських сімей); контрольну групу також склали 56 студентів (у рівній

пропорції юнаки та дівчата з повних батьківських сімей). Дослідження проводилося у березні 2024 року

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням наступних методик: тест СЖО; методика «Ціннісні орієнтації», М. Рокіч; методика «Діагностика мотивації досягнення та страху невдач», А. А. Реан; методика «Незакінчені речення», Д. Сакс, Леві; анкетування.

5. Бали за шкалою «Цілі» характеризують наявність/відсутність у житті респондентів цілей. Дані таблиці наочно показують, що відсоток юнаків і дівчат з високими результатами за шкалою «Цілі» значно вищий у здобувачів вищої освіти із неповних сімей, а з низькими результатами вищий у студентів із повних сімей (48% проти 22%). Це може свідчити про те, що юнаки та дівчата з неповних сімей більш цілеспрямовані, більш чітко уявляють свої життєві плани, ніж юнаки та дівчата з повних сімей. Можна припустити, що процес особистісного самовизначення вони в середньому проходять раніше, що може бути викликано умовами виховання в неповній сім'ї.

Бали за шкалою «Процес» означають те, наскільки людина сприймає своє життя як цікаве та емоційно насичене, відображають ступінь його задоволеності життям у теперішньому.

Бали за шкалою «Результат» означають те, як оцінює респондент пройдений відрізок життя, відбивають його оцінку продуктивності свого життя. За результатами цієї шкали можна робити висновки про те, чи досягла людина реалізації своїх життєвих цілей чи ні.

Результати контрольної та експериментальної груп за шкалами «Процес» та «Результат» не мають значних відмінностей між собою. І в експериментальній і контрольній групі виділився більший відсоток респондентів із середніми і низькими показниками за даними шкалами. Це означає, що респонденти юнаки та дівчата здебільшого не задоволені чи частково задоволені своїм життям у теперішньому та не оцінюють прожитий відрізок життя як продуктивний. Це цілком нормальним для віку юності,

оскільки в цьому віці юнаки та дівчата ще не встигли здійснити свої життєві плани, що викликає почуття незадоволеності.

Явні відмінності простежуються між результатами контрольної та експериментальної груп за шкалою «Локус контролю Я» та набагато меншою мірою за шкалою «Локус контролю життя». Ці шкали доповнюють одна одну. За балами, набраними респондентами за даними шкалами, можна судити про те, чи усвідомлює людина особисту відповідальність за побудову свого власного життя, за прийняття рішень, реалізацію своїх цілей або ж перекладає цю відповідальність на оточуючих, на долю і т.п. чи відчувається вона господарем свого життя, чи є фаталістом.

До списку цінностей юнаків і дівчат з неповних сімей входить цінність «щасливе сімейне життя» і не входить до списку цінностей контрольної вибірки. Можна припустити, що це є наслідком того, що юнаки та дівчата, які виховуються у неповних сім'ях, здебільшого не вважають свою сім'ю повноцінно щасливою і, відповідно, цінність «щасливе сімейне життя» входить до пріоритетних. Навпаки, юнаки та дівчата з повних батьківських сімей найчастіше вважають свою сім'ю щасливою і, отже, менше замислюються про це. Таким чином, у представників повних батьківських сімей ця цінність мало виражена, оскільки вона не є дефіцитарною, а, можливо, внаслідок розчарування у цінності сімейного життя через проблеми у батьківській сім'ї (конфлікти, пияцтво).

Можна дійти висновку про те, що у респондентів як контрольної, так і експериментальної груп відбувається самовизначення, насамперед, лише на рівні матеріальних цінностей, є лише якісна різниця між ними. Тобто, у юнаків та дівчат із неповних батьківських сімей відбувається особистісне самовизначення на рівні цінностей у сфері особистої, професійної, сімейної та матеріальної самореалізації, а також у сфері здоров'я; а у юнаків та дівчат з повних сімей у сфері особистої, професійної, матеріальної самореалізації, самореалізації у близьких дружніх відносинах з однолітками, а також у сфері

здоров'я. Можна сказати про те, що у цьому віковому етапі вони ставлять собі саме ці цілі, які у подальшому можуть змінюватися у міру реалізації.

Отримані результати свідчать про те, що всередині групи юнаків та дівчат з неповних сімей виділився більший відсоток людей з негативним ставленням до батька (54,78), позитивним ставленням до себе (58,4%), позитивним ставленням до майбутнього (55,3%)), позитивним ставленням до сім'ї (70,8%) та позитивним ставленням до матері (81,9%). Усередині групи юнаків та дівчат з повних сімей виявився більший відсоток респондентів: з позитивним ставленням до батька (64,8%), позитивним ставленням до себе (61,5%), позитивним ставленням до майбутнього (71,9%), позитивним ставленням до матері (83,9).

Результати, отримані в результаті анкетування учасників експериментальної групи наступні.

1) Склад сім'ї. Удвох із матір'ю без братів та сестер живуть 42% респондентів. 11% респондентів мешкають ще й з іншими родичами (з бабусями). З братами та сестрами проживають 57% респондентів.

2) Наявність братів та сестер. Усього братів і сестер мають 57% респондентів, а проживають зі своїми братами та сестрами 48% респондентів. 9% респондентів мають двох сиблінгів, і 91% одного. Старших братів і сестер мають 19% респондентів, молодших – 35%, середніми дітьми у ній є 4% респондентів.

3) Оцінка респондентами рівня матеріального достатку своєї сім'ї. Нижче за середній рівень матеріального достатку мають 26% респондентів, середній рівень - 56% респондентів, вище за середній 15% респондентів і високий - 3% респондентів.

4) Наявність спілкування з другим батьком, який не проживає в сім'ї. 33% респондентів досить часто спілкуються зі своїм батьком, 46% спілкуються дуже рідко і 21% зовсім не спілкуються зі своїм батьком.

5) На запитання: "Чи цікавиться батько Вашими справами та інтересами?" 47% респондентів відповіли, що батько, зовсім не цікавиться їхніми справами та інтересами та 53% стверджують протилежне.

6) На питання: "Що б Ви хотіли змінити у Ваших взаєминах з другим батьком?" 23% респондентів відповіли що нічого - їх все влаштовує, 10% респондентів хотіли б з ним познайомитися ближче, 50% респондентів стверджують, що нічого не хочуть про нього чути, і 17% хотіли б з ним частіше зустрічатися і спілкуватися більше, бути ближче.

7) На питання: "Чи допомагає Вам батько матеріально?" 33% респондентів відповіли, що не допомагає зовсім, 35% – допомагає дуже рідко, 7% – раніше допомагав, а тепер ні, і 35% респондентів стверджують, що батько надає істотну матеріальну підтримку.

8) На питання: "Хто впливає на прийняття життєво важливих для Вас рішень" 26% відповіли що мати, друзі 9%, вони самі спільно з друзями - 5%, брати - 2%, мати та інші родичі (бабуся, сестра) - 3 %, батько – 10%, ніхто, всі рішення ухвалюють самі – 45%.

9) Оцінка респондентів їхніх відносин із матір'ю. 52% респондентів обрали відповідь: "вона змий найближчий друг, порадник, дорога мені людина"; 5%: "ми не розуміємо один одного", 9%: "мати намагається контролювати кожен мій крок, ми багато конфліктуємо через це"; 8%: "матері до мене немає жодної справи, у неї своє життя, свої турботи"; 4% "у матері серйозні проблеми зі здоров'ям (її не можна хвилювати), вона мені не помічник і сама потребує моєї підтримки та допомоги" і 12% вибрали відповідь: "у нас з нею рівні, поважні, але не близькі, не довірчі відносини".

10) На запитання: "Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?" 16% респондентів відповіли що так, намагаються самі заробляти гроші, 54% відповіли, що ні, але хочуть знайти роботу, 21% вважають, що навчання для них зараз важливіше, 9% респондентів відповіли, що в цьому немає потреби.

При анкетуванні учасників контрольної групи було отримано такі результати анкетування. 1) Склад сім'ї. З матір'ю та батьком без братів та сестер

проживає 34% респондентів. Братів та сестер має 72% осіб, але проживає з ними 62% осіб. 6% респондентів також мешкають з іншими родичами.

1) Наявність братів та сестер. Братів та сестер має 72% респондентів, а мешкає з ними 62%. Двох братів і сестер має 10% респондентів, а 65% має лише одного брата чи сестру. Старших братів і сестер має 23% респондентів, молодших – 32% та середніми за віком у сім'ї дітьми є 4% респондентів.

2) Оцінка респондентами рівня матеріального достатку своєї сім'ї. Нижче за середній рівень матеріального достатку мають 12% респондентів, середній рівень - 57% респондентів, вище за середній 26% респондентів і високий - 5% респондентів.

3) На запитання: "Які ваші стосунки з батьком?" 57% респондентів відповіли: " він найближчий, дорогий мені людина " , 15% респондентів дали відповідь: " конфліктні, ми розуміємо одне одного " , 11% респондентів відповіли: " батько п'є, через це у сім'ї багато проблем " , 5% - "батько - зла, жорстока людина".

4) На запитання: "Що б Ви хотіли змінити у Ваших взаєминах з батьком?" 55% респондентів відповіли що нічого – їх все влаштовує; 35% респондентів відповіли, що хотіли б з ним більше спілкуватися, бути ближчими, розуміти один одного; 5% респондентів відповіли, що не хочуть його бачити.

5) На запитання: "Чи цікавиться батько Вашими справами та інтересами?" 33% респондентів відповіли, що батько не цікавиться їхніми справами та інтересами і 67% затверджують протилежне.

6) На питання: "Хто впливає на прийняття життєво важливих для Вас рішень?" 26% респондентів відповіли що мати, їх 5% разом із матір'ю; 13% - батько, 25% - обидва батьки разом; 9% – друзі; 5% інших родичів (дядько, брат, бабуся); 23% респондентів відповіли, що ніхто не впливає, всі рішення вони ухвалюють самі.

7) Оцінка випробуваними їх відносин із матір'ю. 76% респондентів обрали відповідь: "вона найближча, дорога мені людина"; 3%: "ми не розуміємо один одного", 10%: "мати намагається контролювати кожен мій крок, ми багато

конфліктуємо через це"; 5%: "матері до мене немає жодної справи, у неї своє життя, свої турботи"; 4% "у матері серйозні проблеми зі здоров'ям (її не можна хвилювати), вона мені не помічник і сама потребує моєї підтримки та допомоги" і 2% вибрали відповідь: "у нас з нею рівні, поважні, але не близькі, не довірчі відносини".

8) На запитання: "Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?" 5% респондентів відповіли що так, намагаються самі заробляти гроші, 45% відповіли, що ні, але хочуть знайти роботу, 35% вважають, що навчання для них зараз важливіше, 15% респондентів відповіли, що в цьому немає необхідності.

6. Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, що застосовуються до роботи з психічно здоровими людьми, мають психологічні проблеми, з метою надання їм допомоги у саморозвитку.

Цілі тренінгової групи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи та надання допомоги у їх вирішенні;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття та зміцнення психічного здоров'я;
- вивчення психологічних закономірностей, механізмів та ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш; ефективного та гармонійного спілкування з людьми;
- розвиток самосвідомості та самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін;
- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності та відчуття щастя та успіху.

Специфічні риси тренінгової роботи:

- дотримання низки принципів групової роботи;
- націленість на психологічну допомогу учасникам групи у

саморозвитку, при цьому така допомога виходить не тільки (а часом і не стільки) від ведучого, скільки від самих учасників;

- наявність більш менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), що періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);

- певна просторова організація (найчастіше – робота у зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);

- акцент на взаємовідносинах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації «тут і тепер»;

- застосування активних методів групової роботи;

- об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається у групі, вербалізована рефлексія;

- атмосфера розкнутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

7. З метою допомоги студентам у питаннях побудови життєвої перспективи, професійного самовизначення розроблено тренінг «Життєва перспектива та професійне самовизначення». Тренінг є найрезультативнішим методом передачі психологічних знань, розвитку певних умінь та навичок, а також створення умов для саморозкриття, самодослідження та саморозуміння учасників.

Тренінг «Життєва перспектива та професійне самовизначення» призначений для студентів 1, 2, 3 курсів, для яких питання особистого та професійного становлення є найбільш актуальними. Організація міжособистісної взаємодії у тренінговій групі ґрунтується на системі психологічних принципів.

Програма тренінгу складається із чотирьох занять:

1. Тренінг «Шлях до себе чи хто такий?»;
2. «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»;
3. Тренінг "Професійне самовизначення";
4. Тренінг «Перешкоди та ресурси у професійному саморозвитку».

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ

1. Антоненко Т. Л. Психологічні засади становлення ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього фахівця : дис. ... доктора пс. Наук : 19.00.07 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2019. 401 с.
2. Вознюк О.М. Психолого-педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій як чинник національного виховання учнівської молоді. Часопис Київського гуманітарного університету. 2017. № 4. С. 88–92.
2. Волощук І. П. Професійний розвиток особистості в системі її ціннісних орієнтацій. Вісник Харківського національного ун-ту. Харків, 2016. № 75. С. 70–74.
3. Давідчук А. Роль ціннісних орієнтацій у структурі самовизначення особистості. Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість : зб. матер. IX Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 25-27 квітня 2006 р.). Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2016. Т. 3. С. 173–175.
4. Дембицька О. В. Лавренко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 212 с.
5. Дубінка М. М. Роль особистісного самовизначення учнівської молоді у процесі її професійного становлення. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 214. С. 155-160.
6. Манько В. А. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників з повних та неповних сімей як чинник збереження їхнього психічного здоров'я. Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2013. Вип. 24. Т. 18. С. 231–238.
7. Садова М. А. Психологічні особливості впливу ціннісно-сміслової сфери на професійне самовизначення обдарованої молоді. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. С. 33-38.
8. Семенов О. С. Особистісне самовизначення школяра в діяльності комплексного позашкільного навчально-виховного закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, 2000. 18 с.

9. Соціально-психологічні закономірності економічного самовизначення молоді в умовах суспільних змін: монографія / Н. М. Дембицька, І. К. Зубіашвілі, О. В. Лавренко, Т. І. Мельничук
10. Шуляка-Владика Л. Ціннісно-орієнтаційна детермінація професійного самовизначення студентів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2023. Випуск 18. С. 101–109.
11. Abbott GR, Do M, Byrne LK. Diminished subjective wellbeing in schizotypy is more than just negative affect. *Personality and individual differences*. 2012. № 52(8). P. 914–918.
12. Abdel-Khalek AM. Subjective well-being and religiosity in Egyptian college students. *Psychological Reports*. 2011. № 108(1). P. 54–58.
13. Abbott GR, Byrne LK. Schizotypy and subjective well-being in university students. *Psychiatry research*. 2012. № 196(1). P. 154–156.
14. Abudu A. M., & Fuseini, M. N. Influence of Single Parenting on Pupils' Academic Performance in Basic Schools in the Wa municipality. *International Journal of Education Learning and Development*. 2013. № 1(2). P. 85-94.
15. Achilike B. A. Effect of broken home on students' academic achievement in Ohaukwu local government area of Ebonyi State South East Nigeria. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*. 2017. № 4 (5). P. 2581-2586
16. Adu-Okoree B. I., Sedegah D. D. D. D., & Parku E. How Do They Cope: Traumatic Impact of Broken Homes on the Academics of the Children Living in Ga East Municipality, Ghana. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2020. P. 15-26.
17. Ainley J., Graetz B., Long M. & Batten M. Socioeconomic status and School Education. DEET/ACER, Canberra. 1995.
18. Aliko H. L. & Edosa O. S. Relationship between Broken Homes and Academic Achievement of Secondary School Students in Oredo Local Government Area of Edo State, Nigeria. *College Student Journal*. 2012. № 46(2). P. 256-263.

19. Allen AB, Goldwasser ER, Leary MR. Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*. 2012. № 11(4). P. 428–53.
20. Altamura AC, Porcellana M, Marinaccio PM, Ciabatti M, Nocito EP, Magri L, et al. Is it possible to assess subjective well-being among bipolar inpatients? An 18-week follow-up study. *General hospital psychiatry*. 2011. № 33(2). P. 185–90.
21. Andrews F. *Research on the Quality of Life* (Ann Arbor. Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan Press. 1986.
22. Ardelt M, Edwards CA. Wisdom at the end of life: an analysis of mediating and moderating relations between wisdom and subjective well-being. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2015. № 71(3). P. 502–13.
23. Arent SM, Landers DM, Etnier JL. The effects of exercise on mood in older adults: a meta-analytic review. *Journal of Aging and physical Activity*. 2000. № 8(4). 407–430. Assessment ME. *Ecosystems and human well-being*: Island press Washington, DC. 2005.
24. Awoniyi, G. Impact of Broken Homes on Academic Performance of Handicapped Students As Expressed By Secondary School Teachers in Oyo State. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*. 2019. № 7(4). P. 130-138.
25. Azuka-Obieke U. Single-parenting, psychological well-being and academic performance of adolescents in Lagos, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*. 2013. № 4(1). P. 112-117.
26. Bano J., Jabeen Z. & Qutoshi S. B. Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*. 2018. № 5(1). P. 42-59.
27. Bennett P. *Psychology and health promotion*: McGraw-Hill Education (UK), 1997.

28. Berger P, Luckmann T. The social construction of reality anchor books. New-York: Garden City; 1966.
29. Binder M, Coad A. I'm afraid I have bad news for you.... Estimating the impact of different health impairments on subjective well-being. *Social Science & Medicine*. 2013. № 87. P. 155–67.
30. Bradburn NM, Caplovitz D. Reports on happiness: a pilot study of behavior related to mental health: Aldine Pub. Co. 1965.
31. Bradburn NM. The structure of psychological well-being; 1969.
32. Bower GH. Mood and memory. *American psychologist*. 1981. № 36(2). 129 p.
33. Braun PMW. Psychological well-being and location in the social structure; 1978.
34. Brdarić D, Jovanović V, Gavrilov-Jerković V. The relationship between body mass index and subjective well-being: the moderating role of body dissatisfaction. *Medicinski preglod*. 2015. № 68(9-10). P. 316–23.
35. Bryce R, Irvine KN, Church A, Fish R, Ranger S, Kenter JO. Subjective well-being indicators for large-scale assessment of cultural ecosystem services. *Ecosystem Services*. 2016. № 21. P. 258–269.
36. Brickman P. Hedonic relativism and planning the good society. *Adaptation level theory*. 1971. P. 287–301.
37. Brickman P, Coates D, Janoff-Bulman R. Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of personality and social psychology*. 1978. № 36(8). 917 p.
38. Bunton R, Macdonald G. Health promotion: disciplines and diversity: Routledge; 2003.
39. Calys-Tagoe B, Hewlett SA, Dako-Gyeke P, Yawson AE, Bad-Doo NA, Seneadza NAH, et al. Predictors of subjective well-being among older Ghanaians. *Ghana medical journal*. 2014. № 48(4). P.178–184.
40. Campbell A, Converse PE, Rodgers WL. The quality of American life: perceptions, evaluations, and satisfactions: Russell Sage Foundation; 1976.

41. Campbell A. The sense of well-being in America: recent patterns and trends 1981.
42. Cameron P. Mood as an indicant of happiness: Age, sex, social class, and situational differences. *Journal of Gerontology*. 1975. № 30(2). P. 216–24.
43. Cao X, Wu X, Yuan Y. Examining built environmental correlates of neighborhood satisfaction: a focus on analysis approaches. *Journal of Planning Literature*. 2018. № 33(4). P. 419–32.
44. Cantril H. Pattern of human concerns; 1965.
45. Carp FM, Carp A. Test of a model of domain satisfactions and well-being: equity considerations. ResEmmons RA, Diener E. Factors predicting satisfaction judgments: a comparative examination. *Social Indicators Research*. 1985. № 16(2). P. 157–167.
46. Casinillo L. & Aure M. R. K. Econometric evidence on academic performance in basic calculus of science, technology, engineering and mathematics (STEM) senior high students. *Journal of Educational and Human Resource Development*. 2018. № 6. P. 238-249.
47. Casinillo L., Camulte M. C., Raagas D. & Riña T. Cultural factors in learning mathematics: the case on achievement level among Badjao students. *International Journal of Indonesian Education and Teaching (IJIET)*. 2020a. № 4(1). P. 71-81.
48. Casinillo L. F. & Casinillo E. L. Econometric Modelling on Happiness in Learning Mathematics: The Case of Senior High Students. *Indonesian Journal of Curriculum and Educational Technology Studies*. 2020. № 8(1). P. 22-31.
49. Casinillo E. L., Casinillo L. F. & Casinillo M. F. On happiness in teaching: an ordered logit modeling approach. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)* 2020b. № 9(2). P. 290-300.
50. Casinillo L. F. & Guarte J. M. Evaluating the effectiveness of teaching strategies: the case of a national vocational school in Hilongos, Leyte. *Review of SocioEconomic Research and Development Studies*. 2018. № 2(1). P. 64-79.

51. Casinillo L. F., Palen M. A. E., Casinillo E. L. & Batidor P. G. Assessing Senior High Student's Learning Experiences in Mathematics. *Indonesian Journal of Educational Studies*. 2020c. № 23(1). P. 44-60.
52. Chen X, Page A. Stability and instability of subjective well-being in the transition from adolescence to young adulthood: longitudinal evidence from 20991 young Australians. *PloS one*. 2016. № 11(5):e0156399.
53. Cheng S-T. Age and subjective well-being revisited: a discrepancy perspective. *Psychology and Aging*. 2004. №19(3). 409 p.
54. Chou K-L. Social support and subjective well-being among Hong Kong Chinese young adults. *The Journal of Genetic Psychology*. 1999. № 160(3). P. 319–331.
55. Clemente F, Sauer WJ. Racial differences in life satisfaction. *Journal of Black Studies*. 1976. № 7(1). P. 3–10.
56. Clemente F, Sauer WJ. Life satisfaction in the United States. *Social Forces*. 1976. № 54(3). P. 621–631.
57. Costa PT, McCrae RR. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*. 1980. №38(4). 668 p.
58. Cramm J, Møller V, Nieboer A. Improving subjective well-being of the poor in the Eastern Cape. *Journal of Health Psychology*. 2010. № 15(7). P. 1012–9.
59. Cubí-Mollá P, De Vries J, Devlin N. A study of the relationship between health and subjective well-being in Parkinson's disease patients. *Value in Health*. 2014. № 17(4). P. 372–379.
60. Conceição P, Bandura R. Measuring subjective wellbeing: a summary review of the literature. United nations development programme (UNDP) development studies, working paper. 2008.
61. Chunmei X., Ping, Y. & Lizhou Y. Influences on affect and achievement: High school students' epistemological beliefs about mathematics. *Journal of Mathematics Education*. 2009. № 2(2). P. 1-11.

62. Csikszentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety. San Francisco. Jossey-Bass.: CA, US. 1975.
63. Csikszentmihalyi M, Figurski TJ. Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of personality*. 1982. № 50(1). P. 9-15.
64. Cunningham C. E., McHolm A., Boyle M. H. & Patel S. Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004. № 45(8). P. 1363-1372.
65. DeNeve KM, Cooper H. The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*. 1998. №124(2). 197 p.
66. Diener E, Suh E. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social indicators research*. 1997. № 40(1-2). P. 189–216.
67. Diener E, Suh EM, Lucas RE, Smith HL. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological bulletin*. 1999. № 125(2). 276 p.
68. Durand M. The OECD better life initiative: How's life? and the measurement of well-being. *Review of Income and Wealth*. 2015. № 61(1). P. 4–17.
69. Diener E. The science of well-being: The collected works of Ed Diener: Springer; 2009.
70. Diener E. Subjective well-being. *Psychological bulletin*. 1984. № 95(3). 542 p.
71. Diener E, Oishi S, Lucas RE. Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*. 2003. № 54(1). P. 403–25.
72. Derdikman-Eiron R, Indredavik MS, Bratberg GH, Taraldsen G, Bakken IJ, Colton M. Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2011. № 52(3). P. 261–267.

73. Deserno MK, Borsboom D, Begeer S, Geurts HM. Multicausal systems ask for multicausal approaches: a network perspective on subjective well-being in individuals with autism spectrum disorder. *Autism*. 2017. № 21(8). P. 960–71.
74. Dierk J-M, Conradt M, Rauh E, Schlumberger P, Hebebrand J, Rief W. What determines well-being in obesity? Associations with BMI, social skills, and social support. *Journal of psychosomatic research*. 2006. № 60(3). P. 219–27.
75. Datalano R. Dooley CD. *Journal of Health and Social Behavior: Economic predictors of depressed mood and stressful life events in a metropolitan community*; 1977.
76. Diener E, Biswas-Diener R. Will money increase subjective well-being? *Social indicators research*. 2002. № 57(2). P. 119–69.
77. Diener E, Oishi S, Lucas RE. National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*. 2015. № 70(3). 234 p.
78. Edelstein K, Coate L, Massey C, Jewitt NC, Mason WP, Devins GM. Illness intrusiveness and subjective well-being in patients with glioblastoma. *Journal of neuro-oncology*. 2016. № 126(1). P. 127–35.
79. Emerson E, Hatton C. Self-reported well-being of women and men with intellectual disabilities in England. *American Journal on Mental Retardation*. 2008. №113(2). P. 143–55.
80. Ellison CG. Religious involvement and subjective well-being. *Journal of health and social behavior*. 1991. P. 80–99.
81. Emerson E, Kariuki M, Honey A, Llewellyn G. Becoming disabled: the association between disability onset in younger adults and subsequent changes in productive engagement, social support, financial hardship and subjective wellbeing. *Disability and health journal*. 2014. №7(4). P. 448–56.
82. Fox KR. The influence of physical activity on mental well-being. *Public health nutrition*. 1999;2(3a). P. 411–418.
83. Falana B. A., Bada F. O. & Ayodele C. J. Single-parent family structure, psychological, social and cognitive development of children in Ekiti State. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2012. № 2(2). P. 158-164.

84. Frazer W. J. Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociology Review*. 2001. № 56. P. 309-320.
85. Freudiger P. Life satisfaction among three categories of married women. *Journal of Marriage and the Family*. 1983. P. 213–219.
86. Frey BS, Stutzer A. Happiness and economics: how the economy and institutions affect human well-being: Princeton University Press; 2010.
87. Fredrickson BL. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*. 2001. № 56(3):218.
88. Fredrickson BL. The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences*. 2004. № 359(1449). P. 1367–77.
89. George LK, Landerman R. Health and subjective well-being: a replicated secondary data analysis. *The international journal of aging and human development*. 1984. № 19(2). P. 133–156.
90. Grant S, Langan-Fox J, Anglim J. The big five traits as predictors of subjective and psychological well-being. *Psychological reports*. 2009. № 105(1). P. 205–31.
91. Guite H, Clark C, Ackrill G. The impact of the physical and urban environment on mental well-being. *Public health*. 2006. № 120(12). P. 1117–26.
92. Gull F, Dawood S. Religiosity and subjective well-being amongst institutionalized elderly in Pakistan. *Health promotion perspectives*. 2013. № 3(1). 124 p.
93. Hamilton-Ekeke J. T. & Dorgu E. T. The State of the Home and Academic Performance of Secondary School Children in Nigeria. *Open Access library journal*. 2014. № 1(9). P. 1-5.
94. Headey B, Wearing AJ. Understanding happiness: a theory of subjective well-being: Longman Cheshire. 1992.
95. Houston J. The Pursuit of Happiness (Scott Foresman, Glenview, IL). 1981.

96. Hamilton NA, Gallagher MW, Preacher KJ, Stevens N, Nelson CA, Karlson C, et al. Insomnia and well-being. *Journal of consulting and clinical psychology*. 2007. № 75(6). 939 p.
97. Hammond T, Weinberg MK, Cummins RA. The dyadic interaction of relationships and disability type on informal carer subjective well-being. *Quality of Life Research*. 2014. № 23(5). P.1535–1542.
98. Hnilica K. Discrimination and subjective well-being: protective influences of membership in a discriminated category. *Central European journal of public health*. 2011. № 19(1). P. 3.
99. Ichado S. M. Impact of Broken Homes on Academic Performance of Secondary school students in English Language. *Journal of Research in Counseling psychology*. 1998. № 4(1). P. 84-87.
100. Ickovics JR, Milan S, Boland R, Schoenbaum E, Schuman P, Vlahov D, et al. Psychological resources protect health: 5-year survival and immune function among HIV-infected women from four US cities. *Aids*. 2006. № 20(14). P. 1851–1860.
101. Jin RL, Shah CP, Svoboda TJ. The impact of unemployment on health: a review of the evidence. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*. 1995. № 153(5). 529 p.
102. Jia X, Liu X, Shi B. Perceived discrimination and subjective well-being in Chinese migrant adolescents: collective and personal self-esteem as mediators. *Frontiers in psychology*. 2017. №8.1213 p.
103. Jivraj S, Nazroo J, Vanhoutte B, Chandola T. Aging and subjective well-being in later life. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2014. № 69(6). P. 930–941.
104. Ju H, Shin JW, Kim C-w, Hyun M-h, Park J-w. Mediatlional effect of meaning in life on the relationship between optimism and well-being in community elderly. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2013. № 56(2). P. 309–313.

105. Jivraj S, Nazroo J. Determinants of socioeconomic inequalities in subjective well-being in later life: a cross-country comparison in England and the USA. *Quality of Life Research*. 2014. № 23(9). P. 2545–58.
106. Kabre F. & Brown U. J. The influence of Facebook usage on the academic performance and the quality of life of college students. *Journal of Media and Communications Studies*. 2011. № 3(4). P. 144-150.
107. Kasoma F. (2013). The influence of broken homes on pupil academic performance in selected schools in mbala district: lessons for school managers (Doctoral dissertation, University of Zimbabwe).
108. Kahneman D, Diener E, Schwarz N. *Well-being: foundations of hedonic psychology*: Russell Sage Foundation; 1999.
109. Kahneman D, Deaton A. High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the national academy of sciences*. 2010. № 107(38). P.16489–16493.
110. Kasl SV, Harburg E. Mental health and the urban environment: Some doubts and second thoughts. *Journal of Health and Social Behavior*. 1975. P. 268–282.
111. Khan A, Husain A. Social support as a moderator of positive psychological strengths and subjective well-being. *Psychological Reports*. 2010. №106(2). P. 534–538.
112. Kim Y-H, Cai H, Gilliland M, Chiu C-Y, Xia S, Tam K-P. Standing in the glory or shadow of the past self: cultures differ in how much the past self affects current subjective well-being. *Emotion*. 2012. № 12(5). 1111 p.
113. Krause N. Religious meaning and subjective well-being in late life. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2003. № 58(3). P. 160–170.
114. Kunzmann U, Little TD, Smith J. Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and aging*. 2000. № 15(3). 511 p.

115. Kutek SM, Turnbull D, Fairweather-Schmidt AK. Rural men's subjective well-being and the role of social support and sense of community: evidence for the potential benefit of enhancing informal networks. *Australian Journal of Rural Health*. 2011. № 19(1). P. 20–26.
116. Lamu AN, Olsen JA. The relative importance of health, income and social relations for subjective well-being: an integrative analysis. *Social Science & Medicine*. 2016. № 152. P. 176–185.
117. Lee A, Browne MO. Subjective well-being, sociodemographic factors, mental and physical health of rural residents. *Australian Journal of Rural Health*. 2008. № 16(5). P. 290–296.
118. Lemola S, Ledermann T, Friedman EM. Variability of sleep duration is related to subjective sleep quality and subjective well-being: an actigraphy study. *PloS one*. 2013. № 8(8):e71292.
119. Lipovčan LK, Brkljačić T, Šakić V. Monthly income and subjective well-being of Croatian citizens. *Croatian medical journal*. 2007. № 48(5). 727 p.
120. Li T, Fung HH. How avoidant attachment influences subjective well-being: an investigation about the age and gender differences. *Aging & mental health*. 2014. №18(1). P. 4–10.
121. Li B, Li A, Wang X, Hou Y. The money buffer effect in China: a higher income cannot make you much happier but might allow you to worry less. *Frontiers in psychology*. 2016. № 7. 234 p.
122. Linna MS, Kaprio J, Raevuori A, Sihvola E, Keski-Rahkonen A, Rissanen A. Body mass index and subjective well-being in young adults: a twin population study. *BMC public health*. 2013. № 13(1). 231 p.
123. Liu Z, Wu D, Huang J, Qian D, Chen F, Xu J, et al. Visual impairment, but not hearing impairment, is independently associated with lower subjective well-being among individuals over 95 years of age: a population-based study. *Archives of gerontology and geriatrics*. 2016. № 62. P. 30–35.
124. Lu N, Liu J, Lou VW. Caring for frail elders with musculoskeletal conditions and family caregivers' subjective well-being: the role of

multidimensional caregiver burden. Archives of gerontology and geriatrics. 2015. № 61(3). P. 411–418.

125. Lu L. " Cultural fit": individual and societal discrepancies in values, beliefs, and subjective well-being. The Journal of Social Psychology. 2006. № 146(2). P. 203–221.

126. Ludwig J, Duncan GJ, Genetian LA, Katz LF, Kessler RC, Kling JR, et al. Neighborhood effects on the long-term well-being of low-income adults. Science. 2012. № 337(6101). P. 1505–1510.

127. Lykken D, Tellegen A. Happiness is a stochastic phenomenon. Psychological science. 1996. № 7(3). P. 186–189.

128. Librán EC. Personality dimensions and subjective well-being. The Spanish journal of psychology. 2006. № 9(1). P. 38–44.

129. Morrison PS. Subjective wellbeing and the city. Social Policy Journal of New Zealand. 2007. № 31.74 p.

130. Moro M, Brereton F, Ferreira S, Clinch JP. Ranking quality of life using subjective well-being data. Ecological Economics. 2008. №65(3). P. 448–60.

131. Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. Journal of Family Issues. 2018. № 39(9). P. 2505–2522.

132. Maslow A, Lewis KJ. Maslow's hierarchy of needs. Salenger Incorporated. 1987. №14. 1987 p.

133. Michalos AC. Satisfaction and happiness. Social indicators research. 1980. № 8(4). P. 385–422.

134. Minolin, T. M. & Priya E. Assess the Influence of broken Homes on academic Performance among Adolescents in Government school, Royapettai. Research Journal of Pharmacy and Technology. 2018. № 11(8). P. 3359–3362.

135. Moskowitz JT, Hult JR, Bussolari C, Acree M. What works in coping with HIV? A meta-analysis with implications for coping with serious illness. Psychological bulletin. 2009. № 135(1). 121 p.

136. Murphy S, Bennett P. Psychology and health promotion. Health promotion: Routledge; 2003. P. 45-66.
137. Mukherjee, D. The relationship between socio-economic background and participation in education. ACEE Research Monograph. 1995
138. Mushtaq I. & Khan S. N. Factors affecting students' academic performance. Global Journal of Management and Business Research. 2012. № 9(12). P. 17-22.
139. Meadow HL, Mentzer JT, Rahtz DR, Sirgy MJ. A life satisfaction measure based on judgment theory. Social Indicators Research. 1992. № 26(1). P. 23–59.
140. Michalos AC. Multiple discrepancies theory (MDT). Social indicators research. 1985. №16(4). P. 347–413.
141. Ma Z-W, Zeng W-N, Ye K-Y. Gender differences in Chinese adolescents' subjective well-being: the mediating role of self-efficacy. Psychological reports. 2015. № 116(1). P. 311–321.
142. Magallares A, de Valle PB, Irlles JA, Jauregui-Lobera I. Overt and subtle discrimination, subjective well-being and physical health-related quality of life in an obese sample. The Spanish journal of psychology. 2014. № 17.
143. Malathi A, Damodaran A, Shah N, Patil N, Maratha S. Effect of yogic practices on subjective well being. Indian journal of physiology and pharmacology. 2000. № 44(2). P. 202–206.
144. McDonough MH, Sabiston CM, Wrosch C. Predicting changes in posttraumatic growth and subjective well-being among breast cancer survivors: the role of social support and stress. Psycho-Oncology. 2014. № 23(1). P. 114–120.
145. Medley ML. Life satisfaction across four stages of adult life. The International Journal of Aging and Human Development. 1980. №11(3). P. 193–209.
146. Mhaoláin AMN, Gallagher D, Connell HO, Chin A, Bruce I, Hamilton F, et al. Subjective well-being amongst community-dwelling elders: what determines satisfaction with life? Findings from the Dublin Healthy Aging Study. International psychogeriatrics. 2012. № 24(2). P. 316–323.

147. Nair R. L., Roche K. M. & White R. M. Acculturation gap distress among Latino youth: Prospective links to family processes and youth depressive symptoms, alcohol use, and academic performance. *Journal of youth and adolescence*. 2018. № 47(1). P. 105-120.
148. Nathan R. K. Intemporal consistency of predictors of student performance: Evidence from a business administration programme. *Journal of Education for Business*. 2008. № 82. P. 88-93.
149. Oluwatosin T. M. & Joseph T. D. Effects of single parenthood on the academic performance of secondary school students in Ekiti State, Nigeria. *International review of Social Sciences and Humanities*. 2011. Vol 2. P. 240-248.
150. Omorogiuwa K. O. & Omorogiuwa T. B. E. The influence of marital instability on students' school adjustment. *International Journal of Education, Learning and Development*. 2016. № 4(9). P. 16-25.
151. Omoruyi I. V. Influence of broken homes on academic performance and personality development of the adolescents in Lagos State Metropolis. *European Journal of Educational and Development Psychology*. 2014. № 2(2). P. 10-23.
152. Olsson LA, Hurtig-Wennlöf A, Nilsson TK. Subjective well-being in Swedish active seniors and its relationship with physical activity and commonly available biomarkers. *Clinical interventions in aging*. 2014. № 9. P. 1233.
153. Ozcakir A, Dogan FO, Cakir YT, Bayram N, Bilgel N. Subjective well-being among primary health care patients. *PloS one*. 2014. № 9(12):e114496.
154. Parducci A. The relativism of absolute judgments. *Scientific American*. 1962. № 19(6). P. 84–93.
155. Parducci A. Category ratings: still more contextual effects. *Social attitudes and psychophysical measurement*. 1982. P. 89–105.
156. Patrick DL, Bergner M. Measurement of health status in the 1990s. *Annual review of public health*. 1990. № 11(1). P. 165–83.
157. Persoskie A, Ferrer RA, Nelson WL, Klein WM. Precancer risk perceptions predict postcancer subjective well-being. *Health Psychology*. 2014. № 33(9).1023 p.

158. Pinquart M. & Kauser R. Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a metaanalysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2018. № 24(1). 75 p.
159. Palmore E. Predictors of successful aging. *The gerontologist*. 1979. № 19(5_Part_1):427-31.
160. Pérez-Garín D, Molero F, Bos AE. Internalized mental illness stigma and subjective well-being: the mediating role of psychological well-being. *Psychiatry research*. 2015. № 228(3). P. 325–331.
161. Pinquart M, Sörensen S. Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and aging*. 2000. № 15(2). 187 p.
162. Reis ACRdS, Guerra MNP, Lencastre LMdFQe. Treatment adherence and subjective well-being in HIV/AIDS infection. *AIDS care*. 2013. № 25(12). P. 1604-1611.
163. Riddick C. The life satisfaction of retired and employed older women. A (Doctoral dissertation, Opensylvanian State University, 1980). *Dissertation Abstracts International*. 1980. № 41. P. 80–24.
164. Rijken M, Komproe IH, Ros WJ, Winnubst JA, van Heesch NC. Subjective well-being of elderly women: conceptual differences between cancer patients, women suffering from chronic ailments and healthy women. *British Journal of Clinical Psychology*. 1995. № 34(2). P. 289–300.
165. Ryan RM, Deci EL. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*. 2001. №52(1). P. 141–66.
166. Ryff CD. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*. 1989. № 57(6). 1069 p.

167. Rusting CL, Larsen RJ. Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: a test of two theoretical models. *Personality and individual differences*. 1997. № 22(5). P. 607–12.
168. Saikia, R. Broken family: Its causes and effects on the development of children. *International Journal of Applied Research*. 2017. № 3(2). P. 445-448.
169. Schuman, E. J. Impact of personality on academic performance of MBA students: Qualitative versus quantitative courses. *Journal of Innovation Education*. 2000. № 4. P. 175-190.
170. Siedlecki KL, Tucker-Drob EM, Oishi S, Salthouse TA. Life satisfaction across adulthood: Different determinants at different ages? *The Journal of Positive Psychology*. 2008. № 3(3). P. 153–64.
171. Sirgy MJ, Michalos AC, Ferriss AL, Easterlin RA, Patrick D, Pavot W. The quality-of-life (QOL) research movement: past, present, and future. *Social indicators research*. 2006. № 76(3). P. 343–466.
172. Smardon R. Broken brains and broken homes: The meaning of special education in an Appalachian community. *Anthropology & Education Quarterly*, 2008. № 39(2). P. 161-180.
173. Solomon RL. The opponent-process theory of acquired motivation: the costs of pleasure and the benefits of pain. *American psychologist*. 1980. №35(8). 1691 p.
174. Sand G, Gruber S. Differences in subjective well-being between older migrants and natives in Europe. *Journal of immigrant and minority health*. 2018. № 20(1). P. 83–90.
175. Sandstrom GM, Dunn EW. Social interactions and well-being: The surprising power of weak ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2014. № 40(7). P. 910–22.
176. Sharma R, Gupta N, Bijlani RL. Effect of yoga based lifestyle intervention on subjective well-being. *Indian J Physiol Pharmacol*. 2008. № 52(2). P.123–131.

177. Shiah Y-J, Chang F, Chiang S-K, Tam W-CC. Religion and subjective well-being: Western and Eastern religious groups achieved subjective well-being in different ways. *Journal of religion and health*. 2016. № 55(4). P.1263–1269.
178. Soto CJ. Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being. *Journal of personality*. 2015. № 83(1). P. 45–55.
179. Spinhoven P, Elzinga BM, Giltay E, Penninx BW. Anxious or depressed and still happy? *PloS one*. 2015. № 10(10):e0139912.
180. Spreitzer E, Snyder EE. Correlates of life satisfaction among the aged. *Journal of gerontology*. 1974. №29(4). P. 454–458.
181. Steverink N, Westerhof GJ, Bode C, Dittmann-Kohli F. The personal experience of aging, individual resources, and subjective well-being. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 2001. № 56(6). P364–P73.
182. Strobel M, Tumasjan A, Spörrle M. Be yourself, believe in yourself, and be happy: self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2011. № 52(1). P. 43–48.
183. Strózik D, Strózik T, Szwarc K. The subjective well-being of school children. The first findings from the children's worlds study in Poland. *Child Indicators Research*. 2016. № 9(1). P. 39–50.
184. Sherman LKG. The correlates of happiness in post-separation adjustment. 1980.
185. Summers J, Smith L, Case J, Linthurst R. A review of the elements of human well-being with an emphasis on the contribution of ecosystem services. *Ambio*. 2012. № 41(4). P. 327–40.
186. Tatarkiewicz W. Analysis of happiness. The Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff. Diener, E Subjective well-being *Psychological Bulletin*. 1984. 1976. № 95(3). 558 p.
187. Tay L, Diener E. Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*. 2011. №101(2). 354 p.

188. Tellegen A. Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. 1985.
189. Thiessen, S. Effects of Single Parenting on Adolescent Academic Achievement: Establishing a Risk and Protective Factor Framework. Educational Resources Information Center (ERIC). 1997
190. Tanksale D. Big Five personality traits: Are they really important for the subjective well-being of Indians? *International Journal of Psychology*. 2015. № 50(1). P. 64–69.
191. Taylor SE, Kemeny ME, Reed GM, Bower JE, Gruenewald TL. Psychological resources, positive illusions, and health. *American psychologist*. 2000. № 55(1). P. 99.
192. Tian Q. Intergeneration social support affects the subjective well-being of the elderly: mediator roles of self-esteem and loneliness. *Journal of health psychology*. 2016. № 21(6). P. 1137–1144.
193. Ugwuta G. The Influence of Broken Homes on Academic Achievement of Secondary School Students in Nsukka Education Zone in Enugu State (Doctoral dissertation). 2016.
194. Uppal S. Impact of the timing, type and severity of disability on the subjective well-being of individuals with disabilities. *Social science & medicine*. 2006. № 63(2). P. 525–39.
195. Van Campen C, de Boer AH, Iedema J. Are informal caregivers less happy than noncaregivers? Happiness and the intensity of caregiving in combination with paid and voluntary work. *Scandinavian journal of caring sciences*. 2013. № 27(1). P. 44–50.
196. VanCoevering VGR. An exploratory study of middle-aged and older widows to investigate those variables which differentiate high and low life satisfaction, 1974.
197. Veenhoven R, Ehrhardt J. The cross-national pattern of happiness: test of predictions implied in three theories of happiness. *Social Indicators Research*. 1995. № 34(1). P. 33–68.

198. Vos P, De Cock P, Petry K, Van Den Noortgate W, Maes B. What makes them feel like they do? Investigating the subjective well-being in people with severe and profound disabilities. *Research in developmental disabilities*. 2010. № 31(6). P.1623–1632.
199. Vanhoutte B, Nazroo J. Cognitive, affective and eudemonic well-being in later life: measurement equivalence over gender and life stage. *Sociological Research Online*. 2014. № 19(2). P. 1–14.
200. Wadsworth T, Pendergast PM. Obesity (sometimes) matters: the importance of context in the relationship between obesity and life satisfaction. *Journal of Health and Social Behavior*. 2014. № 55(2). P. 196–214.
201. Wallerstein J. The Long Term Effects of Divorce on Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1991. № 30. P. 349–360.
202. Walpole R. E. Introduction to statistics. McMillan Publishing Co., Inc., New York. Warmbrod, J. R. (2014). Reporting and interpreting scores derived from likert-type scales. *Journal of Agricultural Education*. 1982. № 55(5). P. 30–47.
203. Wahba MA, Bridwell LG. Maslow reconsidered: a review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*. 1976. №15(2). P. 212–40.
204. Wang X. Subjective well-being associated with size of social network and social support of elderly. *Journal of health psychology*. 2016. №21(6). P. 1037–42.
205. Wilson WR. An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone; 1961.
206. Winstanley A, Lamb ME, Ellis-Davies K, Rentfrow PJ. The subjective well-being of adults born preterm. *Journal of Research in Personality*. 2015. № 59. P. 23–30.
207. Wolinsky FD, Coe RM, Miller DK, Prendergast JM. Correlates of change in subjective well-being among the elderly. *Journal of Community Health*. 1985. № 10(2). P. 93–107.

208. Wyller TB, Sveen U, Sødning KM, Pettersen AM, Bautz-Holter E. Subjective well-being one year after stroke. *Clinical rehabilitation*. 1997. №11(2). P. 139–45.
209. Wiltsey RG. Some relationships between verbal reports of pleasant and unpleasant moods, sleep duration and sleep quality variables in college students; 1968.
210. Winters JV, Li Y. Urbanisation, natural amenities and subjective well-being: evidence from US counties. *Urban Studies*. 2017. № 54(8). P. 1956–1973.
211. Węziak-Białowolska D. Quality of life in cities—empirical evidence in comparative European perspective. *Cities*. 2016. № 58. P. 87–96.
212. Weintraub D. S. & Sax L. J. The Relationship Between Student–Parent Communication and First-Year Academic Performance. *The Journal of the National Academic Advising Association*. 2018. № 38(1). P. 61-76.
213. Wong R. S. M., Ho F. K. W., Wong W. H. S., Tung K. T. S., Chow C. B., Rao N. & Ip, P. Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*. 2018. 27(5). P. 1544-1555.
214. Yara P. O. & Tunde-Yara B. A. Broken homes and academic performance of adolescents in secondary schools in Ibadan Nigeria. *Journal of International Social Research*. 2010. № 3(12). P. 469-487. Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development*. 2009. № 50(3). P. 337-346.
215. You S, Shin K. Relationships among exercise beliefs, physical exercise, and subjective well-being: Evidence from Korean middle-aged adults. *Health care for women international*. 2017. № 38(12). P. 1263–74.
216. Yu Z, Chen L. Income and well-being: relative income and absolute income weaken negative emotion, but only relative income improves positive emotion. *Frontiers in psychology*. 2016. №7. 2012.

217. Yue XD, Hiranandani NA, Jiang F, Hou Z, Chen X. Unpacking the gender differences on mental health: the effects of optimism and gratitude. *Psychological reports*. 2017. № 120(4). P. 639–49.
218. Zajonc RB. Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*. 1980. № 35(2). 151 p.
219. Zank S, Leipold B. The relationship between severity of dementia and subjective well-being. *Aging & mental health*. 2001. № 5(2). P. 191–196.
220. Zautra A, Hempel A. Subjective well-being and physical health: a narrative literature review with suggestions for future research. *The International Journal of Aging and Human Development*. 1984. №19(2). P. 95–110.