МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Виконала: студентка 4 курсу,
групи 6.0532-2
спеціальності 053 «Психологія»
освітньої програми «Психологія»
Катюха Кіра Артемівна
Керівник: д. пед. н., професор кафедри психології, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи Гура О. І.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент кафедри психології Скрипаченко Т. В.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
кафедра психології
рівень вищої освіти: бакалаврський
спеціальність: 053 Психологія
освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри психології

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

_____

«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Катюхі Кірі Артемівні

Тема роботи Цілепокладання як чинник соціальної активності особистості в освітньому просторі

керівник роботи Гура О. І., д. пед. н., професор кафедри психології, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи

психології затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779—с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати поняття цілепокладання у психологічній науці; розглянути соціальну активність особистості: сутність, структура, критерії; охарактеризувати взаємозв'язок цілепокладання та соціальної активності; обґрунтувати методики дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності особистості; описати результати емпіричного дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності студентів в освітньому просторі; розробити практичні рекомендації щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності.

5. Перелік графічного матеріалу: 9 рисунків, 6 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гура О.І., професор		
Розділ 1	Гура О.І., професор		
Розділ 2	Гура О.І., професор		
Висновки	Гура О.І., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____К. А. Катюха

Керівник роботи _____О. І. Гура

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 49 сторінок, 6 таблиць, 9 рисунків, 40 джерел, 3 додатки.

Об’єкт дослідження – соціальна активність особистості в освітньому просторі.

Предмет дослідження – особливості цілепокладання як психологічного чинника соціальної активності студентів.

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності особистості студентів в освітньому просторі.

Гіпотеза дослідження: можна припустити, що студенти з високим рівнем усвідомленості цілей, здатністю до планування та прогнозування результатів діяльності демонструють вищі показники соціальної активності в освітньому просторі.

Методи дослідження: теоретичні методи: аналіз наукової; синтез і узагальнення; порівняння; теоретичне моделювання. Емпіричні методи: Методика Ф. Хоппе «Рівень домагань»; Опитувальник цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма); Participation Scale (P-scale).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в теоретичному та емпіричному обґрунтуванні цілепокладання як психологічного чинника соціальної активності особистості в освітньому просторі. У дослідженні уточнено зміст і структурні компоненти цілепокладання в контексті студентського віку, розкрито його функціональну роль у формуванні активної соціальної позиції.

Галузь використання: заклади вищої освіти, університети, академії, інститути, коледжі.

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ, СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ, СТУДЕНТИ, ОСВІТНІЙ ПРОСТІР, МОТИВАЦІЯ, САМОРЕГУЛЯЦІЯ.

SUMMARY

Katyukha K.A. Goal setting as a factor of social activity of an individual in the educational space.

Bachelor's qualification work: 49 pages, 6 tables, 9 figures, 40 sources, 3 appendices.

Object of research – social activity of the individual in the educational environment.

Subject of research – features of goal setting as a psychological factor of students' social activity.

The aim of this research is the theoretical substantiation and empirical study of goal setting as a factor of students' social activity in the educational environment.

Research hypothesis: it can be assumed that students with a high level of goal awareness, the ability to plan and forecast the results of their activities demonstrate higher levels of social activity in the educational environment.

Research methods: theoretical methods: analysis of scientific literature; synthesis and generalization; comparison; theoretical modeling. Empirical methods: F. Hoppe's «Level of Aspiration» technique; Achievement Goal Questionnaire (AGQ-R) (A. Elliot, A. J. C. Murayama); Participation Scale (P-scale).

The scientific novelty of the obtained results lies in the theoretical and empirical substantiation of goal setting as a psychological factor of social activity of the individual in the educational environment. The study clarifies the content and structural components of goal setting in the context of student age and reveals its functional role in the formation of an active social position.

Field of application: higher education institutions, universities, academies, institutes, colleges.

Key words: goal setting, social activity, students, educational environment, motivation, self-regulation

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 12
1.1. Поняття цілепокладання у психологічній науці 12
1.2. Соціальна активність особистості: сутність, структура, критерії 16
1.3. Взаємозв’язок цілепокладання та соціальної активності 20
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ЧИННИКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 25
2.1 Аналіз методик дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності особистості 25
2.2 Результати емпіричного дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності студентів в освітньому просторі 31
2.3 Практичні рекомендації щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності 43
ВИСНОВКИ 48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 50
ДОДАТКИ 54

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний освітній простір переживає період глибоких трансформацій, пов’язаних із цифровізацією, глобалізаційними процесами, соціальними викликами та зміною ціннісних орієнтирів молоді. У цих умовах особистість студента дедалі більше постає як активний суб’єкт освітнього процесу, здатний до самостійного вибору, відповідального прийняття рішень та ініціювання власної освітньої траєкторії. Відтак особливої ваги набуває проблема цілепокладання як внутрішнього механізму організації діяльності та життєвого самовизначення особистості.

Цілепокладання є однією з базових характеристик зрілої особистості. Саме через постановку цілей людина структурує власний досвід, визначає напрями саморозвитку та узгоджує особисті прагнення із соціальними вимогами. У студентському віці цей процес набуває особливої значущості, адже пов’язаний із професійним становленням, формуванням життєвої позиції, виробленням ціннісних орієнтацій та визначенням майбутнього шляху. Наявність чітких, усвідомлених цілей сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, відповідальності за результати діяльності та здатності до саморегуляції.

У сучасному суспільстві дедалі гостріше постає проблема зниження соціальної активності молоді, пасивності у громадському житті, формального ставлення до освітнього процесу. Частина студентів демонструє недостатню ініціативність, уникання відповідальності, обмеженість соціальних контактів. Подібні тенденції зумовлюють необхідність пошуку психологічних чинників, які можуть стимулювати активну позицію особистості в освітньому середовищі.

Соціальна активність у цьому контексті розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає її готовність і здатність брати участь у соціально значущій діяльності та нести відповідальність за

результати. В освітньому просторі вона проявляється через участь у студентському самоврядуванні, волонтерській діяльності, наукових гуртках, проєктній роботі, академічній мобільності, а також через активну навчальну позицію.

Зв’язок між цілепокладанням і соціальною активністю не є випадковим. Особистість, яка вміє визначати перспективні цілі, планувати шляхи їх досягнення та оцінювати результати власної діяльності, зазвичай демонструє вищий рівень ініціативності та залученості до соціальних процесів. Натомість відсутність чітких життєвих орієнтирів часто супроводжується байдужістю, ситуативністю поведінки та зниженим рівнем відповідальності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Сучасна педагогіка орієнтується на формування компетентностей, серед яких важливе місце посідають здатність до саморегуляції, планування діяльності, критичного мислення та активної громадянської позиції. Проте ефективна реалізація цих завдань неможлива без глибокого розуміння психологічних механізмів, що лежать в основі активності особистості.

Таким чином, актуальність обраної теми зумовлена:

– суспільною потребою у формуванні соціально активної молоді;

– необхідністю розвитку у студентів навичок усвідомленого цілепокладання;

– недостатньою розробленістю проблеми взаємозв’язку цілепокладання та соціальної активності в освітньому просторі;

– потребою в емпіричних даних, що підтверджують роль цілепокладання як психологічного чинника соціальної активності.

Отже, дослідження цілепокладання як чинника соціальної активності особистості в освітньому просторі є теоретично та практично значущим, відповідає сучасним запитам психологічної науки і освітньої практики та спрямоване на вирішення актуальних проблем розвитку студентської молоді.

Об’єкт дослідження – соціальна активність особистості в освітньому просторі.

Предмет дослідження – особливості цілепокладання як психологічного чинника соціальної активності студентів.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити цілепокладання як чинник соціальної активності особистості студентів в освітньому просторі.

Гіпотеза дослідження – можна припустити, що студенти з високим рівнем усвідомленості цілей, здатністю до планування та прогнозування результатів діяльності демонструють вищі показники соціальної активності в освітньому просторі.

Спираючись на мету роботи, можна виділити наступні її завдання, які будуть вирішені:

1. Проаналізувати поняття цілепокладання у психологічній науці.

2. Розглянути соціальну активність особистості: сутність, структура, критерії.

3. Охарактеризувати взаємозв’язок цілепокладання та соціальної активності.

4. Обґрунтувати методики дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності особистості.

5. Описати результати емпіричного дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності студентів в освітньому просторі.

6. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети та завдань було використано комплекс теоретичних і емпіричних методів.

Теоретичні методи: аналіз наукової літератури – дозволив систематизувати сучасні підходи до дослідження цілепокладання та соціальної активності особистості в освітньому просторі; синтез і узагальнення – застосовувався для інтеграції даних про взаємозв’язок

цілепокладання та соціальної активності з різних джерел; порівняння – допомогло виділити спільні та відмінні риси у поглядах різних авторів на психологічні механізми постановки цілей і розвитку соціальної активності; теоретичне моделювання – використовувалося для побудови логічної структури взаємозв'язку цілепокладання та соціальної активності та формулювання гіпотез емпіричного дослідження.

Емпіричні методи:

1. Методика Ф. Хоппе «Рівень домагань» (дозволяє визначити рівень домагань особистості, тобто ступінь складності цілей, які людина ставить перед собою після виконання певного завдання, а також виявити особливості зміни цих домагань під впливом результату діяльності).

2. Опитувальник цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) (Шкала для оцінювання мотиваційних орієнтацій досягнення, яка вимірює, які типи цілей (орієнтований на завдання/на результат) притаманні особистості).

3. Participation Scale (P-scale) (вимірює рівень соціальної участі (social participation) у широкому сенсі: участь у повсякденних соціальних діях, громадських та групових активностях, взаємодію з іншими людьми тощо).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в теоретичному та емпіричному обґрунтуванні цілепокладання як психологічного чинника соціальної активності особистості в освітньому просторі. У дослідженні уточнено зміст і структурні компоненти цілепокладання в контексті студентського віку, розкрито його функціональну роль у формуванні активної соціальної позиції.

Вперше в межах даної роботи здійснено комплексний аналіз взаємозв'язку між рівнем сформованості цілепокладання та показниками соціальної активності студентів, що дозволило емпірично підтвердити наявність статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними. Отримані результати поглиблюють наукові уявлення про механізми активізації соціальної поведінки особистості в умовах освітнього середовища та можуть слугувати підґрунтям для подальших психологічних досліджень.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості використання її результатів у діяльності закладів вищої освіти з метою підвищення рівня соціальної активності студентів. Матеріали дослідження можуть бути застосовані практичними психологами для діагностики особливостей цілепокладання та визначення рівня соціальної активності студентської молоді. Розроблені рекомендації можуть використовуватися під час організації тренінгових занять, програм особистісного розвитку, адаптаційних курсів для першокурсників, а також у виховній роботі зі студентами.

Структура та обсяг роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, 2 розділів, шести підрозділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 40 позицій та додатки. Загальний обсяг роботи 60 друкованих сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Поняття цілепокладання у психологічній науці

Проблема цілепокладання є однією з фундаментальних у психологічній науці, оскільки вона безпосередньо пов’язана з розумінням активності особистості, її поведінки, мотивації та самореалізації. У філософському енциклопедичному словнику цілепокладання визначається як: «процес формування цілі як ідеального образу бажаного (цілеформування); її досягнення і втілення у результаті діяльності (цілереалізація)» [12, 69]. Словник педагогічних та психологічних термінів дає таке визначення: «Цілепокладання – це процес встановлення конкретних цілей або завдань, що їх планується досягти за певний період часу. У процесі цілепокладання важливо визначити, що саме потрібно досягнути, скільки часу це займе, які ресурси потрібні та як буде вимірюватися успіх» [23, 70].

Ідеї, пов’язані з цілепокладанням, мають глибоке філософське коріння. Ще у працях античного мислителя Арістотеля, розглядалася ідея цілеспрямованості поведінки людини. Він вводить поняття «цільової причини», згідно з якою діяльність людини визначається її цілями та прагненнями. Ця ідея згодом стала теоретичною основою для розвитку сучасних психологічних концепцій мотивації та цілепокладання .

У класичній психології XIX – початку XX століття проблема цілепокладання розглядалася в контексті вольових процесів і свідомої діяльності. Представники інтроспективної психології (В. Вундт, Е. Тітченер) аналізували цілеспрямованість як прояв свідомості та волі [34]. У свою чергу, у межах психоаналізу (З. Фрейд) поведінка людини пояснювалася несвідомими потягами, однак і тут цілі виступали як похідні від внутрішніх потреб [35].

Особливого розвитку проблема цілепокладання набула в працях представників біхевіоризму та необіхевіоризму (Дж. Вотсон, Е. Толмен) [36]. Зокрема, Е. Толмен вводить поняття «цілеспрямованої поведінки», підкреслюючи, що навіть у тварин (щурів) і людей поведінка має орієнтацію на досягнення певного результату [37].

У середині XX століття проблема цілей активно досліджується у межах когнітивної психології. Вчені починають розглядати людину як активного суб'єкта, який самостійно формує цілі, плани та стратегії поведінки.

Одним із ключових етапів у розвитку теорії цілепокладання стало формування теорії постановки цілей («goal-setting theory»), розробленої американським психологом Е. Локком. Перші емпіричні дослідження у цій сфері були проведені ще у 1935 році С. Мейсом [38], проте саме Е. Локк систематизував ці ідеї та довів, що чітко сформульовані та складні цілі сприяють підвищенню ефективності діяльності.

Е. Локк сформулював основні положення теорії цілепокладання, серед яких:

– конкретність цілей;
– складність (оптимальний рівень труднощів);
– прийняття цілі особистістю;
– зворотний зв'язок щодо результатів діяльності [39].

Згідно з цією теорією, саме усвідомлені цілі виступають головним регулятором поведінки людини, визначаючи рівень її зусиль, наполегливість та спрямованість діяльності.

Паралельно розвивалися й інші підходи до розуміння цілепокладання. У межах гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) цілі розглядаються як прояв прагнення до самоактуалізації. Людина ставить цілі не лише для задоволення базових потреб, а й для реалізації свого потенціалу [40].

З метою узагальнення основних підходів до розуміння цілепокладання у психології доцільно представити їх у вигляді узагальнюючої таблиці (табл. 1.1).

Таблиця 1.1 - Основні підходи до розуміння цілепокладання у психології

№ з/п	Науковий підхід	Представники	Сутність розуміння цілепокладання
1.	Філософський	Арістотель	Цілепокладання як «цільова причина» діяльності
2.	Інтроспективна психологія	В. Вундт, Е. Тітченер	Цілепокладання як прояв свідомості та волі
3.	Психоаналіз	З. Фрейд	Цілі як похідні від несвідомих потягів
4.	Біхевіоризм / необіхевіоризм	Дж. Вотсон, Е. Толмен	Цілеспрямована поведінка як реакція на стимули
5.	Теорія постановки цілей	Е. Локк	Цілі як регулятор діяльності
6.	Гуманістична психологія	А. Маслоу, К. Роджерс	Цілепокладання як прагнення до самоактуалізації

Джерело: складено автором

Як видно з Таблиці 1.1, у різних психологічних підходах цілепокладання розглядається по-різному: від філософського розуміння цілі як причини діяльності до сучасного трактування як складного процесу саморегуляції. Як бачимо, спільним для більшості підходів є визнання активної ролі особистості у формуванні цілей та спрямуванні власної поведінки.

У сучасній психології цілепокладання розглядається як складний багаторівневий процес, який включає формування, усвідомлення, планування та реалізацію цілей. О. Васильченко зазначає, що цілепокладання існо пов’язане з такими психологічними феноменами, як мотивація, саморегуляція, рефлексія та самосвідомість [5, 292].

Сучасні дослідники (В. Михайличенко, Л. Грень, В. Полянська) підкреслюють, що цілепокладання має як індивідуальний, так і соціальний характер. Зокрема, виділяються соціально-психологічні чинники, що впливають на постановку життєвих цілей:

– професійні орієнтації;

– гендерні особливості;

– рівень рефлексії;

– здатність до саморегуляції;

– прагнення до самоактуалізації [15].

Також підкреслюється, що цілепокладання є важливим механізмом життєтворчості особистості, тобто активного конструювання власного життєвого шляху [15, 6].

У психології значна увага приділяється зв'язку цілепокладання з розвитком особистості. Зокрема, воно розглядається як психологічний механізм формування самосвідомості, професійного самовизначення та життєвих стратегій. Дослідження показують, що високий рівень розвитку цілепокладання пов'язаний із більш усвідомленим вибором життєвого шляху та активною життєвою позицією [14, 102].

Сучасні науковці також наголошують на динамічному характері цілепокладання. М. Рева вказує, що воно змінюється протягом життя людини, залежить від її досвіду, соціального середовища та внутрішніх ресурсів. У процесі розвитку особистості формуються ієрархії цілей – від короткострокових до довгострокових, що визначають життєву перспективу людини [17, 251].

У сучасній психології прийнято виділяти такі основні компоненти цілепокладання:

– усвідомлення потреб і мотивів;

– формування цілей;

– планування шляхів їх досягнення;

– реалізація діяльності;

– оцінка результатів і корекція поведінки [24].

Цілепокладання виконує низку важливих функцій:

1. Регулятивну – спрямовує діяльність людини.

2. Мотиваційну – підвищує рівень активності та зацікавленості.

3. Прогностичну – дозволяє передбачати результати діяльності.

4. Інтегративну – об'єднує різні види діяльності в єдину систему [13].

Особливо важливу роль цілепокладання відіграє у юнацькому віці, коли відбувається активне формування життєвих планів і професійного самовизначення. У цей період людина вчиться: ставити довгострокові цілі; планувати своє майбутнє; приймати важливі життєві рішення тощо.

Таким чином, цілепокладання є складним психологічним феноменом, який має тривалу історію розвитку – від філософських ідей античності до сучасних наукових теорій. У сучасній психології воно розглядається як ключовий механізм регуляції поведінки та розвитку особистості.

Цілепокладання визначає спрямованість діяльності людини, впливає на її мотивацію та ефективність, а також виступає важливим чинником самореалізації. Особливого значення воно набуває у юнацькому віці, коли формуються життєві орієнтири та майбутні перспективи особистості.

1.2. Соціальна активність особистості: сутність, структура, критерії

Соціальна активність особистості є важливим предметом дослідження сучасної психології та суміжних наук. У сучасних умовах суспільних трансформацій, невизначеності та підвищених вимог до адаптаційних можливостей людини соціальна активність набуває особливого значення як чинник особистісного розвитку, громадянської позиції та психологічного благополуччя.

Проблема соціальної активності має міждисциплінарний характер і розглядається у філософії, соціології, педагогіці та психології. У філософському контексті вона пов’язується з діяльнісною природою людини та її здатністю змінювати навколишній світ. Соціологія акцентує увагу на участі особистості в суспільних процесах, соціальних інститутах і групах [11]. У психології ж соціальна активність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає її готовність і здатність до свідомої взаємодії з соціальним середовищем [3, 401].

Перші спроби осмислення соціальної активності в психологічному ключі пов’язані з розвитком діяльнісного підходу. У працях українських психологів соціальна активність розглядається як прояв діяльності особистості, спрямованої на взаємодію із соціумом. Підкреслюється, що активність є реакцією на зовнішні стимули та виступає внутрішньо зумовленим процесом, який визначається потребами, мотивами, установками та цінностями людини тощо [6, 134].

У межах діяльнісного підходу соціальна активність розглядається як форма реалізації внутрішніх потенцій особистості в соціальному просторі. Вона проявляється у різних видах діяльності: навчальній, професійній, громадській, комунікативній, творчій. Таким чином, соціальна активність є системною характеристикою, яка охоплює різні аспекти життя людини [15, 345].

Важливим є положення про те, що соціальна активність має свідомий і цілеспрямований характер. Сучасні дослідники визначають соціальну активність як інтегративну властивість особистості, яка проявляється у прагненні та здатності до соціальної взаємодії, ініціативності, самостійності. Вона передбачає участь у соціальному житті, здатність впливати на нього, змінювати соціальні умови та реалізовувати власні цінності.

Особливе значення у дослідженні соціальної активності має її зв’язок із мотиваційною сферою особистості. Активність людини зумовлюється її потребами та мотивами, які визначають спрямованість поведінки. Якщо людина має внутрішню потребу у взаємодії, самореалізації, досягненні успіху, вона буде проявляти вищий рівень соціальної активності. Водночас зовнішні фактори, як зазначає С. Грабовська та С. Чолій, такі як соціальне середовище, підтримка оточення, культурні норми, також суттєво впливають на рівень активності [7, 171].

Соціальна активність також тісно пов’язана із соціалізацією особистості. У процесі соціалізації людина засвоює соціальні норми, цінності, ролі та форми поведінки, що дозволяє їй ефективно взаємодіяти з

іншими. Високий рівень соціальної активності свідчить про успішність соціалізації, тоді як її недостатній розвиток може бути пов’язаний із труднощами адаптації, низькою самооцінкою або відсутністю мотивації [8].

У структурі соціальної активності дослідники виділяють кілька взаємопов’язаних компонентів, розгялнемо їх за допомогою Таблиці 1.2:

Таблиця 1.2 – Структура соціальної активності особистості

Компонент	Зміст компонента	Основні прояви
Мотиваційний	Включає потреби, інтереси, цінності та мотиви, що спонукають особистість до соціальної діяльності	Спрямованість на взаємодію, прагнення до самореалізації, наявність соціально значущих цілей
Когнітивний	Охоплює знання про соціальне середовище, розуміння норм і правил, здатність аналізувати ситуації	Усвідомленість поведінки, адекватна оцінка ситуацій, прогнозування наслідків дій
Емоційно-ціннісний	Відображає ставлення до соціальної діяльності, інших людей і себе	Позитивне/негативне ставлення до взаємодії, емпатія, ціннісні орієнтації
Поведінковий	Проявляється у конкретних діях, вчинках і формах соціальної участі	Ініціативність, участь у діяльності, реальна соціальна взаємодія
Рефлексивний	Пов’язаний зі здатністю аналізувати власну діяльність і коригувати поведінку	Самоаналіз, самоконтроль, оцінка результатів діяльності

Джерело: складено автором

Узгодженість цих компонентів визначає ефективність соціальної поведінки та рівень включеності особистості у соціальне середовище.

Важливим аспектом дослідження соціальної активності є визначення критеріїв її оцінки. Критерії дозволяють встановити рівень розвитку цієї якості та проаналізувати її прояви в поведінці особистості.

До основних критеріїв соціальної активності відносять:

– рівень ініціативності – здатність самостійно пропонувати ідеї, брати на себе відповідальність за їх реалізацію;

– самостійність – уміння діяти без постійного контролю з боку інших;

– відповідальність – готовність відповідати за результати своєї діяльності;

– комунікативність – здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми;

– участь у соціальній діяльності – ступінь залученості до громадського, навчального або професійного життя;

– спрямованість на досягнення результату – орієнтація на ефективність діяльності;

– рефлексивність – здатність до самоаналізу та самокорекції [26, 247].

Залежно від рівня прояву цих критеріїв можна виділити різні рівні соціальної активності: високий, середній і низький. Високий рівень характеризується ініціативністю, відповідальністю, активною участю у соціальному житті та здатністю впливати на соціальні процеси. Середній рівень проявляється у вибірковій активності, залежності від зовнішніх умов і ситуацій. Низький рівень характеризується пасивністю, відсутністю ініціативи та низькою включеністю у соціальне життя.

Отже, соціальна активність особистості є складним багатовимірним утворенням, що включає мотиваційні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вона визначає ступінь включеності людини в соціальне життя, її здатність до самореалізації та впливу на соціальне середовище. Рівень соціальної активності залежить як від внутрішніх особливостей особистості, так і від зовнішніх умов, у яких вона розвивається.

Таким чином, дослідження соціальної активності є важливим напрямом сучасної психології, оскільки воно дозволяє глибше зрозуміти механізми взаємодії особистості з соціальним середовищем та визначити шляхи розвитку її потенціалу.

1.3. Взаємозв’язок цілепокладання та соціальної активності

Проблема взаємозв’язку цілепокладання та соціальної активності особистості є однією з актуальних у сучасній психологічній науці, оскільки дозволяє глибше зрозуміти механізми регуляції поведінки та соціальної взаємодії людини. Особливий інтерес у цьому контексті становлять зарубіжні дослідження, у яких дана проблема розглядається емпірично та підтверджується конкретними кількісними показниками.

У дослідженні Т. Форнеріс, С. Дж. Деніш та Д. Скотт було вивчено вплив вплив програми GOAL на набуття навичок підлітків у сферах постановки цілей, вирішення проблем та пошуку соціальної підтримки. У дослідженні взяли участь 20 респондентів, з якими проводилися інтерв’ю після проходження програми. Отримані результати показали, що учасники продемонстрували сформованість ключових навичок цілепокладання, зокрема вміння ставити цілі, приймати рішення та вирішувати проблеми. Також було встановлено, що розвиток цих навичок супроводжується підвищенням рівня соціальної активності, що проявляється у здатності звертатися за соціальною підтримкою та ефективно взаємодіяти з іншими людьми [28].

Дане дослідження довело, що цілепокладання виступає важливим чинником формування соціальної поведінки підлітків. Автори підкреслюють, що розвиток умінь постановки цілей сприяє активізації соціальної взаємодії, що свідчить про наявність тісного взаємозв’язку між цілепокладанням та соціальною активністю особистості [28].

Цікавим у контексті вивчення взаємозв’язку цілепокладання та соціальної активності є сучасне зарубіжне дослідження, проведене китайськими науковцями Я. Сун, Ц. Гун, Ц. Лю та колегами у 2026 році [29].

Метою дослідження було розроблення та валідизація опитувальника соціальних цілей підлітків (Adolescent Social Goal Questionnaire). Дослідження мало двоетапний характер. На першому етапі (n = 47; середній

вік 13) за допомогою напівструктурованих інтерв'ю було сформовано первинний банк із 45 тверджень. На другому етапі проведено факторний аналіз на вибірці 772 підлітків (M = 13,35; SD = 0,67), а також підтверджувальний аналіз на вибірці 1297 осіб (M = 13,54; SD = 1,01). Загальна вибірка становила 2069 респондентів.

У результаті дослідження було виділено шість основних типів соціальних цілей:

- інтимність (прагнення до близьких стосунків);
- соціальне прийняття;
- популярність;
- соціальне домінування;
- самозахист;
- академічне самовдосконалення.

Було встановлено, що різні типи соціальних цілей по-різному впливають на соціальну поведінку підлітків. Цілі, пов'язані з інтимністю та соціальним прийняттям, сприяють просоціальній активності, тоді як орієнтація на домінування та популярність може бути пов'язана з більш конкурентною або навіть агресивною поведінкою. Автори також довели високу надійність і валідність розробленого інструменту, що підтверджує можливість його використання для подальших досліджень соціальної активності [29].

У 2022 році було проведене дослідження, присвячене вивченню спільного прийняття рішень у психотерапії підлітків, проведене американськими науковцями Л. Лангер, А. Дженсон-Досс та М. Асановим. У дослідженні взяли участь 40 дітей та підлітків віком від 7 до 15 років (n = 40), яких було розподілено на дві групи: експериментальну (спільне прийняття рішень – SDM, n = 20) та контрольну (традиційне планування терапії, n = 20). У групі спільного прийняття рішень рівень залученості підлітків у процес планування терапії був статистично вищим (p = 0,037), а рівень участі батьків – значно більшим (p = 0,014). Також було виявлено зниження рівня рішень,

прийнятих без участі підлітка, та підвищення відчуття автономії і соціальної включеності. Автори довели, що спільне формування цілей сприяє розвитку соціальної взаємодії, підвищує мотивацію до участі в терапевтичному процесі та зміцнює взаємодію «підліток-дорослий» [31].

Вчені довели, що включення особистості у процес постановки цілей є важливим механізмом розвитку соціальної активності та комунікативної залученості.

Сучасні дослідження також підтверджують зв'язок між системою цілей, мотивацією та соціальною активністю особистості. У метааналітичному дослідженні, проведеному міжнародною групою науковців (Б. Болдуін, М. Адір, А. Мікельсен та ін., 2024 рік), було узагальнено результати клінічних і психологічних робіт, присвячених процесам цілепокладання та досягнення цілей [30].

Автори проаналізували дані низки досліджень із загальною вибіркою понад 2000 осіб і встановили, що використання структурованих цілей у терапевтичній та життєвій практиці підвищує рівень залученості, саморегуляції та соціальної адаптації.

Пацієнти, які брали участь у процесі спільного визначення цілей, демонстрували вищі показники мотивації та кращі результати соціального функціонування. Також встановлено, що узгодження особистих цілей із внутрішніми цінностями сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню психологічного благополуччя. Автори підкреслюють, що цілепокладання виступає важливим механізмом формування соціально активної поведінки та саморегуляції особистості [30].

Великий внесок у дослідження взаємозв'язку цілепокладання та соціальної активності внесли також такі зарубіжні вчені, як: Е. Локк, Г. Латам, Ю. Ван, С. Тан, Я. Мен та інші вчені.

Українські дослідження також підтверджують, що цілепокладання є важливим психологічним механізмом, який визначає рівень соціальної активності особистості. Дана проблематика активно досліджувалась у працях

таких вчених, як: О. Васильченко, П. Герчанівська, М. Рева, Ж. Вірна, С. Занюк, С. Мова, М. Мушкевич, В. Рибалка, К. Руденко, М. Рева, В. Саргош, О. Столярик, Т. Семигіна, М. Садова, Ю. Швалб, А. Шевенко та інші.

Особливої уваги заслуговує дослідження докторки психологічних наук, професорки М. Садової. Дослідження було спрямоване на вивчення особливостей цілепокладання обдарованої молоді в умовах воєнного стану та визначення психологічних бар'єрів у досягненні життєвих цілей. У дослідженні взяли участь 670 здобувачів вищої освіти [20].

Провідними життєвими ціллями молоді стали:

– досягти успіху / перемогти – 98%;
– отримати професію – 95%;
– фінансова стабільність – 80%;
– створити сім'ю – 70%;
– подорожі – 60%;
– кар'єрне зростання – 40%.

Психологічними бар'єри досягнення цілей виступили:

– війна – 95%;
– нестача грошей – 85%;
– лінь / низька мотивація – 84%;
– невпевненість у собі – 70%;
– страх невідомого – 65%;
– агресія – 37% [20].

Юнаки були більше орієнтовані на перемогу, гроші, кар'єру. Дівчата на професію, сім'ю, подорожі. Це показує різну структуру цілей у соціальному цілепокладанні.

Отримані результати дослідження М. Садової також дозволяють зробити висновки щодо рівня та характеру соціальної активності молоді. Домінування індивідуально-орієнтованих цілей (досягнення успіху, професійна реалізація, фінансова стабільність) свідчить про переважання

особистісно-прагматичної спрямованості життєвих стратегій. У той же час соціально спрямовані цілі, пов’язані з громадською активністю, волонтерством або участю у суспільних ініціативах, у даному дослідженні не виступають провідними [20]. Це дає підстави стверджувати, що соціальна активність молоді в умовах воєнного стану має переважно адаптаційний, а не перетворювальний характер, тобто спрямована насамперед на забезпечення власної безпеки, стабільності та професійного майбутнього, а не на активну участь у соціальних процесах.

Таким чином, аналіз теоретичних положень та результатів зарубіжних і українських емпіричних досліджень дозволяє дійти висновку, що цілепокладання та соціальна активність особистості перебувають у тісному взаємозв’язку і взаємно обумовлюють одне одного. Цілепокладання виступає внутрішнім механізмом регуляції поведінки, який визначає спрямованість активності особистості, рівень її соціальної включеності та характер взаємодії з соціальним середовищем. Зарубіжні дослідження переконливо демонструють, що розвиток навичок постановки та досягнення цілей сприяє підвищенню соціальної залученості, комунікативної активності та ефективності міжособистісної взаємодії. Окрему увагу слід приділити українським дослідженням, які засвідчують, що в умовах воєнного стану структура цілей молоді зазнає суттєвих змін.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ЧИННИКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

2.1 Аналіз методик дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності особистості

У нашому дослідженні було використано наступні методики:

– Методика Ф. Хоппе «Рівень домагань» (Додаток А);

– Опитувальник цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) (Додаток Б);

– Participation Scale (P-scale) (Додаток В).

Здійснимо характеристику Методики Ф. Хоппе «Рівень домагань». Рівень домагань особистості визначається значущістю обраної мети та ступенем відповідності між очікуваним і реальним результатом діяльності.

Цей показник характеризується такими аспектами:

– рівнем складності завдання, досягнення якого виступає загальною метою майбутніх дій (ідеальна мета);

– вибором мети для наступної дії, який формується під впливом пережитого успіху чи невдачі попередньої діяльності;

– бажаним рівнем самооцінки особистості (рівнем «Я»).

Мета методики: вивчення рівня домагань у ситуаціях успіху та невдачі на нейтральному навчальному матеріалі. Ми обрали дану методику, адже вона найбільше підходить для опитування студентів у природньому навчальному середовищі.

Для досліджуваних пропонується 12 карток із завданнями, від дуже легких до більш складних, складність зростає поступово (далі йде перелік завдань, який можна трохи варіювати формулюванням):

Картка 1 – записати три слова на літеру «Н» (І рівень складності).

Картка 2 – назвати чотири фрукти на «А» (ІІ рівень).

Картка 3 – написати шість імен на «П» (ІІІ рівень).

Картка 4 – перелічити шість держав на «І» (IV рівень).

Картка 5 – назвати п’ять станцій метро на «П» (V рівень).

Картка 6 – записати двадцять слів на «С» (VI рівень).

Картка 7 – вказати материки, що починаються на «А» (VII рівень).

Картка 8 – назвати п’ять держав на «М» (VIII рівень).

Картка 9 – записати п’ять фільмів на «М» (IX рівень).

Картка 10 – назвати п’ять відомих вітчизняних акторів на «Л» (X рівень).

Картка 11 – назвати п’ять відомих композиторів або письменників на «Р» (XI рівень).

Картка 12 – перелічити п’ять відомих художників на «К» (XII рівень).

Кожна картка включає завдання на підбір слів, назв, імен, а також запитання з різних галузей знань (література, наука, мистецтво), що відрізняються за рівнем складності.

Досліджуваному дається така інструкція. Перед вами знаходяться картки із завданнями. Номер кожної картки відповідає рівню складності. Ви можете самостійно обирати, яке завдання виконувати. Час на виконання обмежений, але його тривалість вам не повідомляється. Якщо ви не встигаєте – завдання вважається невиконаним. У разі успішного виконання ви отримуєте позитивну оцінку.

Перед початком експериментатор демонструє приклади завдань (наприклад, з карток 1, 5 і 9) та пояснює правила. Досліджуваний самостійно обирає картку для виконання. Завдання виконуються письмово. Час виконання залежить від складності та може змінюватися експериментатором. Оцінювання також може бути варіативним, що створює ситуації успіху або невдачі. Після отримання оцінки учасник обирає наступне завдання. Кількість виборів зазвичай обмежується п’ятьма.

У процесі дослідження фіксується:

– послідовність вибору завдань;
– емоційні реакції;
– висловлювання та коментарі учасника;
– мотиви переходу до складніших або простіших завдань;
– причини відмови від виконання.

В одній із сучасних модифікацій методики Ф. Хоппе як стимульний матеріал можуть використовуватися картки з надрукованими на них анаграмами.

Розглянемо процедуру підрахунку результатів. Завдання кожного рівня оцінюються певною кількістю балів: I рівень – 1 бал, II рівень – 2 бали і далі за зростанням.

Для визначення рівня домагань необхідно підрахувати загальну суму отриманих балів. Наприклад, якщо досліджуваний зробив п’ять виборів і послідовно обрав 4-ту, 5-ту, 4-ту, 7-му та 8-му картки, то його рівень домагань обчислюється як сума: 4 + 5 + 4 + 7 + 8 = 28 балів.

Після переживання успіху або невдачі (які експериментатор може інтерпретувати довільно) спостерігаються відповідні позитивні чи негативні зміни. У разі успіху середні значення окремих змін розглядаються як показник зрушень після успіху. Якщо після невдачі учасник обирає простіше завдання, ніж попереднє, це свідчить про зниження рівня домагань; якщо ж він обирає складніше завдання, тоді середні показники таких змін після невдачі трактуються як міра зрушень у відповідь на невдачу.

У межах даного емпіричного дослідження нами також був застосований Опитувальник цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма). Це психодіагностичний інструмент, призначений для вивчення мотивації навчальної діяльності, зокрема типів цілей, яких дотримується студент у процесі навчання.

Методика базується на концепції досягнення цілей у рамках психології мотивації і дозволяє визначити, що саме спонукає людину до навчання:

прагнення до розвитку власних знань чи орієнтація на результати у порівнянні з іншими.

Опитувальник складається з 12 тверджень, які стосуються навчальних цілей упродовж певного періоду (наприклад, семестру). Респондент має оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за п’ятибальною шкалою – від повної незгоди до повної згоди.

У межах методики виділяють чотири основні типи цілей:

1. Цілі досягнення майстерності – орієнтація на глибоке розуміння матеріалу, розвиток знань і навичок (пункти 1, 3, 7).

2. Цілі уникнення майстерності – прагнення уникнути неповного засвоєння або недостатнього розуміння матеріалу (5, 9, 11).

3. Цілі досягнення продуктивності – орієнтація на перевершення інших, демонстрацію кращих результатів (2, 4, 8).

4. Цілі уникнення продуктивності – прагнення не виглядати гірше за інших, уникнути низьких результатів у порівнянні (6, 10, 12).

Обробка результатів полягає у підрахунку балів за кожною групою тверджень. Вищі показники вказують на домінування відповідного типу мотивації.

Опитувальник AGQ-R дає змогу комплексно оцінити спрямованість навчальної мотивації особистості, визначити її орієнтацію на розвиток або на зовнішні досягнення, а також виявити тенденції до уникнення невдач.

У ході роботи ми також застосували Participation Scale (P-scale) (Шкала участі). Шкала участі (P-шкала) – це широко визнаний інструмент, який використовується для оцінки соціальної участі людей, особливо в контексті програм реабілітації, зменшення стигми та соціальної інтеграції. Розроблена міжнародною командою під керівництвом доктора Віма ван Бракеля, P-шкала відіграє ключову роль в оцінці ступеня участі людей у повсякденній діяльності, що є вирішальним для сприяння розвитку інклюзивного суспільства.

P-шкала була перекладена кількома мовами, включаючи амхарську, арабську, індонезійську (Skala Partisipasi), бенгальську, бугійську, китайську, голландську, французьку, хауса, іврит, хінді, ігбо, йорданську арабську, суахілі, майтхілі, непальську, португальську, словацьку, іспанську, тамільську, телугу, тайську, урду, в'єтнамську та йоруба. Це робить P-шкалу глобально доступним інструментом для різних верств населення. Ми у своєму дослілженні використлаи перекладену версію P-шкали, але перед цим ми переконалися, що вона порівнюється з найновішою англійською версією (v6.0) для забезпечення узгодженості та точності.

Participation Scale (P-scale) була валідована в кількох країнах і дуже добре працює психометрично. Шкала призначена для використання в програмах охорони здоров’я, реабілітації, забезпечуючи надійний та ефективний спосіб вимірювання соціальної та трудової участі.

Опитувальник містить 18 тверджень, які охоплюють ключові аспекти життєдіяльності: працевлаштування, фінансову участь, соціальні контакти, мобільність, самообслуговування, участь у громадському житті, міжособистісні стосунки та впевненість у собі. Усі питання передбачають порівняння власних можливостей респондента з можливостями людей того ж віку.

Процедура відповіді має два етапи. Спочатку респондент обирає одну з базових відповідей («так», «іноді», «ні», «не стосується»). Якщо обрано варіанти «іноді» або «ні», додатково оцінюється ступінь проблеми за шкалою від 0 до 5, що дозволяє більш точно визначити рівень труднощів.

Обробка результатів полягає у кодуванні відповідей та підрахунку сумарного балу за всіма пунктами. Чим вищий загальний показник, тим більш вираженими є обмеження участі в соціальному житті. Мінімальне значення (0 балів) свідчить про відсутність труднощів, тоді як максимальне (90 балів) вказує на суттєві обмеження.

Інтерпретація результатів передбачає розподіл на п’ять рівнів:

– відсутність значних обмежень (0-12 балів);

– легкі обмеження (13-22 бали);
– помірні обмеження (23-32 бали);
– високий рівень обмежень (33-52 бали);
– дуже високий рівень обмежень (53-90 балів).

Participation Scale дозволяє комплексно оцінити ступінь включеності людини у соціальне середовище, виявити проблемні сфери та може використовуватися для планування психологічної або соціальної підтримки.

Під час використання даних методик та проведення дослідження ми притримувались принципів, виділених Етичним кодексом психологів. Етичний кодекс психолога містить вступ, преамбулу, перелік п’яти прагматичних принципів та перелік десяти обов’язкових стандартів, які психологи використовують для прийняття етичних рішень на практиці, в дослідженнях та освіті [9].

Робота з респондентом представляла собою спілкування «Людина-людина», а значить нам як експериментаторам потрібно було:

– знаходити з респондентом спільну мову;
– встановлювати, а також підтримувати контакт;
– добре розуміти людей, приймати їх саме такими, якими вони є;
– відноситься до досліджуваних безоціночно тощо.

Усі учасники дослідження були попередньо поінформовані про його мету, завдання та умови проведення. Кожному з них було надано поінформовану згоду, яку вони добровільно підписали перед початком участі. Респондентам гарантувалася анонімність та конфіденційність отриманих даних, а також право відмовитися від участі на будь-якому етапі без жодних негативних наслідків.

Таким чином, дослідження проводилося з дотриманням етичних норм і принципів наукової діяльності. Нами були обрані міжнародно визнані та валідні психодіагностичні методики, які підсилили достовірність результатів емпіричного дослідження.

2.2 Результати емпіричного дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності студентів в освітньому просторі

Керуючись ціллю дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності студентів в освітньому просторі, нами було проведене дослідження на базі Запорізького національного університету. Дослідження було проведене у 2026 році. У дослідженні взяли участь студенти 1-4 курсів.

Дослідження проходило у три етапи:

1.На першому етапі ми відібрали респондентів (54 особи) роз'яснили їм хід роботи. Кожним респондентом була підписана інформована згода на проведення дослідження. На цьому етапі також були підібрані методики, які були використані в ході дослідження:

– Методика Ф. Хоппе «Рівень домагань»;

– Опитувальник цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма);

– Participation Scale (P-scale).

2. На другому етапі ми проаналізували одержані результати, також нами були розроблені рекомендації практичні рекомендації щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності. В межах рекомендацій також було розроблено тренінг для студентів.

Гіпотезою дослідження стало припущення, що студенти з високим рівнем усвідомленості цілей, здатністю до планування та прогнозування результатів діяльності демонструють вищі показники соціальної активності в освітньому просторі. Оброблення результатів проводилося із застосуванням кількісних і якісних методів аналізу, що дало змогу порівняти середні показники, визначити тенденції та зробити обґрунтовані висновки щодо підтвердження чи спростування гіпотези.

Розглянемо результати Методики «Рівень домагань» Ф. Хоппе. Аналіз отриманих результатів показав, що рівень домагань у студентів розподілився нерівномірно.

– високий рівень домагань продемонстрували 31,5% (17 осіб);

– середній рівень – 48,1% (26 осіб);

– низький рівень- 20,4% (11 осіб).

Зобразимо дані результати візуально за допомогою рис. 2.1:

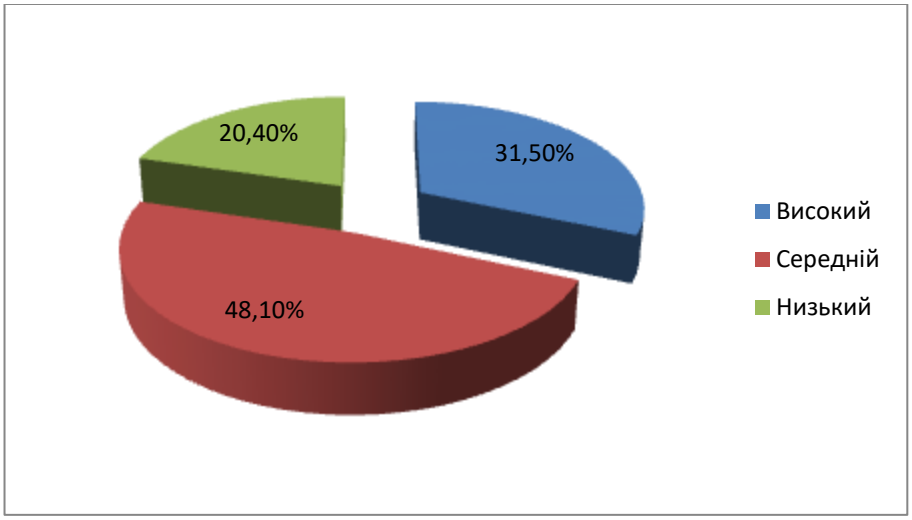


Рисунок 2.1 – Результати Методики «Рівень домагань» Ф. Хоппе

Як видно з рис. 2.1, переважна більшість студентів орієнтована на вибір завдань середньої складності, що може вказувати на прагнення до досягнення успіху за умов відносної впевненості у власних можливостях.

У процесі виконання методики було зафіксовано, що:

– 42,6% студентів на початковому етапі обирали завдання середнього рівня складності (IV-VI);

– 27,8% респондентів одразу обирали складні завдання (VII-IX рівні);

– 29,6% надавали перевагу простим завданням (I-III рівні).

Вважаємо, що такий розподіл вказує на різний рівень впевненості у власних здібностях, а також про індивідуальні стратегії досягнення цілей. Студенти з високим рівнем домагань частіше обирали складні завдання навіть після невдач. Натомість студенти з низьким рівнем домагань після невдачі значно частіше переходили до простіших завдань.

Після успішного виконання завдань:

– 63,0% студентів підвищували рівень складності наступного вибору;

– 25,9% залишали рівень складності незмінним;

– лише 11,1% знижували рівень складності.

Це вказує на те, що для більшості респондентів успіх виступає стимулом до підвищення рівня домагань та постановки більш складних цілей.

Середнє значення зрушення після успіху становило приблизно +1,8 бала, що свідчить про помірну тенденцію до ускладнення вибору.

Аналіз поведінки після невдач показав інші тенденції:

– 51,9% студентів знижували рівень складності;

– 33,3% не змінювали його;

– лише 14,8% підвищували рівень складності попри невдачу.

Середнє значення зрушення після невдачі становило –1,3 бала, що вказує на схильність більшості студентів до зниження рівня домагань у разі труднощів.

У ході дослідження було також зафіксовано якісні особливості поведінки студентів, які вважаємо, також необхідно врахувати:

– частина респондентів демонструвала обережну стратегію, обираючи завдання середньої складності та уникаючи різких змін;

– студенти з високим рівнем домагань проявляли ініціативність та наполегливість, часто намагаючись виконати складні завдання навіть за обмежений час;

– респонденти з низьким рівнем домагань характеризувалися невпевненістю, сумнівами у власних можливостях та швидким зниженням рівня складності після невдач;

– у деяких студентів спостерігалася нестабільність вибору, що проявлялася у різких коливаннях рівнів складності (від дуже простих до складних завдань).

Також було відзначено, що завдання високого рівня складності (IX-XI) викликали найбільші труднощі, зокрема при необхідності швидко генерувати велику кількість слів або згадувати специфічні знання (наприклад, прізвища композиторів чи художників).

Таким чином, результати методики «Рівень домагань» засвідчили, що більшість студентів мають середній рівень домагань, що характеризується орієнтацією на досяжні, але достатньо складні цілі.

Високий рівень домагань пов’язаний із більшою соціальною активністю, впевненістю у власних можливостях та готовністю до подолання труднощів, тоді як низький рівень із уникненням складних завдань і зниженням активності у разі невдач.

Отримані результати підтверджують важливу роль цілепокладання як чинника, що впливає на поведінкові стратегії студентів та їхню активність в освітньому просторі.

На наступному етапі було використано Опитувальник цілей досягнення (AGQ-R), розроблений А. Елліотом та К. Мураямою. Дана методика дозволяє виявити домінуючі типи навчальних цілей студентів, а саме: орієнтацію на майстерність або продуктивність, а також спрямованість на досягнення чи уникнення. Студенти оцінювали 12 тверджень за п’ятибальною шкалою відповідно до рівня власної згоди.

Під час проведення дослідження студентам було надано інструкцію з поясненням шкали оцінювання. Респонденти заповнювали опитувальник індивідуально, у спокійній обстановці.

Було відзначено, що більшість студентів відповідали досить швидко, без значних затримок, що може свідчити про сформованість їхніх навчальних установок. Деякі респонденти демонстрували обережність, довше обмірковуючи відповіді на твердження, пов’язані з порівнянням себе з іншими студентами.

Також спостерігалася тенденція до більш впевнених відповідей на твердження, пов’язані з внутрішньою мотивацією (засвоєння матеріалу), та менш однозначних щодо конкурентних аспектів навчання.

Обробка результатів здійснювалася шляхом обчислення середніх значень за кожною шкалою.

1. Цілі, спрямовані на досягнення майстерності

До цієї шкали входять твердження 1, 3, 7.

Середній показник за даною шкалою склав 4,3 бала, що є найвищим серед усіх шкал

Розгялнемо відсотковий розподіл респондентів:

– високий рівень – 61,1% (33 особи);

– середній рівень – 29,6% (16 осіб);

– низький рівень – 9,3% (5 осіб).

Зобразимо дані результати візуально за допомогою рис. 2.2:

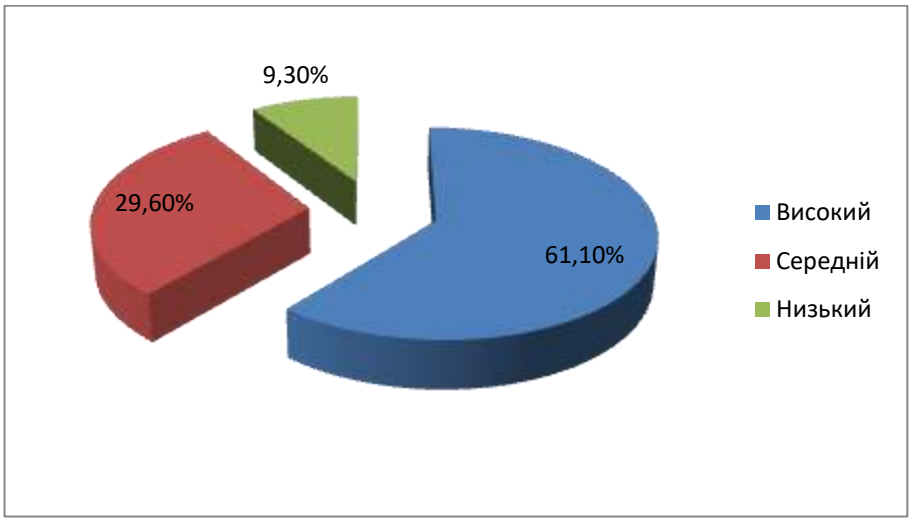


Рисунок 2.2 – Результати Опитувальника цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) (Цілі, спрямовані на досягнення майстерності)

Бачимо з рис. 2.2, що більшість студентів орієнтовані на глибоке засвоєння знань, розвиток компетентностей та самовдосконалення.

2. Цілі, спрямовані на уникнення майстерності (твердження 5, 9, 11).

Середній показник – 3,6 бала.

За відсотковим розподілом виявлено, що отримані результати свідчать, що значна частина студентів прагне уникати ситуацій, у яких вони можуть недостатньо добре засвоїти матеріал:

– високий рівень – 38,9% (21 особа);

– середній – 42,6% (23 особи);

– низький – 18,5% (10 осіб).

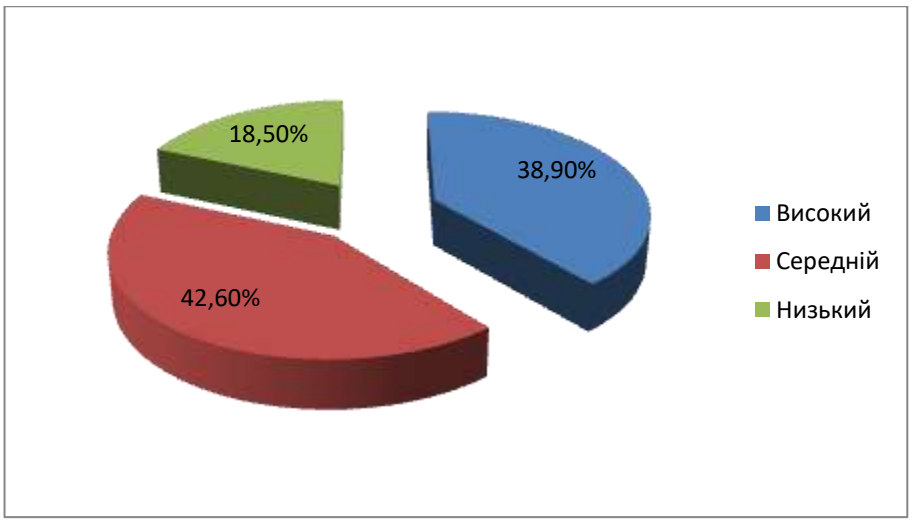


Рисунок 2.3 - Результати Опитувальника цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) (Цілі, спрямовані на уникнення майстерності)

3. Цілі, спрямовані на досягнення продуктивності (твердження 2, 4, 8).

Середній показник – 3,8 бала.

Розподіл (рис. 2.4):

– високий рівень – 44,4% (24 особи);
– середній – 37,0% (20 осіб);
– низький – 18,6% (10 осіб).

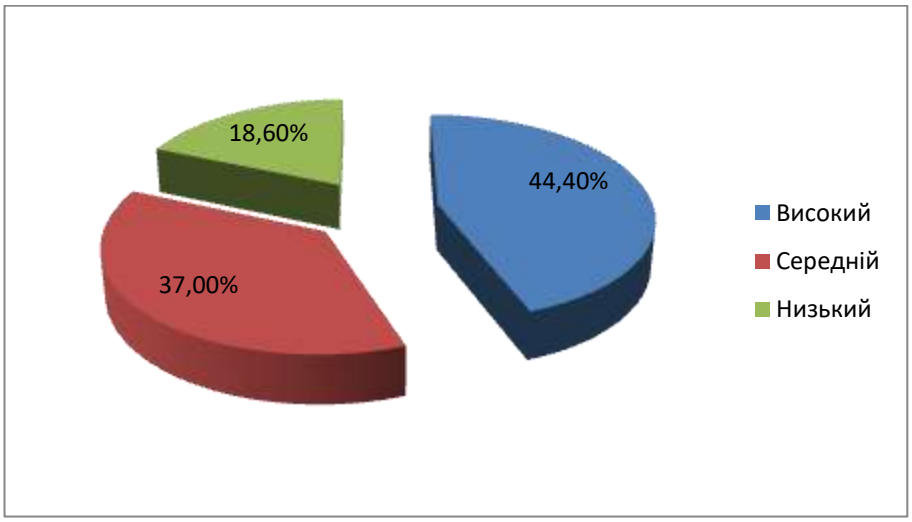


Рисунок 2.4 – Результати Опитувальника цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) (Цілі, спрямовані на досягнення продуктивності)

Це свідчить про наявність у значної частини студентів прагнення до конкурентності та бажання перевершувати інших.

4. Цілі, спрямовані на уникнення продуктивності (твердження 6, 10, 12).

Середній показник за шкалою 3,5 бала.

Розподіл:

– високий рівень – 35,2% (19 осіб);
– середній – 40,7% (22 особи);
– низький – 24,1% (13 осіб).

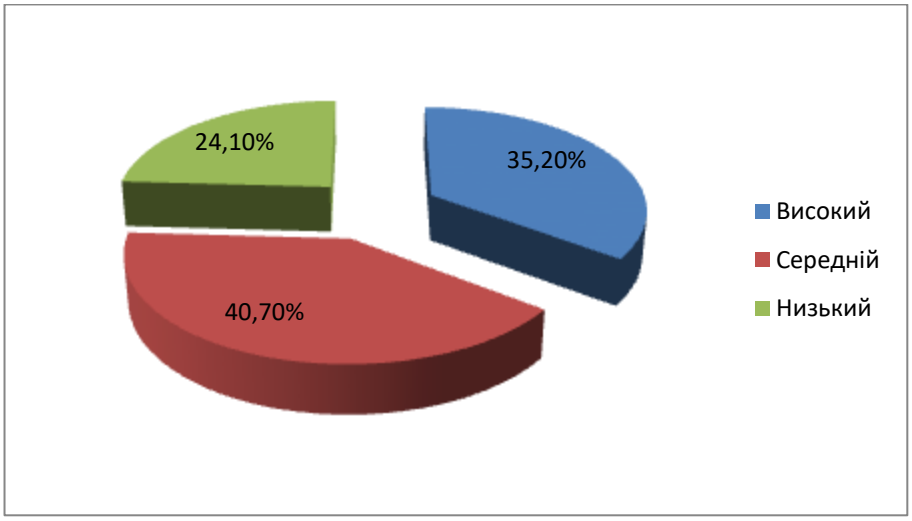


Рисунок 2.5 – Результати Опитувальника цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) (Цілі, спрямовані на уникнення продуктивності)

Зобразимо отримані результати Опитувальника цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) узагальнено за допомогою Таблиці 2.1:

Таблиця 2.1 – Узагальнені результати Опитувальника цілей досягнення (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма) за кожною шкалою (n = 54)

Шкали AGQ-R	Середній показник (М)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Цілі, спрямовані на досягнення майстерності	4,3	61,1% (33 ос.)	29,6% (16 ос.)	9,3% (5 ос.)
Цілі, спрямовані на уникнення майстерності	3,6	38,9% (21 ос.)	42,6% (23 ос.)	18,5% (10 ос.)

Продовження таблиці 2.1

Цілі, спрямовані на досягнення продуктивності	3,8	44,4% (24 ос.)	37,0% (20 ос.)	18,6% (10 ос.)
Цілі, спрямовані на уникнення продуктивності	3,5	35,2% (19 ос.)	40,7% (22 ос.)	24,1% (13 ос.)

Джерело: складено автором

Середні показники за шкалами зобразимо на рис. 2.6 (рис. 2.6):

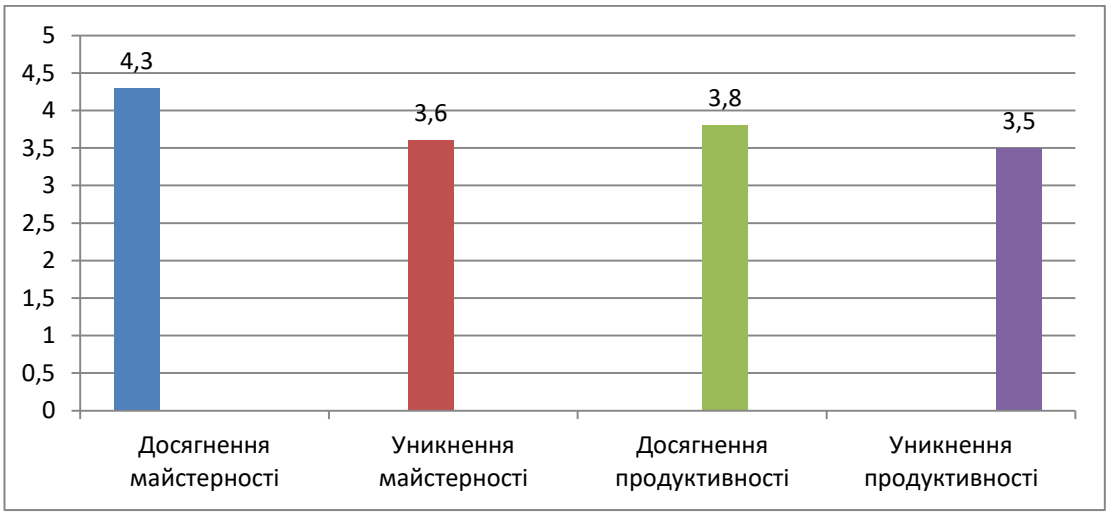


Рисунок 2.6 – Середні показники за шкалами Опитувальника цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма)

Якісний аналіз дозволив виявити ряд важливих психологічних особливостей цілепокладання студеньів. Домінування цілей досягнення майстерності свідчить про переважання внутрішньої навчальної мотивації. Такі студенти орієнтуються на процес навчання, що є позитивним показником для їхнього академічного розвитку.

Досить високі показники за шкалами продуктивності (як досягнення, так і уникнення) вказують на значущість соціального порівняння у студентському середовищі. Це проявляється у прагненні не лише досягти успіху, а й не виглядати гірше за інших.

Спостерігаємо оєднання високих показників за різними шкалами свідчить про складну структуру мотивації, де одночасно можуть співіснувати як внутрішні, так і зовнішні мотиви.

Було також помічено, що:

– студенти з високими показниками майстерності частіше демонстрували впевненість у відповідях;

– респонденти з вираженою орієнтацією на уникнення частіше обирали середні варіанти відповідей (3-4), що може свідчити про невпевненість;

– частина студентів проявляла суперечливість відповідей (високі бали одночасно за досягненням і уникненням), що може вказувати на внутрішній конфлікт мотивації.

Проаналізуємо результати за шкалою Participation Scale (P-scale). Студенти відповідали на 18 тверджень, оцінюючи рівень своєї участі у різних сферах життя. У випадках, коли відповідь була «Іноді» або «Ні», додатково оцінювався рівень проблемності за шкалою від 0 до 5 балів. Під час проведення опитування студентам було надано детальну інструкцію щодо заповнення шкали. Респонденти працювали індивідуально, у спокійній та контрольованій обстановці. Більшість студентів без труднощів розуміли зміст тверджень, оскільки вони стосувалися повсякденного життя та соціальної активності, що ще раз підтверджує доцільність обраних нами методик.

Після обробки даних за ключем методики було визначено сумарні бали участі для кожного респондента (діапазон 0-90 балів).

Отримані результати розподілилися таким чином (рис. 2.7):

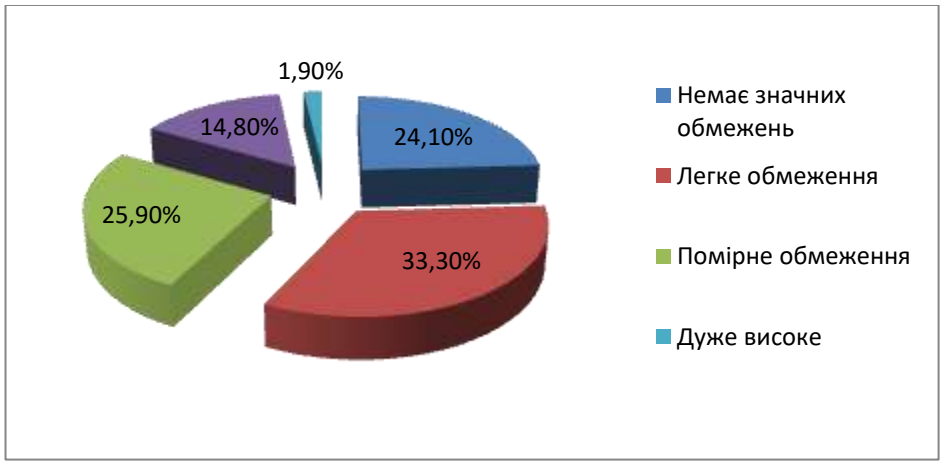


Рисунок 2.7 – Результати за шкалою Participation Scale (P-scale)

1. Немає значних обмежень (0-12 балів) 24,1% (13 осіб);

2. Легке обмеження (13-22 бали) 33,3% (18 осіб);

3. Помірне обмеження (23-32 бали) 25,9% (14 осіб);

4. Високе обмеження (33-52 бали) 14,8% (8 осіб);

5. Дуже високе обмеження (53-90 балів) 1,9% (1 особа).

Середнє значення загального балу становило 21,7 бала, що відповідає рівню легких обмежень участі. Це свідчить про те, що в цілому студенти демонструють достатньо високий рівень соціальної включеності, однак у частини респондентів спостерігаються окремі труднощі в реалізації соціальної активності.

Детальний аналіз відповідей дозволив виділити найбільш і найменш проблемні сфери соціального функціонування.

Найбільш сформовані сфери участі (рис. 2.8):

– виконання домашніх обов'язків (понад 80% студентів відзначили повну участь);

– здатність до навчання нового (високий рівень впевненості у 74,1%);

– пересування та доступ до громадських місць (70,4%).



Рисунок 2.8 – Найбільш сформовані сфери соціального функціонування

Найбільш проблемні сфери:

– участь у громадських та соціальних активностях – 29,6% респондентів відзначили певні обмеження;

– участь у громадському житті та ініціативах – 25,9%;

– відчуття рівня соціальної поваги в громаді – 24,1%.

Зобразимо найбільш проблемні сфери за допомогою діаграми (рис. 2.9):

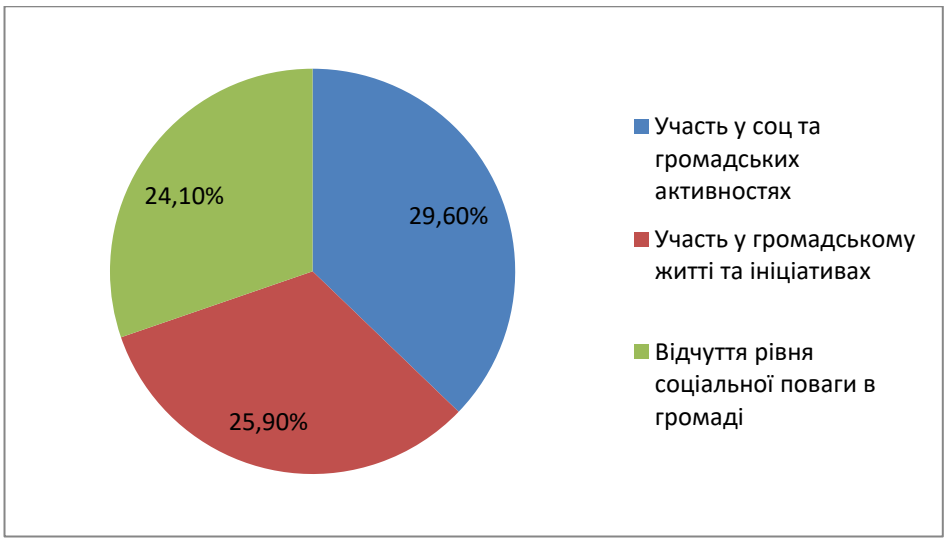


Рисунок 2.9 – Найбільш проблемні сфери соціального функціонування

Отже, частина респондентів демонструє високу соціальну активність, активно бере участь у навчальному процесі, взаємодіє з іншими людьми та залучається до громадського життя. Інша частина студентів проявляє обмежену соціальну активність, що може бути пов’язано з недостатньою впевненістю у міжособистісній взаємодії; зниженим рівнем соціальної ініціативи; орієнтацією переважно на навчальну, а не громадську діяльність.

З метою перевірки гіпотези дослідження, згідно з якою студенти з вищим рівнем усвідомленості цілей, здатністю до планування та прогнозування результатів діяльності демонструють вищі показники соціальної активності в освітньому просторі, було проведено кореляційний аналіз між показниками трьох методик: рівнем домагань (Ф. Хоппе), шкалами AGQ-R та рівнем соціальної участі (P-scale).

Кореляційний аналіз дозволив визначити наявність та силу статистичного зв’язку між змінними, що дає змогу оцінити взаємозалежність між рівнем цілепокладання та соціальною активністю студентів. Для встановлення взаємозв’язку між змінними використано коефіцієнт кореляції

Пірсона (r), що дозволяє оцінити силу та напрям лінійного зв’язку між показниками.

У ході статистичної обробки даних було встановлено такі закономірності:

Виявлено обернений кореляційний зв’язок між рівнем домагань та рівнем обмежень соціальної участі (P-scale) ($r \approx -0,62$; $p < 0,01$). Студенти з вищим рівнем домагань мають менше соціальних обмежень, тобто є більш соціально активними.

Встановлено обернений кореляційний зв’язок між орієнтацією на майстерність (AGQ-R) та показниками P-scale ($r \approx -0,58$; $p < 0,01$). Виявлено слабший, але статистично значущий зв’язок між орієнтацією на продуктивність (конкурентність) та соціальною активністю ($r \approx -0,34$; $p < 0,05$). Відзначимо, що прагнення до соціального порівняння та конкуренції має менш стабільний вплив на соціальну активність, ніж внутрішня орієнтація на майстерність.

Найнижчий зв’язок було зафіксовано між шкалою уникнення продуктивності та соціальною активністю ($r \approx +0,41$; $p < 0,05$). Позитивний характер кореляції у даному випадку пояснюється тим, що студенти з високим рівнем страху негативної оцінки частіше демонструють більші соціальні обмеження (вищі бали P-scale).

Отримані результати свідчать про наявність стійкого взаємозв’язку між цілепокладанням та соціальною активністю студентів: високий рівень домагань і орієнтація на майстерність сприяють зниженню соціальних обмежень; внутрішня навчальна мотивація є більш значущим чинником соціальної активності, ніж конкурентна орієнтація; уникнення невдач та орієнтація на зовнішню оцінку пов’язані зі зниженням соціальної включеності.

Проведений кореляційний аналіз дозволив підтвердити гіпотезу дослідження. Можна стверджувати, що цілепокладання є значущим чинником соціальної активності студентів, а саме: чим вищий рівень

усвідомленості навчальних цілей та орієнтації на майстерність, тим вищий рівень соціальної включеності та активності в освітньому просторі.

2.3 Практичні рекомендації щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності

На основі отриманих даних рекомендується, під час проведення навчання щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності для студентів бакалаврату та магістратури враховувати специфіку та необхідність проведення навчання окремо для студентів першого, другого третього та четвертого курсів.

Протягом першого курсу доцільно організувати навчання, щоб допомогти студентам адаптуватися до університетського середовища та зосередитися на процесі навчання. Досягнення конкретних цілей має бути пов’язане з навчанням, і важливо, щоб студенти першого курсу розвивали навички самоврядування, що сприяють ефективному цілепокладанню, та робили акцент на позитивній самооцінці та самоповазі [27]. Навчання даних навичок активно продовжується на другому курсі.

Третій курс – це перехідний період після двох років навчання. Тут навчання з цілепокладання допоможе студентам організувати свої цілі та знайти оптимальні шляхи їх досягнення відповідно до реальних життєвих обставин. Також важливо, щоб студенти третього курсу розвивали рішучість, наполегливість та самостійність. Значний потенціал у цьому контексті має волонтерська діяльність, яка в умовах воєнного стану в Україні набуває особливої актуальності [22]. На думку О. Трубнікової, участь у волонтерських ініціативах сприятиме формуванню відповідальності, емпатії, навичок командної роботи та усвідомлення власної соціальної ролі [25, 206].

Ефективними засобами розвитку цілепокладання, як вважає М. Васильєва, можуть бути участь у студентському самоврядуванні, проєктній діяльності, наукових гуртках, тренінгах із розвитку особистісних

компетентностей, а також залучення до професійно орієнтованих практик і стажувань [4, 45].

На четвертому курсі багато студентів переоцінюють свої цінності, шукають нові цілі та шляхи подальшого розвитку та самовдосконалення. Отже, розвиток навчиок цілепокладання має сприяти самовизначенню, визначенню нових цілей та структуруванню цілей за життєвими сферами та часовим горизонтом, забезпечуючи зосередженість на пошуку свого місця в житті та конструктивній самореалізації.

На цьому етапі важливо стимулювати розвиток мотивації до успіху. Добре розвинена здатність до цілепокладання у четвертокурсників позитивно вплине на результати їхніх досліджень та перспективи в професійному та особистому житті.

Тренінг для студентів четвертого курсу передбачає глибші вправи та роздуми над низкою екзистенційних питань: сенс і місія життя, етична оцінка засобів і цілей, а також взаємозв'язок між духовним і матеріальним.

Технологія нашого тренінгу з цілепокладання розроблена на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, проведеного в Запорізькому національному університеті. Мета тренінгу – розвиток здатності до цілепокладання як чинника соціальної активності.

Програма тренінгу передбачає роботу над усіма компонентами здатності до цілепокладання та включає шість етапів:

I. Актуалізація цінностей і сенсу життя.

II. Постановка життєвих цілей.

III. Планування часу та засобів для досягнення цілей.

Навчання на перших трьох етапах, перш за все, зосереджено на інтелектуальній складовій цілепокладання. За допомогою спеціально підібраних тренувальних вправ ці етапи сприяють актуалізації цінностей та сенсу (місії) життя, постановці життєвих цілей, розподілу цілей між ключовими життєвими сферами («робота проти бізнесу», «сім'я проти кола спілкування», «хобі проти інтересів», «самовдосконалення проти освіти») та

часовим рамкам їх реалізації (1, 3, 5, 10 років). Тут використовуються методи самоменеджменту, нейролінгвістичне програмування та арт-терапія; використовуються спеціальні вправи, спрямовані на постановку цілей, планування, прийняття рішень та розробку особистих проєктів.

IV. Робота над особистісною ефективністю (внутрішні ресурси для досягнення цілей). Цей етап активізує особистісну складову цілепокладання та актуалізує внутрішні ресурси, необхідні для досягнення цілей. Процес роботи над внутрішніми ресурсами включає вправи, спрямовані на актуалізацію ресурсного стану особистості, аналіз своїх сильних сторін та чеснот, розвиток впевненості в собі – невід'ємної особистісної якості, що передбачає здатність керувати собою.

V. Робота над досягненням цілей (Етап діяльності) – спрямована на активізацію внутрішньої та зовнішньої діяльності цілепокладача для досягнення бажаного результату. Робота на цьому етапі передбачає фізичну діяльність цілепокладача, спрямовану на досягнення цілей.

Тут використовується метод структурних сузір'їв, що дозволяє візуально розміщувати цілі в просторі; також використовуються вправи для руху до цілей. Таким чином, досягається перехід від інтелектуальної, внутрішньої діяльності до зовнішньої.

Слід зазначити, що інтелектуальний, діяльнісний та особистісний компоненти цілепокладальної здатності актуалізуються на всіх етапах навчання, але їх чітке розділення при виборі конкретних вправ має емпірично обґрунтовану логіку. Чітко сформульована мета має мотиваційну функцію та взаємопов'язана з дією.

За правильного перебігу процесу розвитку цілепокладання, яке передбачає володіння методами цілепокладання, правилами цілепокладання та знанням рівнів цілепокладання, людина розвиває впевненість у своїй здатності досягти своєї мети.

VI. Інтегративний етап – Інтеграція та оптимізація отриманого під час тренінгу досвіду. На даному етапі застосовується метод «Інтерв'ю із собою».

План самоінтерв'ювання відповідає змісту етапів тренінгу. Вправа сприяє гармонійному завершенню тренінгу, саморозвитку, глибокої саморефлексії, осмислення зовнішніх подій тренінгу та внутрішніх процесів, рефлексії думок, почуттів, дій.

Головною особливістю тренінгу є комплексний вплив на компоненти здатності до цілепокладання. Тривалість тренінгу становить 26 годин.

Рівні розвитку компонентів цілепокладання як чинника соціальної активності представлено у Таблиці 2.2:

Таблиця 2.2 – Рівні розвитку компонентів цілепокладання

Компонент	Зміст	Методи розвитку в тренінгу
Інтелектуальний	Усвідомлення цілей і стратегій	SMART, планування, аналіз цінностей
Особистісний	Впевненість, мотивація, ресурси	Коучингові вправи, робота з сильними сторонами
Діяльнісний	Реалізація цілей у поведінці	Моделювання дій, практичні вправи

Тренінг «Розвиток цілепокладання як чинника соціальної активності студентів» представлено у Таблиці 2.3:

Таблиця 2.3 – Загальна структура тренінгу

Етап	Назва етапу	Мета етапу	Основний зміст	Тривалість
I	Актуалізація цінностей і сенсу життя	Усвідомлення особистісних цінностей та життєвого сенсу	Визначення життєвих пріоритетів, рефлексія цінностей, вправи на самоусвідомлення	4 год
II	Постановка життєвих цілей	Формування навичок цілепокладання	Формулювання коротко- та довгострокових цілей, SMART-цілі	4 год
III	Планування часу та ресурсів	Розвиток навичок планування	Тайм-менеджмент, побудова планів 1-3-5-10 років, розподіл ресурсів	5 год
IV	Розвиток особистісної ефективності	Активізація внутрішніх ресурсів	Робота з впевненістю, сильними сторонами, ресурсними станами	5 год

Продовження таблиці 2.3

V	Досягнення цілей (діяльнісний етап)	Перехід до практичної реалізації цілей	Моделювання дій, вправи на досягнення цілей, робота з мотивацією	5 год
VI	Інтеграція та рефлексія	Узагальнення досвіду та саморефлексія	Аналіз результатів, «інтерв'ю із собою», підсумкова рефлексія	3 год
Разом				**26 годин**

Розглянемо зміст вправ за етапами тренінгу (таблиця 2.4):

Таблиця 2.4 – Зміст вправ за етапами тренінгу

Етап	**Вправи**	**Інструменти/методи**	**Очікуваний результат**
I	«Мої життєві цінності», «Лінія життя»	Рефлексивні техніки, арт-підходи	Усвідомлення особистих цінностей
II	«Мої 10 цілей», «SMART-формулювання»	Метод SMART	Чітке формулювання цілей
III	«Мій план на 1-3-5-10 років», «Матриця часу»	Тайм-менеджмент	Навички планування та пріоритизації
IV	«Мої сильні сторони», «Ресурсний стан»	Елементи коучингу	Підвищення впевненості у собі
V	«Шлях до мети», «Модель дії»	Поведінкове моделювання	Формування активної позиції
VI	«Інтерв'ю із собою», «Підсумкова рефлексія»	Рефлексивні техніки	Інтеграція досвіду та саморозвиток

Отже, розроблений тренінг має комплексний характер та спрямований на розвиток усіх компонентів цілепокладання: інтелектуального, особистісного та діяльнісного. Його структура враховує вікові особливості студентів різних курсів та спрямована на поступовий перехід від усвідомлення життєвих цінностей до практичної реалізації поставлених цілей.

ВИСНОВКИ

Таким чином, відповідно до поставлених завдань, можна зробити наступні висновки:

1. Проаналізовано поняття цілепокладання у психологічній науці. Проблема цілепокладання є однією з фундаментальних у психологічній науці, оскільки вона безпосередньо пов’язана з розумінням активності особистості, її поведінки, мотивації та самореалізації. Цілепокладання – це процес встановлення конкретних цілей або завдань, що їх планується досягти за певний період часу. У процесі цілепокладання важливо визначити, що саме потрібно досягнути, скільки часу це займе, які ресурси потрібні та як буде вимірюватися успіх.

2. Розглянуто соціальну активність особистості. Соціальна активність особистості є складним багатовимірним утворенням, що включає мотиваційні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вона визначає ступінь включеності людини в соціальне життя, її здатність до самореалізації та впливу на соціальне середовище. Рівень соціальної активності залежить як від внутрішніх особливостей особистості, так і від зовнішніх умов, у яких вона розвивається.

3. Охарактеризовано взаємозв’язок цілепокладання та соціальної активності. Аналіз теоретичних положень та результатів зарубіжних і українських емпіричних досліджень дозволяє дійти висновку, що цілепокладання та соціальна активність особистості перебувають у тісному взаємозв’язку і взаємно обумовлюють одне одного. Цілепокладання виступає внутрішнім механізмом регуляції поведінки, який визначає спрямованість активності особистості, рівень її соціальної включеності та характер взаємодії з соціальним середовищем.

4. Обґрунтовано методики дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності особистості. У нашому дослідженні було використано наступні методики:

– Методика Ф. Хоппе «Рівень домагань»;

– Опитувальник цілей досягнень (AGQ-R) (А. Елліот, А. Дж. К. Мураяма);

– Participation Scale (P-scale).

Дані методики є валідними, науково обгрунтованими та міжнародно визнаними психодіагностичними інструментами.

5. Описано результати емпіричного дослідження цілепокладання як чиннику соціальної активності студентів в освітньому просторі. Отримані результати свідчать про наявність стійкого взаємозв'язку між цілепокладанням та соціальною активністю студентів: високий рівень домагань і орієнтація на майстерність сприяють зниженню соціальних обмежень; внутрішня навчальна мотивація є більш значущим чинником соціальної активності, ніж конкурентна орієнтація; уникнення невдач та орієнтація на зовнішню оцінку пов'язані зі зниженням соціальної включеності.

Проведений кореляційний аналіз дозволив підтвердити гіпотезу дослідження. Можна стверджувати, що цілепокладання є значущим чинником соціальної активності студентів, а саме: чим вищий рівень усвідомленості навчальних цілей та орієнтації на майстерність, тим вищий рівень соціальної включеності та активності в освітньому просторі.

6. Розроблено практичні рекомендації щодо розвитку цілепокладання як чинника соціальної активності, а саме розроблений нами тренінг має комплексний характер та спрямований на розвиток усіх компонентів цілепокладання: інтелектуального, особистісного та діяльнісного. Його структура враховує вікові особливості студентів різних курсів та спрямована на поступовий перехід від усвідомлення життєвих цінностей до практичної реалізації поставлених цілей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко Т. Л. Технології становлення ціннісно-смислової сфери особистості студента. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. С. 16-29.

2. Базиленко, А. К. Самоврядування як вид соціальної активності студентської молоді. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. №3. С. 194-198.

3. Боярин Л. В. Сутність та компонентний склад структури соціальної компетентності молоді. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. 2024. С. 401-411.

4. Васильєва М. П. Розвиток соціальної активності студентської молоді як основа соціальної згуртованості суспільства. *Перспективи та інновації науки.* Серія : «Педагогіка, Психологія, Медицина». 2023. Вип. № 1 (19). С. 45–56.

5. Васильченко О. Цілепокладання та ухвалення рішень як регулятивні механізми соціальної поведінки особи в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2 (74). С. 292-300.

6. Герчанівська П. Е. Загальнолюдські константи буття. *Культура України*. 2013. №43. С. 133-141.

7. Грабовська С., Чолій С. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2010. №12. С. 171-181.

8. Грисюк О. М. Розвиток соціальної активності особистості: теоретичний аспект. *Молодий вчений*. 2018. №1. С. 28-31.

9. Етичний кодекс психолога. URL : https://surl.lu/vebety (дата звернення: 10.04.2026).

10. Етичний кодекс APA. URL : https://www.apa.org/ethics/code (дата звернення: 28.04.2026).

11. Козирєв М. П. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 352 с.

12. Лимар А.П. Філософія : словник-довідник. Дніпро : ВНПЗ "ДГУ", 2026. 122 с.

13. Мазурик В. М. Особливості цілепокладання особистості при проектуванні життєвого шляху. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. С. 74-76.

14. Мазурик В. М. Цілепокладання як основа для проектування життєвого шляху особистістю. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2016. №2. С. 102-111.

15. Михайличенко В.Є. Грень Л.М., Полянська В.В. Динаміка мотиваційної структури студентів вищих технічних навчальних закладів і значення цілепокладання у цьому процесі. Т*еорія і практика управління соціальними системами*. 2014. С. 1-7.

16. Петрочко Ж. В. Соціальна активність, життєвий оптимізм, соціальна успішність та соціальне самовизначення як взаємообумовлені параметри особистості в сучасних умовах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова* Серія 5 : «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2024. №99. С. 50-55.

17. Рева М. М. Цілепокладання особистості як форма життєтворення у сучасних соціокультурних умовах. *Редакційна колегія*. 2021. С. 251.

18. Рева М. М. Специфіка життєвого цілепокладання молоді у контексті прагнення до самореалізації. *Наука і освіта*. 2015. №10. С. 104-110.

19. Рева М.М. Соціально-психологічні детермінанти життєвого цілепокладання особистості. *Психологія і особистість*. 2016. №1. С. 207-216.

20. Садова М. А. Емпіричні результати дослідження цілепокладання в реалізації особистісного потенціалу обдарованої молоді в умовах воєнного стану. *Виховання та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 3 (90). С. 55–60.

21. Саргош В. І. Особливості цілепокладання студентської молоді. *Юність науки*. 2022. С. 211-213.

22. Скиданович В. Психологічна структура волонтерської діяльності студентів. *Збірник наукових праць: психологія*. 2018. №22. С. 62-68.

23. Словник педагогічних та психологічних термінів / укладачі: Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 131 с.

24. Столярик О., Семигіна Т. Цілепокладання в інтервенціях соціальної роботи: теорія та техніки. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. №1 (10). С. 28-41.

25. Трубнікова О. А. Волонтерство як форма соціальної активності особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2020. №7. С. 205-209.

26. Уйсімбаєва М. Соціальна активність особистості як чинник суспільного розвитку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2014. №132. С. 247-250.

27. Хворостянко Н. Психологічні особливості мотиваційно-вольового компоненту соціальної ініціативності в студентському віці. *Молодий вчений*. 2021. № 12. С. 11-15.

28. Forneris T., Danish S. J., Scott D. L. Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence.* 2007. Vol. 42, № 165. P. 103–114.

29. Sun Y., Gong J., Liu J., Shi Z., Sang B., Liu D. Development and validation of the Adolescent Social Goal Questionnaire among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2026. Vol. 256. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886926001042 (дата звернення: 14.04.2026).

30. Baldwin D. S., Adair M., Micheelsen A., et al. Goal setting and goal attainment in patients with major depressive disorder: a narrative review on shared decision making in clinical practice. *Journal of Affective Disorders*. 2024. Vol. 343. P. 483–491.

31. Langer D. A., Jensen-Doss A., Asarnow J. R., Thompson M. C. Shared decision-making for youth psychotherapy: A preliminary randomized clinical trial on facilitating personalized treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2022. Vol. 63(11). P. 1320–1331.

32. Locke E. A., Latham, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 2002. Vol. 57(9). P. 705–717.

33. Wang Y., Tang S., Meng Y. Goal-setting mechanisms in educational management: a psychological perspective on student and teacher behavior. Yizhuo Wang, Shuzhu Tang, Yang Meng. *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 16. URL : https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1680752/full?utm_source (дата звернення: 07.04.2026).

34. Wundt W. Principles of Physiological Psychology. London : Swan Sonnenschein. URL : https://surl.li/scrzcl (дата звернення: 15.04.2026).

35. Freud S. Three essays on the theory of sexuality. New York : Basic Books, 1963. URL: https://surl.li/qytjqd (дата звернення: 17.04.2026).

36. Watson J. B. Behaviorism. New York : W. W. Norton, 1925. URL : https://archive.org/details/behaviorism032636mbp (дата звернення: 15.04.2026).

37. Tolman E. C. Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*. 1948. Vol. 55(4). P. 189-208. DOI : https://doi.org/10.1037/h0061626 (дата звернення: 10.04.2026).

38. Mace C. A. Incentives: Some experimental studies. URL: https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.5555/19362700789 (дата звернення: 15.04.2026).

39. Locke E. A., & Latham, G. P. The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*. 2019. Vol. 5(2). P. 93–105. DOI : https://doi.org/10.1037/mot0000127 (дата звернення: 07.04.2026).

40. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50(4). P. 370-396. DOI : https://doi.org/10.1037/h0054346 (дата звернення: 07.04.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А
Методика оцінки рівня домагань
(модифікація метелики Ф. Хоппе)

Мета. Вивчення рівня домагань школярів за показниками складності обраної мети.

Структура методики. Для проведення дослідження необхідно 11 карток з написаними в них номерами-від 1 до 11. Кожний рівень труднощів може мати кілька варіантів. Експериментатор власноруч збільшує або зменшує час на розв'язання завдань та до вільно оцінює їх виконання - як правильне або неправильне. Лише після оцінювання учень може вибрати таке завдання. Кількість виборів до-5.

Інструкція. Перед вами знаходяться картки., на звороті яких подані завдання зі зростанням складності. Номери карток вказують на ступінь зростання. На розв'язання кожного завдання ви маєте певний час. Якщо ви не встигаєте виконати завдання у визначений час, воно вважається нерозв'язаним.

Завдання для дослідження рівня домагань:

картка	складність	написати
1	I	три слова на букву "Н"
2	II	назви трьох фруктів на букву "А"
3	III	шість імен на букву "П"
4	IV	назви шести держав на букву Т
5	V	двадцять слів на букву "С"
6	VI	назву материків, що починаються на букву "А"
7	VII	назви п'яти держав на букву "М"
8	VIII	назви п'яти фільмів на букву "М"
9	IX	прізвища п'яти відомих кіноакторів на букву "Л"
10	X	прізвища п'яти відомих художників на букву "К"
11	XI	прізвища композиторів і письменників на букву "К"

Обробка результатів. Питання кожного рівня оцінюються відповідною кількістю балів: І- рівень - 1 бал, ІІ рівень - 2 бали тощо.

Для оцінки рівня домагань слід визначити суму набраних балів. Наприклад, якщо оптант має п'ять виборів і він першого разу вибрав четверту картку, удруге - 5-ту, утретє - 4-ту, у четвертий раз - 7-му, уп'яте - 8-му картки, то рівень його домагань визначатиметься як сума:. 4 + 5 + 4+ 7 + 8. = 28 балів.

Після успіху або невдачі (які експериментатор може довільно інтерпретувати) відбуваються позитивні або негативні зрушення. Після успіху середні значення поодиноких зрушень розглядаються як міра зрушень після успіхів. Якщо після невдачі оптант обирає простіше завдання, ніж попереднє, то це засвідчує зниження рівня домагань; якщо він обирає складніше завдання, то середні значення поодиноких зрушень після невдачі розглядаються як міра зрушень після невдач.

Додаток Б

Опитувальник цілей досягнення (AGQ-R)

(А. Елліот, К. Мураяма)

Інструкція

Нижче подано твердження, що стосуються Ваших навчальних цілей у цьому семестрі. Оцініть, будь ласка, рівень своєї згоди з кожним твердженням за шкалою:

1 – повністю не згоден

2 – не згоден

3 – частково згоден

4 – згоден

5 – повністю згоден

Твердження

1. Моя мета – повністю опанувати матеріал, який подається на заняттях.
2. Я прагну досягати кращих результатів порівняно з іншими студентами.
3. Моя ціль – засвоїти якомога більше навчального матеріалу.
4. Я намагаюся показувати результати вищі, ніж у інших студентів.
5. Я прагну не засвоїти матеріал у меншому обсязі, ніж це можливо.
6. Моя мета – уникнути гірших результатів у порівнянні з іншими.
7. Я прагну якнайглибше зрозуміти зміст навчальних дисциплін.
8. Моя мета – перевершити інших студентів у навчанні.
9. Я намагаюся не навчитися меншого, ніж можу реально опанувати.
10. Я прагну не показувати гірші результати, ніж інші студенти.
11. Я намагаюся уникати неповного розуміння навчального матеріалу.
12. Моя мета – не виконувати завдання гірше, ніж інші студенти.

Ключ кодування:

Цілі, спрямовані на досягнення майстерності: 1, 3, 7

Цілі, спрямовані на уникнення майстерності: 5, 9, 11

Цілі, спрямовані на досягнення продуктивності: 2, 4, 8

Цілі, спрямовані на уникнення продуктивності: 6, 10, 1

Додаток В

Participation Scale (P-scale)

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає Вашій життєвій ситуації порівняно з іншими людьми Вашого віку.

Спочатку оберіть відповідь:

Так

Іноді

Ні

Не стосується / не потрібно / не маю потреби

Не відповідав / не зазначено

Якщо відповідь «Іноді» або «Ні», оцініть, наскільки це є для Вас проблемою:

0 – немає проблеми

1 – невелика проблема

2 – середня проблема

3 – велика проблема

5 – дуже велика проблема

Твердження:

1. Чи маєте Ви рівні можливості з однолітками знайти роботу?
2. Чи працюєте Ви так само інтенсивно, як Ваші однолітки (кількість годин, характер роботи)?
3. Чи робите Ви внесок у сімейний бюджет так само, як Ваші однолітки?
4. Чи маєте Ви можливість подорожувати/відвідувати інші місця так само, як однолітки (ринок, базар тощо)?
5. Чи берете Ви участь у святах і важливих подіях (весілля, релігійні свята, похорони) так само, як інші?

6. Чи берете Ви участь у дозвіллі та соціальних активностях (спорт, зустрічі, спілкування) як однолітки?

7. Чи є Ви соціально активним у громадських або релігійних справах?

8. Чи маєте Ви такий самий рівень поваги в громаді, як інші люди?

9. Чи маєте Ви можливість піклуватися про себе (зовнішній вигляд, харчування, здоров'я) як однолітки?

10. Чи маєте Ви можливість будувати або підтримувати довготривалі стосунки так само, як інші?

11. Чи відвідуєте Ви інших людей у громаді так само часто, як інші?

12. Чи можете Ви вільно пересуватися вдома та за його межами так само, як інші?

13. Чи відвідуєте Ви громадські місця (школа, магазини, офіси, кафе) так само, як інші?

14. Чи виконуєте Ви домашні обов'язки?

15. Чи враховується Ваша думка у сімейних рішеннях?

16. Чи допомагаєте Ви іншим людям (сусідам, друзям, родичам)?

17. Чи відчуваєте Ви себе впевнено при знайомстві з новими людьми?

18. Чи маєте Ви впевненість у здатності навчатися новому?

Ключ обробки результатів

1. Кодування відповідей Якщо відповідь: «Так» - 0 балів; «Іноді» або «Ні» оцінка проблеми:

1 = 1 бал

2 = 2 бали

3 = 3 бали

5 = 5 балів

«Не стосується / не потрібно» 0 балів

2. Підрахунок балів. Загальний бал = сума балів за всі 18 пунктів.

Мінімум: 0

Максимум: 90

3. Інтерпретація результатів

Рівень обмеження участі	Сума балів
Немає значних обмежень	0-12
Легке обмеження	13-22
Помірне обмеження	23-32
Високе обмеження	33-52
Дуже високе обмеження	53-90