

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: БУТЕЛЬКО Марина Василівна, група ПС-24-11-зМ

Назва: Психологічні особливості тривожності у дітей підліткового віку

Керівник: Татаурова-Осика Галина Петрівна

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 1.85%

Мікропробіли: 394

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 1,85% визнає
встановленим виномом. Високий рівень оригінальності. Допускається
до захисту/рецензування

Дата 08.05.2026 р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____



**«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО
ОСВІТИ**

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»



ЗАТВЕРДЖУЮ

завідувачка кафедри

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

«19» січня 2026 року

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу здобувачці освіти

Бутелько Марині Василівні

1. Тема роботи «Психологічні особливості тривожності у дітей підліткового віку».

Науковий керівник: Татаурова – Осика Г.П., доцентка, затверджено наказом № 01-06/01 від 12.01.2026 р.

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «01» травня 2026 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукові праці з психології та педагогіки, результати аналізу фахової літератури, матеріали емпіричного дослідження, отримані під час проходження переддипломної практики.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку, а саме: поняття тривожності та основні підходи до її вивчення в психологічній науці, вікові особливості психічного розвитку дітей підліткового віку, специфіка проявів і чинники

формування тривожності у дітей підліткового віку, вплив тривожності на особистісний розвиток, поведінку та навчальну діяльність підлітків.

2. Здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку та описати його результати.

3. Обґрунтувати теоретико-психологічні підходи до подолання тривожності в підлітковому віці.

4. Розробити та перевірити ефективність впровадження програми психологічної допомоги й корекції тривожних проявів у дітей підліткового віку.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ім'я та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
1	Татаурова – Осика Г.П., доцентка	09.02.2025	21.02.2025
2	Татаурова – Осика Г.П., доцентка	24.02.2025	17.03.2025
3	Татаурова – Осика Г.П., доцентка	18.03.2025	14.04.2025

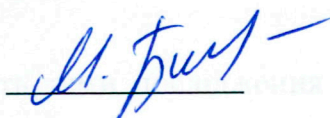
6. Дата видачі завдання 05.01.2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	13.01.2025	Виконано
2	Вивчення літературних джерел	20.01.2025	Виконано
3	Збирання матеріалу	27.01.2025	Виконано

4	Обробка матеріалу	9.02.2025	Виконано
5	Виконання розділу 1	21.02.2025	Виконано
6	Виконання розділу 2	17.03.2025	Виконано
7	Виконання розділу 3	14.03.2025	Виконано
8	Формулювання висновків	01.04.2025	Виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	25.04.2025	Виконано
10	Подання роботи на кафедру	02.05.2025	Виконано

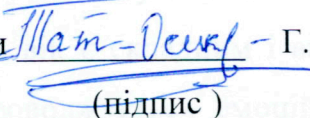
Студент



М. В. Бутелько

(підпис)

Керівник роботи



Г. П. Татаурова – Осика Г.П.

(підпис)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

В І Д Г У К

наукового керівника на кваліфікаційну роботу здобувача вищої освіти другого (магістерського) рівня

Бутелько Марини Василівни

за темою:

«Психологічні особливості тривожності у дітей підліткового віку»

Актуальність теми дослідження зумовлена зростанням рівня тривожності серед підлітків в умовах сучасних соціальних, освітніх та інформаційних викликів. Підлітковий вік є складним і відповідальним етапом становлення особистості, що супроводжується емоційною нестабільністю, підвищеною чутливістю до соціальних оцінок, труднощами самовизначення та адаптації. Посилення навчального навантаження, вплив соціальних мереж, нестабільність соціального середовища та обмеження безпосереднього спілкування сприяють формуванню тривожних переживань, які негативно впливають на психічний розвиток, поведінку та міжособистісну взаємодію підлітків. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема своєчасного виявлення, профілактики та корекції тривожності у дітей підліткового віку.

У кваліфікаційній роботі розкрито теоретичні аспекти дослідження психологічних особливостей тривожності у підлітковому віці, проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення поняття тривожності, охарактеризовано вікові особливості психічного розвитку підлітків, визначено чинники формування тривожності та її вплив на особистісний розвиток, поведінку й навчальну діяльність.

У роботі здійснено ґрунтовне емпіричне дослідження психологічних

особливостей тривожності у дітей підліткового віку із застосуванням комплексу валідних психодіагностичних методик, зокрема методики дослідження шкільної тривожності Дж. Філіпса, опитувальника САН, методики визначення особистісної адаптованості школярів, методики самооцінки життєстійкості підлітків та проєктивного тесту «Неіснуюча тварина». Проведений аналіз результатів дозволив виявити особливості прояву тривожності, рівень емоційної стійкості та адаптаційних можливостей підлітків.

Особливу увагу в роботі приділено розробці та впровадженню програми психолого-педагогічного супроводу дітей підліткового віку з підвищеним рівнем тривожності. Запропонована програма спрямована на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної стійкості, навичок саморегуляції, підвищення самооцінки та покращення соціальної адаптації підлітків. Аналіз результативності впровадження програми підтвердив її ефективність та практичну доцільність.

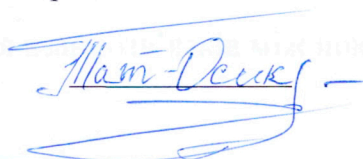
Кваліфікаційна робота відзначається логічною структурою, послідовністю викладу матеріалу, достатнім рівнем теоретичного аналізу та обґрунтованістю висновків. Отримані результати мають теоретичне і практичне значення, можуть бути використані у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та педагогічних працівників закладів освіти, а також у подальших наукових дослідженнях проблеми тривожності у підлітковому віці.

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Бутелько М. В. виконана на належному теоретичному та практичному рівнях, відповідає встановленим вимогам до кваліфікаційних робіт другого (магістерського) рівня вищої освіти, містить елементи наукової новизни та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії.

Кваліфікаційна робота заслуговує 82 (В) балів (оцінка ECTS, оцінка за національною шкалою).

Науковий керівник:

доцентка



Татаурова – Осика Г.П

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота: 152 сторінки, 20 рисунків, 5 таблиць, 6 додатків, 62 літературних джерела.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку, а також розробці й апробації програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на зниження рівня тривожності та гармонізацію емоційного стану підлітків.

Об'єкт дослідження – тривожність як психологічне явище у дітей підліткового віку.

Предмет дослідження – психологічні особливості прояву тривожності у підлітків, чинники її формування та вплив на особистісний розвиток, поведінку й навчальну діяльність.

Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, що забезпечують всебічне вивчення психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку. Теоретичні методи включали: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукової літератури; теоретичне моделювання структури та чинників формування тривожності у підлітковому віці. Емпіричні методи передбачали використання психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення рівня тривожності, емоційного стану, адаптаційних можливостей і особистісних характеристик підлітків, а саме: методика дослідження шкільної тривожності Дж. Філіпса, опитувальник САН, методика визначення особистісної адаптованості школярів (А. Фурман), методика самооцінки життєстійкості підлітків (модифікація Т. Ларіної), проєктивний тест «Неіснуюча тварина». Методи математико-статистичної обробки даних (зокрема, описова статистика, кореляційний аналіз) – для кількісного аналізу результатів дослідження та встановлення взаємозв'язків між показниками.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та педагогічних працівників закладів освіти з метою своєчасного виявлення, профілактики та корекції тривожності у дітей підліткового віку.

Практичну цінність має розроблена та апробована програма психолого-педагогічного супроводу підлітків із підвищеним рівнем тривожності, яка може бути впроваджена в освітній процес і спрямована на: зниження рівня тривожності; розвиток емоційної стійкості та навичок саморегуляції; підвищення самооцінки та впевненості у собі; покращення соціальної адаптації та комунікативних навичок.

Ключові слова: тривожність, підлітковий вік, психологічні особливості, емоційний стан, особистісна тривожність, ситуативна тривожність, , вікові особливості, емоційна сфера, міжособистісна взаємодія, шкільна тривожність, самооцінка підлітків, поведінкові прояви.

ABSTRACT

Qualification work: 152 pages, 20 figures, 5 tables, 6 appendices, 62 literary sources.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically study the psychological features of anxiety in adolescents, as well as to develop and test a program of psychological and pedagogical support aimed at reducing the level of anxiety and harmonizing the emotional state of adolescents.

The object of the study is anxiety as a psychological phenomenon in adolescents.

The subject of the study is the psychological features of the manifestation of anxiety in adolescents, the factors of its formation and the impact on personal development, behavior and educational activity.

To achieve the goal and implement the tasks set in the work, a complex of complementary methods was used that provide a comprehensive study of the psychological features of anxiety in adolescents. Theoretical methods included: analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific literature; theoretical modeling of the structure and factors of anxiety formation in adolescence. Empirical methods involved the use of psychodiagnostic tools aimed at studying the level of anxiety, emotional state, adaptive capabilities and personal characteristics of adolescents, namely: J. Phillips's school anxiety research methodology, SAN questionnaire, methodology for determining personal adaptability of schoolchildren (A. Furman), methodology for self-assessment of adolescent resilience (modification by T. Larina), projective test «Non-existent animal». Methods of mathematical and statistical data processing (in particular, descriptive statistics, correlation analysis) – for quantitative analysis of research results and establishment of relationships between indicators.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results in the activities of practical psychologists, social educators and pedagogical workers of educational institutions for the purpose of timely detection, prevention and correction of anxiety in adolescents.

The developed and tested program of psychological and pedagogical support for adolescents with an increased level of anxiety has practical value, which can be implemented in the educational process and is aimed at: reducing the level of anxiety; developing emotional stability and self-regulation skills; increasing self-esteem and self-confidence; improving social adaptation and communication skills.

Keywords: anxiety, adolescence, psychological characteristics, emotional state, personal anxiety, situational anxiety, , age characteristics, emotional sphere, interpersonal interaction, school anxiety, self-esteem of adolescents, behavioral manifestations.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	17
1.1. Поняття тривожності та основні підходи до її вивчення в психологічній науці.....	17
1.2. Вікові особливості психічного розвитку дітей підліткового віку.....	32
1.3. Специфіка проявів і чинники формування тривожності у дітей підліткового віку.....	37
1.4. Вплив тривожності на особистісний розвиток, поведінку та навчальну діяльність підлітків.....	47
Висновки до розділу 1.....	54
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	56
2.1. Структура, організація та інструментарій дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку.....	56
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку.....	70
Висновки до розділу 2.....	97
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....	100
3.1. Теоретико-психологічні підходи до подолання тривожності в підлітковому віці.....	100
3.2. Розробка та реалізація програми психологічної допомоги й корекції тривожних проявів у дітей підліткового віку.....	106
3.3. Аналіз результативності впровадження програми психологічної підтримки та корекції тривожності у дітей підліткового віку.....	111
Висновки до розділу 3.....	115
ВИСНОВКИ.....	117
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	119
ДОДАТКИ.....	124

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Актуальність теми дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку зумовлена низкою сучасних соціальних, психологічних і освітніх викликів, які безпосередньо впливають на становлення особистості підлітка.

Підлітковий вік є критичним періодом розвитку, що характеризується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами. У цей час відбувається формування самосвідомості, системи цінностей, самооцінки та ідентичності. Нестабільність психоемоційної сфери, підвищена чутливість до оцінок оточення, потреба у визнанні та самоствердженні створюють сприятливі умови для виникнення тривожних переживань. Тривожність у підлітковому віці часто виступає не лише як ситуативна реакція на стрес, а як стійка особистісна характеристика, що може негативно впливати на загальний психічний розвиток.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах сучасного соціального середовища, яке характеризується високим рівнем невизначеності, інформаційним перевантаженням, впливом соціальних мереж, а також нестабільністю суспільних процесів. Підлітки стикаються з новими викликами: кібербулінгом, соціальним порівнянням, підвищеними освітніми вимогами та очікуваннями з боку дорослих. Усе це підсилює рівень внутрішньої напруги та тривожності, що може проявлятися у зниженні самооцінки, труднощах у міжособистісній взаємодії, порушеннях поведінки та емоційних розладах.

Тривожність у підлітковому віці тісно пов'язана з такими явищами, як самотність, соціальна ізоляція, невпевненість у собі та ризик розвитку депресивних станів. Несвоєчасне виявлення та корекція підвищеної тривожності можуть призвести до формування дезадаптивних моделей поведінки, що ускладнює соціалізацію особистості в майбутньому.

Значущість дослідження також обумовлена потребою вдосконалення психодіагностичних та психокорекційних підходів у роботі з підлітками. Освітні заклади та психологічні служби потребують науково обґрунтованих програм, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної стійкості та формування навичок саморегуляції. Вивчення психологічних особливостей тривожності дозволяє більш точно визначити чинники її виникнення, структуру та прояви, що є необхідною умовою для розробки ефективних профілактичних і корекційних заходів.

Отже, актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня тривожності серед підлітків, її впливом на психічний розвиток і соціальну адаптацію, а також необхідністю розробки ефективних психологічних інструментів для її діагностики та корекції в сучасних умовах.

Об'єкт дослідження – тривожність як психологічне явище у дітей підліткового віку.

Предмет дослідження – психологічні особливості прояву тривожності у підлітків, чинники її формування та вплив на особистісний розвиток, поведінку й навчальну діяльність.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку, а також розробці й апробації програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на зниження рівня тривожності та гармонізацію емоційного стану підлітків.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку, а саме: поняття тривожності та основні підходи до її вивчення в психологічній науці, вікові особливості психічного розвитку дітей підліткового віку, специфіка проявів і чинники формування тривожності у дітей підліткового віку, вплив тривожності на особистісний розвиток, поведінку та навчальну діяльність підлітків.

2. Здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей

тривожності у дітей підліткового віку та описати його результати.

3. Обґрунтувати теоретико-психологічні підходи до подолання тривожності в підлітковому віці.

4. Розробити та перевірити ефективність впровадження програми психологічної допомоги й корекції тривожних проявів у дітей підліткового віку.

Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих **методів**, що забезпечують всебічне вивчення психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку.

У дослідженні застосовано теоретичні та емпіричні методи, а також методи кількісної і якісної обробки даних.

Теоретичні методи включали: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукової літератури з проблеми тривожності; порівняння різних наукових підходів до трактування поняття тривожності; теоретичне моделювання структури та чинників формування тривожності у підлітковому віці.

Емпіричні методи передбачали використання психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення рівня тривожності, емоційного стану, адаптаційних можливостей і особистісних характеристик підлітків, а саме: методика дослідження шкільної тривожності Дж. Філіпса, опитувальник САН (Самопочуття – Активність – Настрій), методика визначення особистісної адаптованості школярів (А. Фурман), методика самооцінки життєстійкості підлітків (модифікація Т. Ларіної), проєктивний тест «Неіснуюча тварина».

Методи математико-статистичної обробки даних (зокрема, описова статистика, кореляційний аналіз) – для кількісного аналізу результатів дослідження та встановлення взаємозв'язків між показниками.

Застосування комплексу зазначених методів забезпечило надійність, валідність і цілісність дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні та систематизації наукових уявлень про психологічні особливості тривожності у дітей

підліткового віку в умовах сучасного освітнього та соціального середовища.

У роботі узагальнено й уточнено зміст поняття тривожності як складного багатовимірного психологічного феномена, розкрито його структуру, функції та основні підходи до вивчення в психологічній науці.

Результати дослідження доповнюють теоретичні положення щодо психолого-педагогічного супроводу підлітків із підвищеним рівнем тривожності, зокрема в частині визначення ефективних підходів до її профілактики та корекції.

Одержані результати можуть бути використані для подальшого розвитку теорії вікової та педагогічної психології, а також слугувати теоретичною основою для розробки нових досліджень проблеми тривожності у підлітковому віці.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та педагогічних працівників закладів освіти з метою своєчасного виявлення, профілактики та корекції тривожності у дітей підліткового віку.

Результати емпіричного дослідження дозволяють: діагностувати рівень тривожності підлітків та визначати її основні прояви у різних сферах шкільного життя; виявляти чинники підвищеної тривожності, пов'язані з навчальною діяльністю, міжособистісними взаєминами та індивідуально-психологічними особливостями; оцінювати психоемоційний стан, рівень адаптованості та життєстійкості учнів, що є важливим для комплексного розуміння їхнього психологічного благополуччя.

Практичну цінність має розроблена та апробована програма психолого-педагогічного супроводу підлітків із підвищеним рівнем тривожності, яка може бути впроваджена в освітній процес і спрямована на: зниження рівня тривожності; розвиток емоційної стійкості та навичок саморегуляції; підвищення самооцінки та впевненості у собі; покращення соціальної адаптації та комунікативних навичок.

Матеріали дослідження можуть бути використані у практиці роботи психологічної служби закладів освіти, при розробці профілактичних і корекційних програм, у процесі підготовки майбутніх психологів і педагогів, для проведення тренінгів, консультацій та просвітницької роботи з учнями, батьками та педагогами.

Результати дослідження мають прикладний характер і сприяють підвищенню ефективності психологічної допомоги підліткам, що переживають підвищений рівень тривожності, а також створенню сприятливого освітнього середовища для їх гармонійного розвитку.

Апробація результатів дослідження:

1. Бутелько М. В. Психологічні особливості тривожності у дітей підліткового віку. Збірник XI Міжнародної науково-теоретичної конференції «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації» (8 травня 2026 року, м. Дніпро).

2. Бутелько М. В. Психологічні підходи до корекції тривожності підлітків. Збірник V Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific development in a changing world» (11-13 травня 2026 року, м. Львів, Україна).

Експериментальна база дослідження: Руднянська гімназія Великодимерської селищної ради Броварського району

Структура роботи включає вступ, три розділи, висновки до кожного з них, загальні висновки, список використаних джерел та додатки. Ілюстративний матеріал представлено 20 рисунками та 5 таблицями.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1. Поняття тривожності та основні підходи до її вивчення в психологічній науці

Перед переходом до аналізу теоретичних підходів до вивчення феномену особистісної тривожності доцільно здійснити чітке понятійне розмежування ключових категорій, які використовуються у психологічній науці. Зокрема, важливо диференціювати зміст понять «тривога» і «тривожність», а також уточнити відмінності між «ситуативною тривожністю» та «особистісною тривожністю», оскільки ці терміни, попри їхню близькість, відображають різні рівні та аспекти психічної реальності.

У сучасних психологічних дослідженнях відсутня єдина узгоджена позиція щодо співвідношення понять «тривога» та «тривожність», що зумовлено складністю та багатовимірністю самого феномену. Водночас у науковій літературі простежується усталена тенденція до їх функціонального розмежування. Так, термін «тривога» здебільшого використовується для позначення актуального емоційного стану, який виникає у відповідь на реальну або уявну загрозу та пов'язаний із переживанням напруження, занепокоєння, невизначеності й очікування небезпеки. Натомість «тривожність» трактується як відносно стійка індивідуально-психологічна властивість, що відображає загальну схильність особистості до частого і інтенсивного переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях [8].

Особливе значення для розуміння структури тривожності має її поділ на ситуативну та особистісну. Ситуативна тривожність розглядається як змінний емоційний стан, який виникає під впливом конкретних обставин, переважно стресогенних або невизначених. Вона характеризується такими переживаннями, як нервозність, напруження, внутрішнє хвилювання, заклопотаність, і може варіюватися за інтенсивністю та тривалістю залежно від значущості ситуації та індивідуальних особливостей людини. Важливо

підкреслити, що ситуативна тривожність має динамічний характер і змінюється разом зі зміною умов діяльності або зникненням загрозового чинника.

На противагу цьому, особистісна тривожність постає як відносно стабільна характеристика особистості, що відображає її схильність інтерпретувати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно небезпечні або загрозові. Вона зумовлює підвищену готовність до переживання тривоги навіть за відсутності об'єктивних підстав для цього. Така тривожність пов'язана з особливостями самосприйняття, рівнем самооцінки та самоповаги, а також із попереднім досвідом і сформованими когнітивними установками. У цьому контексті особистісна тривожність виступає як внутрішній психологічний механізм, що визначає специфіку емоційного реагування індивіда на значущі стимули.

Отже, розмежування понять «тривога» і «тривожність», а також «ситуативна» і «особистісна» тривожність є необхідною передумовою для глибшого теоретичного аналізу цього феномену. Таке уточнення дозволяє більш точно інтерпретувати результати досліджень, окреслити механізми виникнення тривожних переживань і визначити ефективні шляхи їх психологічної корекції.

У психологічній науці сформувалася значна кількість теоретичних підходів до вивчення феномену особистісної тривожності, що відображає складність і багатовимірність цього явища. Різні наукові школи акцентують увагу на різних механізмах її виникнення та функціонування – від глибинних внутрішньоособистісних конфліктів до когнітивних процесів інтерпретації досвіду. Зокрема, психодинамічний підхід пояснює тривожність як наслідок неусвідомлених внутрішніх суперечностей, що формуються у ранньому дитинстві, тоді як когнітивні теорії пов'язують її з неадаптивними переконаннями, ірраціональними установками та особливостями переробки інформації [14].

У межах психоаналітичної концепції З. Фрейд тривожність розглядається як специфічна афективна реакція Его (Я) на загрозу, яка може мати як зовнішнє, так і внутрішнє походження. Вона виникає внаслідок конфлікту між інстанціями психіки: імпульсами Ід (Воно), що відображають біологічні потяги та бажання, і вимогами Суперего (Над-Я), які репрезентують соціальні

норми, моральні заборони та цінності. Его, намагаючись зберегти психологічну рівновагу, змушене регулювати цей конфлікт, що й супроводжується переживанням тривоги. У цьому контексті тривожність виконує сигнальну функцію, попереджаючи особистість про можливу небезпеку та активізуючи захисні механізми [22].

Варто зазначити, що погляди З. Фрейда на природу тривожності еволюціонували. На ранніх етапах він трактував тривожність як трансформоване, витіснене лібідо, тобто як результат пригнічення несвідомих потягів. Проте пізніше, аналізуючи клінічні випадки, зокрема фобічні розлади, він переглянув цю позицію. У більш пізній концепції тривожність розглядається вже не як наслідок витіснення, а як його причина: саме переживання тривоги активізує захисні механізми Его, які спрямовані на пригнічення небажаних імпульсів. Таким чином, тривожність постає як центральний феномен невротичних процесів і виконує ключову регулятивну функцію у психічному житті людини [22].

У межах індивідуальної психології А. Адлер тривожність розглядається в іншому ракурсі – як особистісна характеристика, тісно пов'язана з переживанням власної неповноцінності. На думку вченого, кожна людина відчуває базову потребу у значущості, визнанні та соціальній включеності. Якщо ця потреба не задовольняється, формується комплекс неповноцінності, який може стати підґрунтям для розвитку підвищеної тривожності, невпевненості в собі та унікальної поведінки [32].

З позицій А. Адлера, тривожність може виступати своєрідним психологічним механізмом уникнення життєвих труднощів і відповідальності. Людина, яка переживає інтенсивне почуття неповноцінності, прагне зберегти контроль над ситуацією, уникаючи діяльності, що може поставити під сумнів її самооцінку. У цьому сенсі тривожність набуває функціонального значення, оскільки дозволяє індивіду уникати ситуацій потенційної невдачі, хоча водночас обмежує його розвиток і самореалізацію [32].

Таким чином, у різних теоретичних підходах особистісна тривожність постає як складне психічне утворення, що має як глибинні внутрішні (психодинамічні), так і особистісно-сміслові детермінанти. Її розуміння вимагає інтеграції різних наукових позицій, що дозволяє більш повно

розкрити механізми її формування та функціонування в структурі особистості.

У межах соціокультурного підходу К. Хорні особливе місце займає поняття базальної тривожності, яке розглядається як відносно стійке та інтенсивне переживання безпорадності, незахищеності й вразливості перед навколишнім світом. Згідно з її концепцією, це почуття формується у ранньому дитинстві та зумовлюється дефіцитом емоційної безпеки у взаєминах дитини з батьками. Якщо дитина не отримує достатнього рівня підтримки, прийняття та стабільності, у неї виникає відчуття небезпеки, яке з часом трансформується у хронічну тривожність як особистісну характеристику [37].

Важливою складовою цієї теорії є поняття «базального конфлікту», який полягає у суперечності між природним прагненням дитини до задоволення своїх потреб, безпеки та любові й необхідністю пристосування до вимог оточення, що часто мають фруструючий характер. У таких умовах дитина змушена пригнічувати власні бажання та емоції, що призводить до внутрішньої напруги, формування почуття тривоги та порушення гармонійного розвитку особистості. Таким чином, тривожність у концепції К. Хорні постає як соціально зумовлене явище, що має свої витoki у системі міжособистісних відносин [37].

У контексті аналітичної психології К. Юнг тривожність не отримала окремого системного опису, проте її розуміння впливає із загальної структури психіки, запропонованої вченим. Зокрема, тривожність інтерпретується як реакція індивіда на активізацію змістів колективного несвідомого – архетипових образів і символів, які можуть вторгтися у свідомість і викликати відчуття внутрішнього дискомфорту та невизначеності. У цьому аспекті тривожність пов'язується зі страхом втрати контролю над власною психікою та домінуванням ірраціональних імпульсів [46].

Крім того, у юнгіанській теорії тривожність може розглядатися як наслідок внутрішнього конфлікту між різними структурами особистості, зокрема між Персоною (соціально прийнятним образом «Я») та Тінню (пригніченими, неприйнятими аспектами психіки). Такий конфлікт має певну концептуальну спорідненість із психоаналітичним розумінням внутрішніх суперечностей, однак акцент у К. Юнга зміщується з соціальних заборон на глибинні символічні процеси [46].

Значний внесок у розуміння природи тривожності здійснив також Г. Салліван, який розглядав її крізь призму міжособистісних відносин. У його теорії тривожність постає як продукт порушень у ранній комунікації між дитиною та значущими дорослими, передусім матір'ю. Непослідовність, суперечливість або емоційна холодність у взаємодії можуть спричинити формування у дитини нестійкого відчуття безпеки, що згодом трансформується у хронічну тривожність [47].

На думку Г. Саллівана, тривожність безпосередньо пов'язана з процесом формування Я-концепції. Якщо цей процес відбувається в умовах емоційної нестабільності або дефіциту підтримки, це може призвести до порушення цілісності образу «Я» та виникнення стійкого почуття внутрішнього напруження і невпевненості. Таким чином, тривожність розглядається не лише як індивідуальна психологічна характеристика, а як результат специфіки міжособистісного досвіду, що підкреслює її соціально-психологічну природу [47].

Отже, у межах соціокультурного, аналітичного та міжособистісного підходів тривожність постає як складне утворення, що формується під впливом як внутрішніх психічних процесів, так і зовнішніх соціальних чинників, передусім особливостей ранніх взаємин особистості з оточенням.

Сформовані в ранньому дитинстві тривожні реакції мають тенденцію до закріплення та подальшої генералізації, переходячи у стабільні патерни емоційного реагування в дорослому житті. У процесі індивідуального розвитку вони можуть трансформуватися у стійкі форми унікальної поведінки, коли людина починає свідомо або несвідомо уникати ситуацій, які асоціюються з потенційною загрозою. Це, у свою чергу, сприяє формуванню різноманітних тривожних розладів, зокрема фобій та панічних станів, що обмежують адаптивні можливості особистості.

У контексті міжособистісної теорії Г. Саллівана особистісна тривожність розглядається як інтерперсональний феномен, що виникає у процесі ранньої взаємодії дитини з найближчим соціальним оточенням, передусім матір'ю. Саме якість цих взаємин визначає базовий рівень емоційної безпеки дитини та впливає на формування її Я-концепції. Непослідовність, емоційна

нестабільність або дефіцит підтримки з боку значущого дорослого можуть призводити до виникнення хронічного відчуття тривоги, яке закріплюється як стійка характеристика особистості [47].

Соціокультурний аспект формування тривожності ґрунтовно розкрито у теорії психосоціального розвитку Е. Еріксон. На першій стадії розвитку – у період немовляти – ключову роль відіграє якість взаємодії дитини з матір'ю або особою, що її замінює. У разі задоволення базових потреб формується почуття базальної довіри до світу, що виступає фундаментом психологічної стабільності. Натомість дефіцит турботи, емоційної підтримки та передбачуваності взаємодії спричиняє розвиток базальної недовіри, яка проявляється у тривожності, підозрливості та внутрішній напруженості [53].

Подальші стадії психосоціального розвитку також мають значення для формування тривожності. Зокрема, на етапі раннього дитинства важливим є розвиток автономії та відчуття власної цінності. Якщо цей процес порушується, у дитини можуть формуватися залежність, сором і почуття провини, які в подальшому виступають підґрунтям для розвитку підвищеної особистісної тривожності. Таким чином, тривожність у концепції Е. Еріксона постає як результат невдалого проходження ключових психосоціальних криз [53].

Альтернативний погляд на природу тривожності представлено в гуманістичному напрямі, зокрема в рамках гештальт-терапії Ф. Перлз. У цьому підході тривожність розглядається як наслідок порушення контакту особистості з власними переживаннями та потребами. Вона виникає тоді, коли людина втрачає здатність усвідомлювати свої актуальні емоційні стани, ігнорує власні потреби або підпорядковує їх зовнішнім вимогам і соціальним очікуванням [59].

З позицій гештальт-підходу, хронічна тривожність є результатом блокування природних процесів саморегуляції, що часто формується ще в дитинстві через засвоєння жорстких норм, заборон і очікувань з боку значущих дорослих. У таких умовах індивід втрачає цілісність переживання, що призводить до внутрішнього напруження, фрагментації досвіду та постійного відчуття невизначеності.

Отже, у межах міжособистісного, психосоціального та гуманістичного підходів особистісна тривожність розглядається як результат складної

взаємодії індивіда з соціальним середовищем, насамперед у ранньому онтогенезі. Вона формується під впливом якості міжособистісних відносин, особливостей задоволення базових потреб і здатності особистості до усвідомлення та інтеграції власного досвіду.

У межах гештальт-підходу підкреслюється, що підвищена особистісна тривожність часто пов'язана з порушенням здатності людини перебувати в актуальному моменті переживання. Тривожна особистість схильна фокусуватися на минулому досвіді або проєктувати негативні очікування на майбутнє, ігноруючи безпосередній досвід «тут і тепер». Це супроводжується втратою довіри до власних відчуттів, підвищеною чутливістю до оцінки з боку інших і страхом соціального осуду, що, у свою чергу, зумовлює формування хронічного емоційного напруження та внутрішнього дискомфорту [49].

З позицій гештальт-терапії, ефективне подолання особистісної тривожності передбачає відновлення цілісного контакту людини із власним внутрішнім світом і зовнішнім середовищем. Ключовим механізмом виступає усвідомлення власних потреб, почуттів і переживань у теперішньому моменті, що сприяє зниженню напруження, підвищенню самоприйняття та відновленню психологічної рівноваги [49].

Суттєвий внесок у розробку проблеми тривожності зробив А. Бек – засновник когнітивної терапії. На відміну від психодинамічних концепцій, які акцентують увагу на несвідомих конфліктах, когнітивний підхід розглядає тривожність як результат специфічних особливостей мислення. Згідно з теорією А. Бека, основним джерелом хронічної тривожності є наявність автоматичних негативних думок, пов'язаних із очікуванням загрози, небезпеки та власної неспроможності впоратися з труднощами [6].

Такі когнітивні спотворення формують тенденцію до інтерпретації навіть нейтральних або неоднозначних ситуацій як потенційно небезпечних. Унаслідок цього виникає стійке переживання тривоги, яке супроводжується емоційним напруженням, страхами та відчуттям невпевненості. З часом подібні установки закріплюються у структурі особистості, набуваючи характеру стійких когнітивних схем.

Когнітивно-поведінковий підхід пропонує цілісну модель пояснення

тривожності, що базується на взаємозв'язку між мисленням, емоціями та поведінкою. В її основі лежить концепція «когнітивної тріади», яка включає негативні уявлення людини про себе, навколишній світ і майбутнє. Саме ці дисфункціональні переконання зумовлюють схильність до тривожного реагування, оскільки визначають спосіб оцінки подій і власних можливостей.

У результаті формується своєрідне «замкнуте коло»: негативні думки викликають тривожні емоції, які, у свою чергу, підсилюють і закріплюють неадаптивні когнітивні установки та поведінкові стратегії (наприклад, уникнення). Це сприяє хронізації тривожності та ускладнює процес її подолання [6].

Таким чином, у межах гештальт- і когнітивно-поведінкового підходів особистісна тривожність розглядається як результат порушення процесів усвідомлення та інтерпретації досвіду. Її подолання пов'язується з розвитком здатності до рефлексії, корекцією дисфункціональних переконань і відновленням гармонійної взаємодії між когнітивними, емоційними та поведінковими компонентами психіки.

Особистісна тривожність як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, що проявляється у схильності до частого переживання тривоги у ситуаціях, які суб'єктивно сприймаються як загрозові, має складну, багаторівневу природу. Її формування зумовлюється взаємодією низки чинників, які охоплюють соціальний, психологічний і психофізіологічний рівні функціонування особистості, що свідчить про необхідність комплексного підходу до її розуміння.

На соціальному рівні ключову роль відіграють особливості міжособистісної взаємодії та комунікативного досвіду індивіда. Порушення у сфері спілкування, дефіцит емоційної підтримки, нестабільність або суперечливість соціальних контактів, особливо в дитинстві, створюють передумови для формування базового відчуття небезпеки та недовіри до оточення. У таких умовах особистість може сприймати соціальне середовище як потенційно загрозове, що сприяє закріпленню тривожних реакцій.

Психологічний рівень пов'язаний насамперед із особливостями самосприйняття та самооцінки. Особистісна тривожність часто формується в

умовах внутрішнього конфлікту між прагненням до високої самооцінки та водночас відчуттям невпевненості у власних можливостях. Така конфліктна структура самооцінки зумовлює підвищену чутливість до оцінки з боку інших, страх помилки та очікування негативних наслідків, що підсилює тривожність і сприяє її стабілізації як риси особистості [42].

На психофізіологічному рівні тривожність обумовлюється особливостями функціонування центральної нервової системи. Зокрема, підвищена збудливість нервових процесів, низька стресостійкість, індивідуальні властивості темпераменту, а також нейробиологічні механізми регуляції емоцій можуть виступати підґрунтям для формування схильності до тривожного реагування.

Сучасні дослідження також підкреслюють значення як біологічних, так і психосоціальних чинників у виникненні особистісної тривожності. До біологічних відносять спадкову зумовленість, генетичну схильність, особливості темпераменту, а також нейрохімічні процеси, зокрема дисбаланс нейромедіаторів, що регулюють емоційні стани. Водночас психосоціальні чинники включають особливості сімейного виховання, наявність психотравмуючого досвіду, критичний або гіперопікуючий стиль взаємодії з дитиною, а також сформовані неефективні стратегії подолання стресу.

Наслідком дії цих чинників є порушення задоволення базових психологічних потреб особистості – у безпеці, прийнятті, підтримці та визнанні. Це, у свою чергу, сприяє формуванню негативної Я-концепції, заниженої або нестабільної самооцінки, очікування невдачі та критики з боку оточення. Внаслідок цього виникає стійкий страх відторгнення та неприйняття, що лежить в основі комплексу неадаптивних когнітивно-емоційних структур, які підтримують і відтворюють особистісну тривожність [42].

Таким чином, особистісна тривожність постає як результат складної взаємодії біологічних передумов, індивідуально-психологічних особливостей і соціального досвіду, що зумовлює її стійкість та вплив на різні сфери життєдіяльності особистості.

Серед біологічних передумов формування підвищеної тривожності в сучасній психології та нейронауках виділяють генетичну схильність, індивідуально-типологічні особливості темпераменту, а також специфіку

функціонування нейромедіаторних систем мозку, які забезпечують регуляцію емоційних станів. Емпіричні дослідження свідчать, що вагома частка варіативності рівня тривожності зумовлена спадковими чинниками, що вказує на її часткову біологічну детермінованість. Зокрема, підвищена емоційна збудливість, лабільність нервових процесів, низька стресостійкість і чутливість до стимулів можуть виступати індивідуальними передумовами формування тривожного типу реагування [13].

У межах психоаналітичної традиції З. Фрейд розглядав здатність до переживання тривоги як універсальну, філогенетично зумовлену властивість, пов'язану з інстинктом самозбереження. Водночас особистісна тривожність, на його думку, формується у процесі індивідуального розвитку під впливом життєвого досвіду та механізмів навчання. У своїх працях він також акцентував увагу на ролі ранніх психотравмуючих переживань, зокрема досвіду відокремлення дитини від матері, який інтерпретувався як первинне джерело тривоги. У цьому контексті тривожність постає як своєрідна репродукція попереднього негативного досвіду, що актуалізується у подальшому житті індивіда [5].

У психоаналітичній концепції ключовою причиною виникнення тривожності вважається внутрішній конфлікт між біологічними потягами особистості та соціальними обмеженнями, які регулюють їх прояв. Неможливість гармонійного узгодження цих протилежних тенденцій призводить до внутрішнього напруження, що проявляється у формі тривоги.

З позицій індивідуальної психології А. Адлер тривожність також розглядається як наслідок порушеного соціального досвіду. Вона може виникати у випадках, коли особистість не здатна реалізувати свої прагнення до самоствердження, досягнення значущості або подолання почуття неповноцінності. У такому разі тривожність виступає як реакція на невдачі, обмеження або невідповідність між бажаним і реальним, а також як механізм уникнення складних життєвих завдань [5].

На відміну від цього, у соціокультурній концепції К. Хорні першопричини тривожності пов'язуються не з внутрішніми інстинктивними конфліктами, а з характером міжособистісних відносин. Зокрема, порушення емоційного контакту між дитиною та значущими дорослими, дефіцит

підтримки, прийняття і безпеки призводять до формування базальної тривожності. У цьому підході тривога інтерпретується як наслідок соціального досвіду, що формується у процесі взаємодії з оточенням [18].

Отже, біологічні передумови тривожності тісно взаємодіють із психологічними та соціальними чинниками її формування. Це дозволяє розглядати особистісну тривожність як інтегративне явище, що виникає на перетині спадкових особливостей, індивідуального досвіду та системи міжособистісних відносин.

Згідно з когнітивним підходом, формування особистісної тривожності значною мірою визначається особливостями мислення індивіда та системою засвоєних ним переконань щодо небезпечності навколишнього світу. Тривожність у цьому контексті розглядається як наслідок стійких когнітивних схем, що зумовлюють тенденцію інтерпретувати події як загрозливі, навіть за відсутності об'єктивних підстав. Такі установки формують специфічний стиль обробки інформації, при якому домінують очікування негативного розвитку подій, перебільшення ризиків і недооцінка власних ресурсів подолання труднощів.

У межах гуманістичної та соціально-філософської традиції Е. Фромм розглядав тривожність як наслідок глибинного переживання відчуження. На його думку, усвідомлення людиною власної індивідуальності та відокремленості від світу супроводжується відчуттям самотності, беззахисності та вразливості перед силами суспільства і природи. Саме це екзистенційне переживання виступає джерелом внутрішньої тривоги. Водночас подолання тривожності, за Е. Фроммом, можливе через встановлення автентичних, глибоких міжособистісних зв'язків, зокрема через різні форми любові як способу подолання відчуження [23].

Екзистенційний підхід Р. Мей акцентує увагу на ціннісному вимірі тривожності. Учений вважав, що вона виникає в ситуаціях, коли особистість відчуває загрозу своїм фундаментальним життєвим цінностям, смислам або ідентичності. У цьому сенсі тривожність є не лише негативним переживанням, а й важливим сигналом, що вказує на внутрішні конфлікти та необхідність переосмислення власного життєвого шляху [223].

У гуманістичній психології К. Роджерс пов'язував виникнення

тривожності з порушенням узгодженості між різними аспектами «Я». Зокрема, тривожність виникає тоді, коли досвід індивіда не відповідає сформованим уявленням про себе або виходить за межі його особистісних конструктів. Конфлікт між «реальним Я» і «ідеальним Я» породжує внутрішню напругу, що проявляється у формі тривожності, невпевненості та емоційного дискомфорту [24].

Узагальнюючи зазначені підходи, слід підкреслити, що особистісна тривожність формується під впливом як внутрішніх (психологічних і когнітивних), так і зовнішніх (соціальних) чинників. Тривалий вплив стресогенних обставин або хронічні внутрішні конфлікти можуть виступати каталізаторами її розвитку. Особливу роль відіграє повторюваність психотравмуючих ситуацій, що сприяє закріпленню тривожних реакцій і їх трансформації у стійку рису особистості.

Серед типових життєвих ситуацій, що можуть сприяти формуванню підвищеної тривожності, виділяють розлучення з батьками, різкі зміни соціального середовища (перехід між освітніми етапами), труднощі соціальної адаптації, неприйняття з боку однолітків, а також ситуації публічного оцінювання (іспити, виступи, контрольні роботи). Не менш важливими є внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти, а також переживання відчуженості, що пов'язане з усвідомленням власної окремішності та водночас беззахисності перед соціальним середовищем.

Таким чином, особистісна тривожність постає як результат складної взаємодії когнітивних установок, емоційного досвіду, міжособистісних відносин і соціальних умов розвитку, що визначає її стійкість і значний вплив на психологічне благополуччя особистості.

До ключових чинників, що зумовлюють формування та розвиток особистісної тривожності, належать як вроджені, так і набуті передумови. Зокрема, значущу роль відіграють генетичні фактори, сімейна історія психічних розладів або підвищеної тривожності, а також вплив інтенсивних стресових чи психотравмуючих подій, пережитих як у дитячому, так і в дорослому віці. Сукупна дія цих чинників формує індивідуальну вразливість особистості до тривожних переживань і визначає особливості її емоційного реагування.

Комплексне розуміння природи особистісної тривожності відкриває можливості для розробки ефективних стратегій її профілактики та корекції. Зокрема, це передбачає врахування індивідуальних особливостей особистості, оптимізацію соціального середовища, розвиток адаптивних когнітивних і поведінкових стратегій, а також формування навичок емоційної саморегуляції. Такий інтегративний підхід дозволяє не лише знижувати рівень тривожності, а й сприяти гармонійному розвитку особистості загалом.

Проблема класифікації тривожності в сучасній психології залишається відкритою та дискусійною, що зумовлено складною, багатовимірною природою цього феномену. Різні дослідники пропонують власні підходи до систематизації тривожності, спираючись на її походження, зміст, функції та особливості прояву.

Зокрема, в екзистенційній психології Р. Мей виокремлює кілька типів тривожності, які відображають різні аспекти людського буття:

1. Ситуативна тривожність – виникає у відповідь на конкретні життєві обставини або повторювані ситуації (наприклад, публічні виступи, контрольні перевірки, взаємодія з авторитетними особами). Вона має тимчасовий характер і залежить від актуальних умов.

2. Невротична (психотравматична) тривожність – пов'язана з наслідками психотравмуючого досвіду, що залишив глибокий слід у психіці та продовжує впливати на поведінку й емоційний стан особистості.

3. Екзистенціальна тривожність – зумовлена усвідомленням фундаментальних аспектів людського існування, таких як скінченність життя, свобода вибору, відповідальність і неминучість смерті.

4. Духовна тривожність – виникає у процесі пошуку сенсу життя, ціннісних орієнтирів і внутрішньої гармонії. Вона пов'язана з глибинними питаннями буття та самореалізації.

5. Творча тривожність – характерна для людей творчих професій і виступає як природний компонент процесу створення нового, супроводжуючи пошук ідей, сумніви та внутрішню напругу [50].

Окремий підхід до класифікації тривожності представлено у дослідженнях І. Блохіної, де вона розглядається за різними критеріями. Зокрема,

дослідниця виділяє такі форми тривожності:

- особистісна тривожність – як стійка індивідуальна характеристика;
- ситуативна тривожність – як реакція на конкретні обставини;
- відкрита тривожність – усвідомлювана форма переживання, яка проявляється у поведінці та емоційних реакціях особистості;
- прихована тривожність – неусвідомлювана форма, що маскується зовнішнім спокоєм або проявляється у непрямих поведінкових реакціях [7].

Відкрита тривожність може набувати різних форм – від гострої та неконтрольованої до регульованої або навіть такої, що частково компенсується поведінковими механізмами. Натомість прихована тривожність проявляється опосередковано, зокрема через підвищену залежність, апатичність, агресивність, уникання відповідальності, надмірну мрійливість або інші неадаптивні форми поведінки.

Крім того, у межах цього підходу тривожність класифікується залежно від сфери її прояву:

- навчальна тривожність – пов'язана з освітнім процесом і ситуаціями оцінювання;
- самооціночна тривожність – зумовлена невпевненістю у власних можливостях і переживанням щодо самосприйняття;
- міжособистісна тривожність – виникає у сфері соціальної взаємодії та комунікації [58].

Отже, різноманіття класифікацій тривожності свідчить про її багатогранність і складність як психологічного явища. Кожен із підходів дозволяє висвітлити окремі аспекти цього феномену, що є важливим для його глибшого розуміння, діагностики та подальшої психологічної корекції.

Вагомий внесок у систематизацію проявів тривожності зробив А. Бек, який запропонував класифікацію за модальністю переживань. У межах цього підходу тривожність розглядається як багатокомпонентне явище, що охоплює кілька взаємопов'язаних рівнів функціонування психіки:

- когнітивний компонент – включає негативні очікування, катастрофізацію подій, перебільшення загроз і заниження власних можливостей;

- афективний компонент – проявляється у вигляді емоційного напруження, занепокоєння, страху та внутрішнього дискомфорту;
- соматичний компонент – відображається у фізіологічних реакціях організму (прискорене серцебиття, відчуття задухи, запаморочення, нудота тощо);
- поведінковий компонент – характеризується унікальною поведінкою, прагненням дистанціюватися від потенційно загрозливих ситуацій або використанням стратегій відволікання [58].

Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як цілісну систему, в якій когнітивні, емоційні, фізіологічні та поведінкові прояви перебувають у тісній взаємодії та взаємозумовленості.

Інший важливий критерій класифікації запропонував Ч. Спілбергер, який розмежував тривожність за джерелом її виникнення. Зокрема, він виділяв:

- аутогенну тривожність, що має внутрішнє походження і зумовлена особистісними особливостями, внутрішніми конфліктами або когнітивними установками;
- реактивну тривожність, яка виникає під впливом зовнішніх обставин, зокрема стресових або загрозливих ситуацій [8].

Узагальнення різних наукових підходів свідчить, що в психології існує декілька основних критеріїв класифікації особистісної тривожності, серед яких:

- причини виникнення (внутрішні / зовнішні);
 - модальність переживань (когнітивна, емоційна, соматична, поведінкова);
 - рівень усвідомлення (відкрита / прихована);
 - об'єктивність (реальна / уявна загроза);
 - ситуаційний контекст (навчальна, міжособистісна, самооціночна тощо)
- [22].

Таке різноманіття підходів до класифікації підкреслює складність і багатовимірність феномену тривожності. Водночас воно обумовлює необхідність використання комплексного психодіагностичного інструментарію, який дозволяє враховувати різні аспекти її прояву. Це, у свою чергу, створює підґрунтя для розробки ефективних програм психологічної корекції та профілактики, спрямованих на зниження рівня тривожності та підвищення адаптивних можливостей особистості.

1.2. Вікові особливості психічного розвитку дітей підліткового віку

Підлітковий вік є одним із найбільш складних, суперечливих і водночас інтенсивних періодів психічного розвитку людини, який охоплює приблизно проміжок від 11–12 до 15–17 років. Його специфіка полягає у поєднанні глибоких якісних змін у різних сферах розвитку – біологічній, когнітивній, емоційній і соціальній. Саме в цей період відбувається перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується не лише фізичним дозріванням, але й формуванням нових психічних утворень, зміною системи цінностей, становленням самосвідомості та переорієнтацією соціальних зв'язків [12].

Підлітковий вік часто розглядається як кризовий етап розвитку, оскільки він характеризується порушенням відносної стабільності попереднього вікового періоду та появою нових внутрішніх суперечностей. З одного боку, підліток прагне до самостійності, автономії та самоствердження, а з іншого – ще зберігає залежність від дорослих, що породжує внутрішні конфлікти, емоційну напруженість і нестабільність поведінки. У цей час активно формується особистісна ідентичність, що супроводжується пошуком власного «Я», експериментуванням із соціальними ролями та переглядом раніше засвоєних норм і установок.

Біологічною основою розвитку підлітка виступають процеси статевого дозрівання (пубертату), які супроводжуються інтенсивною гормональною перебудовою організму. Ці зміни мають комплексний характер і впливають не лише на фізичний стан, а й на функціонування центральної нервової системи, що, у свою чергу, відображається на емоційній та поведінковій сферах. Підвищення активності ендокринної системи, нерівномірність дозрівання різних мозкових структур, зокрема тих, що відповідають за емоції та самоконтроль, часто зумовлюють підвищену емоційну реактивність, імпульсивність, нестійкість настрою та труднощі у регуляції поведінки [38].

Важливою особливістю підліткового віку є дисгармонійність фізіологічного розвитку, коли різні системи організму дозрівають з різною швидкістю. Це може спричиняти відчуття внутрішнього дискомфорту, невпевненості у власному тілі, підвищену чутливість до оцінки з боку інших. Такі

переживання нерідко супроводжуються виникненням тривожності, дратівливості, замкненості або, навпаки, демонстративної поведінки як способу самоствердження.

Крім того, фізичні зміни часто супроводжуються формуванням нового образу тіла, що стає важливим компонентом самосприйняття. Підлітки починають більш критично ставитися до власної зовнішності, порівнювати себе з іншими, що може впливати на рівень самооцінки та емоційне благополуччя. У випадку невідповідності між реальним і бажаним образом тіла можуть виникати додаткові переживання невдоволення собою, що посилює внутрішню напруженість.

Таким чином, підлітковий вік є періодом глибокої перебудови організму та психіки, в якому біологічні зміни тісно переплітаються з психологічними і соціальними процесами. Саме ця складна взаємодія визначає специфіку розвитку особистості підлітка, його підвищену вразливість до стресових впливів і водночас значний потенціал для особистісного зростання та самореалізації.

У підлітковому віці відбувається суттєва якісна трансформація когнітивної сфери, яка проявляється у переході від конкретно-образного до абстрактно-логічного мислення. Відповідно до концепції Ж. Піаже, саме в цей період формується стадія формальних операцій, що відкриває для підлітка можливість оперувати не лише конкретними об'єктами, а й абстрактними поняттями, символами та гіпотетичними конструкціями. Це означає, що мислення набуває здатності до узагальнення, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і побудови логічних міркувань незалежно від безпосереднього досвіду [16].

Підлітки починають активно використовувати гіпотетико-дедуктивний тип мислення, що передбачає вміння висувати припущення, перевіряти їх, аналізувати альтернативні варіанти та прогнозувати можливі наслідки подій. Це створює підґрунтя для розвитку критичного мислення, здатності до аргументації, а також для осмислення складних моральних, соціальних і філософських проблем. Саме тому в підлітковому віці зростає інтерес до питань сенсу життя, справедливості, соціальних норм, особистісної свободи та

відповідальності.

Водночас розвиток мислення супроводжується становленням рефлексії – здатності до усвідомлення власних психічних процесів, аналізу власних думок, емоцій і поведінки. Підліток починає не лише мислити, а й осмислювати сам процес мислення, що є важливою передумовою формування самосвідомості та особистісної ідентичності. Розвиток рефлексивності сприяє глибшому розумінню себе, власних мотивів і переживань, а також дозволяє більш усвідомлено будувати взаємодію з оточенням [16].

Разом із позитивними аспектами ці когнітивні зміни можуть мати і певні труднощі. Зокрема, підвищена здатність до самоаналізу часто супроводжується надмірною самокритичністю, схильністю до сумнівів, внутрішніх протиріч і переживання невпевненості у собі. Підлітки можуть загострено сприймати власні недоліки, перебільшувати значущість оцінки з боку інших, що нерідко призводить до емоційної напруженості та формування тривожних переживань.

Розвиток абстрактного мислення іноді супроводжується явищем так званого «уявного глядача» та «особистісного міфу», коли підліток вважає, що його постійно оцінюють інші або що його переживання є унікальними й винятковими. Це може підсилювати емоційну вразливість і сприяти формуванню як позитивних, так і дезадаптивних форм самосприйняття.

Отже, когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується не лише розширенням інтелектуальних можливостей, але й ускладненням внутрішнього світу особистості, що створює передумови як для глибокого особистісного зростання, так і для виникнення внутрішніх конфліктів та емоційних труднощів.

Емоційна сфера підлітка відзначається високою динамічністю, насиченістю та внутрішньою суперечливістю, що є наслідком як біологічних змін, так і ускладнення соціально-психологічного досвіду. Для цього вікового періоду характерна підвищена інтенсивність емоційних переживань, їхня нестійкість і швидка змінюваність. Настрій підлітка може коливатися від піднесеного до пригніченого впродовж короткого часу, що пов'язано з незрілістю механізмів емоційної регуляції та підвищеною чутливістю до

зовнішніх і внутрішніх стимулів.

Однією з типових особливостей є амбівалентність емоцій, коли підліток одночасно переживає суперечливі почуття – наприклад, прагнення до незалежності поєднується з потребою в підтримці, а бажання самоствердитися – зі страхом невдачі. Це створює внутрішню напруженість і може зумовлювати афективні реакції, імпульсивні вчинки або різкі емоційні спалахи [38].

Особливо значущим у підлітковому віці стає вплив соціального середовища, передусім однолітків. Оцінка з боку референтної групи набуває провідного значення, що зумовлює підвищену чутливість до критики, схвалення чи відторгнення. Підлітки можуть гостро реагувати на навіть незначні зауваження, що пов'язано з формуванням самооцінки та потребою у визнанні. У результаті посилюється вразливість до соціального тиску, конформізм або, навпаки, протестна поведінка.

Водночас у цей період відбувається ускладнення емоційного досвіду. Підлітки починають переживати більш глибокі, диференційовані та усвідомлені емоції, пов'язані з самосприйняттям, самоповагою, почуттям власної гідності та особистісної цінності. Формується здатність до емпатії, співпереживання, а також до осмислення власних емоційних станів, що є важливою передумовою розвитку емоційного інтелекту.

Разом із тим, підвищена емоційна напруженість і нестабільність можуть створювати ризики для психічного благополуччя. У підлітковому віці зростає ймовірність виникнення тривожних і депресивних станів, що обумовлено як внутрішніми процесами (криза ідентичності, конфлікти самооцінки), так і зовнішніми чинниками (зростання соціальних вимог, навчальне навантаження, міжособистісні труднощі). Недостатній рівень емоційної регуляції, труднощі у вираженні почуттів і відсутність підтримки можуть сприяти закріпленню негативних емоційних станів [16].

Таким чином, емоційний розвиток підлітка є складним і неоднозначним процесом, що поєднує як значний потенціал для особистісного зростання, так і підвищену вразливість до психологічних труднощів. Формування здатності до усвідомлення, прийняття та регуляції власних емоцій виступає ключовою умовою гармонійного розвитку особистості в цей період.

Одним із ключових новоутворень підліткового віку є становлення Я-концепції та особистісної ідентичності, що відображає процес усвідомлення підлітком власної унікальності, цілісності та місця в соціальному світі. Відповідно до психосоціальної теорії Е. Еріксон, цей період визначається кризою «ідентичність – рольова невизначеність», у межах якої відбувається активний пошук відповідей на екзистенційно значущі питання: «Хто я?», «Яким я є?» і «Яким я хочу стати?». Підліток експериментує з різними соціальними ролями, світоглядними орієнтаціями, моделями поведінки, намагаючись інтегрувати їх у цілісне уявлення про себе [16].

Формування ідентичності тісно пов'язане з розвитком самооцінки, яка в цей період характеризується нестійкістю, варіативністю та значною залежністю від зовнішніх оцінок. Підлітки активно порівнюють себе з іншими, орієнтуються на соціальні стандарти та очікування, що може виступати як стимулом для саморозвитку, так і джерелом внутрішньої невпевненості, тривожності та фрустрації. Особливо значущою стає потреба у визнанні, прийнятті та підтримці з боку референтної групи.

Провідною діяльністю у підлітковому віці виступає інтимно-особистісне спілкування з однолітками, яке набуває визначального значення для соціалізації. Саме у взаємодії з ровесниками підліток засвоює норми групової поведінки, розвиває комунікативні навички, здатність до емпатії, співпраці, самопрезентації та самоствердження. Група однолітків стає важливим джерелом емоційної підтримки, ідентифікації та самопідтвердження. Водночас вона може виступати і як фактор ризику, створюючи тиск, провокуючи конформізм або конфліктні ситуації, що впливають на емоційний стан і поведінку підлітка.

Не менш значущих змін зазнають взаємини з батьками. У цей період посилюється прагнення до автономії, незалежності та самостійності, що нерідко супроводжується загостренням конфліктів. Підліток починає критично переосмислювати авторитет дорослих, відстоювати власну думку, формувати індивідуальну систему цінностей і життєвих орієнтацій. Процес поступового психологічного відокремлення від батьків є необхідною умовою становлення зрілої особистості, хоча він може супроводжуватися емоційною

напруженістю та непорозуміннями.

У підлітковому віці також інтенсивно розвивається моральна свідомість. Підлітки переходять від зовнішньо детермінованого дотримання норм до їх внутрішнього прийняття та осмислення. Вони набувають здатності до морального аналізу, оцінювання соціальних явищ, формування власної позиції щодо таких категорій, як справедливість, відповідальність, свобода, гідність. Розвиток ціннісно-сислової сфери сприяє формуванню світогляду, що визначає подальшу життєву стратегію особистості [38].

Підлітковий вік є періодом інтенсивного становлення самосвідомості, соціальної ідентичності та системи цінностей, що визначає подальший напрям особистісного розвитку та інтеграцію індивіда в суспільство.

Отже, підлітковий вік є критичним етапом розвитку особистості, що характеризується інтенсивними змінами у всіх сферах психіки. Біологічні перетворення, розвиток мислення, емоційна нестійкість, становлення самосвідомості та активізація соціальних контактів формують унікальні умови для особистісного зростання. Водночас цей період супроводжується підвищеною вразливістю до стресів і внутрішніх конфліктів, що зумовлює необхідність психологічної підтримки та створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку підлітка.

1.3. Специфіка проявів і чинники формування тривожності у дітей підліткового віку

Підлітковий вік у розвитку особистості обґрунтовано розглядається як кризовий етап, що характеризується не лише внутрішніми психофізіологічними перебудовами, а й суттєвим впливом зовнішніх соціальних умов. У сучасних реаліях цей період додатково ускладнюється нестабільністю соціально-економічного середовища, зростанням рівня соціальної напруженості, невизначеністю життєвих перспектив, що значною мірою впливає на емоційний стан підлітків. У таких умовах підвищується ризик формування високого рівня тривожності, яка виступає дезадаптивним чинником, зокрема у сфері навчальної діяльності, знижуючи її ефективність і мотиваційний потенціал.

Особистісна тривожність, сформована в підлітковому віці, має системний вплив на розвиток особистості. Вона негативно позначається на структурних компонентах самосвідомості, зокрема на самооцінці, рівні домагань, впевненості у власних можливостях і навчальній мотивації. Підвищена тривожність сприяє формуванню невпевненості, очікування невдач, унікальної поведінки, що, у свою чергу, може призводити до зниження соціальної активності та обмеження можливостей самореалізації.

У сучасному науковому дискурсі проблема тривожності посідає одне з центральних місць. Так, Р. Мей та Е. Еріксон розглядали тривожність як одну з ключових характеристик сучасної людини та важливий феномен, що відображає особливості функціонування особистості в умовах суспільних змін. Дослідники підкреслюють, що тривожність є не лише індивідуальною психологічною проблемою, а й відображенням ширших соціокультурних процесів [39].

Високий рівень тривожності лежить в основі багатьох психологічних труднощів дитячого та підліткового віку. Вона може виступати передумовою виникнення поведінкових порушень, зокрема делінквентної або адиктивної поведінки, а також емоційних розладів. Умови сучасного соціального середовища, що характеризуються невизначеністю, інформаційним перевантаженням і підвищеними вимогами, сприяють тому, що розвиток підлітка дедалі частіше супроводжується переживаннями негативної емоційної модальності.

Особливо інтенсивні емоційні реакції спостерігаються у так звані критичні або переломні періоди розвитку, коли відбувається перебудова взаємодії між особистістю та середовищем. Одним із таких періодів є перехід від молодшого шкільного віку до підліткового, який супроводжується зміною соціальної ситуації розвитку, зростанням вимог до самостійності та відповідальності, а також ускладненням системи міжособистісних відносин. Саме в цей час підліток є особливо вразливим до впливу стресогенних факторів, що може сприяти закріпленню тривожності як стійкої особистісної характеристики.

Підлітковий вік у сучасних умовах виступає як період підвищеного ризику щодо формування тривожності, що потребує особливої уваги з боку педагогів, психологів і батьків. Своєчасне виявлення та корекція тривожних

проявів є важливою умовою забезпечення гармонійного психічного розвитку та успішної соціалізації підлітка [51].

Проблема тривоги та тривожності посідає важливе місце в психологічній науці, що зумовлено її значущістю для розуміння процесів адаптації особистості до умов середовища та ефективності її діяльності. Тривога як емоційний стан і тривожність як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика стали предметом дослідження широкого кола вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Ю. Александровського, Ф. Горбова, Ю. Ханіна, а також Х. Хекхаузен. У межах цих досліджень тривожність розглядається як важливий компонент психічної регуляції діяльності, що виникає у процесі взаємодії індивіда з навколишнім середовищем і відображає специфіку його адаптаційних можливостей.

У ряді наукових підходів тривожність інтерпретується як реакція на соціальні впливи, опосередкована індивідуальними психофізіологічними особливостями особистості. Так, у працях В. Кисловської, Н. Лисенко, М. Махоні, В. Мерліна, а також Ч. Спілбергер тривожність розглядається як результат взаємодії особистісних характеристик із зовнішніми умовами, зокрема соціальними ситуаціями, що мають оцінний або стресогенний характер.

Значна увага у психологічних дослідженнях приділяється взаємозв'язку тривожності із самооцінкою та рівнем домагань. У цьому контексті праці Л. Бороздіної, Н. Наєнко, А. Прихожан, О. Соколової демонструють, що неадекватна або нестабільна самооцінка виступає одним із ключових чинників формування підвищеної тривожності. Високий рівень домагань у поєднанні з невпевненістю у власних можливостях створює внутрішній конфлікт, який сприяє виникненню тривожних переживань.

Окремий напрям досліджень присвячений вивченню тривожності у контексті реальної спільної діяльності та міжособистісної взаємодії. У роботах Г. Абрамової, М. Буянова, І. Дубровіної, Чарльз Спілбергер, Ю. Ханіна показано, що тривожність може формуватися і закріплюватися в умовах групової взаємодії, проявляючись на міжособистісному, внутрішньогруповому та міжгруповому рівнях.

Особливе місце у дослідженні даного феномену належить підходу

А. Прихожан, яка чітко розмежовує поняття «тривога» і «тривожність». На її думку, тривога є ситуативним емоційним станом, тоді як тривожність виступає як складне емоційно-особистісне утворення, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий (операційний) компоненти. Вона підкреслює, що певний рівень тривожності є нормативним і навіть необхідним для ефективної адаптації, оскільки виконує мобілізуючу функцію. У цьому випадку йдеться про конструктивну, ситуативну тривожність, яка сприяє активізації діяльності [39].

Водночас надмірний, стійкий рівень тривожності набуває деструктивного характеру, оскільки дезорганізує діяльність, порушує процеси спілкування та гальмує особистісний розвиток. Така тривожність свідчить про певні порушення у структурі особистості та може виступати фактором ризику для виникнення різних психологічних проблем.

Узагальнюючи сучасні підходи, тривожність визначається як індивідуальна психологічна властивість, що проявляється у схильності до частих, інтенсивних переживань тривоги та зниженому порозі її виникнення. Тривога ж розглядається як емоційний стан, що виникає в умовах невизначеної або потенційної загрози та пов'язаний з очікуванням несприятливого розвитку подій, зокрема у сфері соціальної взаємодії [51].

Важливо підкреслити тісний взаємозв'язок тривоги та стресу. З одного боку, тривожні переживання виступають одним із ключових симптомів стресового стану, а з іншого – вихідний рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресогенних впливів. Таким чином, тривожність виконує як індикативну, так і регулятивну функцію у процесі адаптації особистості.

Отже, психологічні причини виникнення тривожності мають комплексний характер і можуть охоплювати всі сфери життєдіяльності людини – від індивідуально-психологічних особливостей до соціальних умов її існування, що зумовлює необхідність міждисциплінарного підходу до її вивчення та корекції.

До суб'єктивних чинників виникнення тривожності належать, передусім, причини інформаційного та психологічного характеру. Інформаційні фактори пов'язані з викривленим або неповним уявленням індивіда про

перебіг і можливі результати певної ситуації, що зумовлює очікування негативного розвитку подій. Психологічні чинники, своєю чергою, визначаються підвищеною суб'єктивною значущістю події для особистості, її включеністю в систему цінностей і самооцінки. У таких випадках навіть об'єктивно нейтральні ситуації можуть сприйматися як загрозливі, що активізує тривожні переживання.

До об'єктивних причин тривожності відносять чинники, пов'язані з реальними умовами життєдіяльності індивіда. Серед них – екстремальні або стресогенні ситуації, що висувають підвищені вимоги до психіки, невизначеність результату діяльності, фізичне та психічне перевантаження, втома, а також вплив зовнішніх біологічних факторів, зокрема фармакологічних засобів чи інших речовин, здатних змінювати психічний стан. Ці фактори безпосередньо впливають на функціонування нервової системи та можуть знижувати адаптаційні можливості особистості [55].

Особливе місце у формуванні тривожності посідають фактори міжособистісної взаємодії, які сьогодні розглядаються як ключові детермінанти психічного розвитку. Насамперед ідеться про дитячо-батьківські стосунки, що закладають основу емоційної безпеки, довіри до світу та формування базових уявлень про себе. Нестабільність, суперечливість або дефіцит емоційної підтримки в сім'ї можуть сприяти розвитку підвищеної тривожності, невпевненості та залежності від зовнішніх оцінок.

Не менш значущими є взаємини підлітка з педагогами, адже шкільне середовище виступає провідним соціальним контекстом його розвитку. Характер взаємодії між учителем і учнем, стиль педагогічного спілкування, рівень підтримки чи критики значною мірою впливають на формування самооцінки, мотивації до навчання та загального емоційного стану підлітка. Позитивні, довірливі стосунки сприяють розвитку впевненості та психологічного благополуччя, тоді як конфліктні або формалізовані взаємодії можуть підсилювати тривожність і відчуття неуспішності [61].

Вагомий внесок у розуміння тривожності як міжособистісного феномену зробив Г. Салліван. У межах його інтерперсональної теорії тривожність розглядається як результат порушення системи міжособистісних відносин.

Учений вважав, що джерелом тривожності є незадоволення базових потреб, що призводить до порушення біологічної та психологічної рівноваги, а також дефіцит відчуття міжособистісної надійності. Особливої ваги набуває фактор схвалення або несхвалення з боку значущих інших – передусім батьків або осіб, які виконують їхню функцію [55].

Згідно з цим підходом, тривожність формується тоді, коли дитина не отримує стабільного досвіду емоційної підтримки, прийняття та передбачуваності у взаєминах. Натомість формування почуття безпеки та довіри до значущих дорослих виступає важливою умовою профілактики тривожності. Таким чином, міжособистісні відносини є не лише контекстом розвитку тривожності, а й ключовим ресурсом її подолання.

Отже, причини тривожності мають комплексний характер і охоплюють як суб'єктивні інтерпретації ситуацій, так і об'єктивні умови життєдіяльності, а також особливості соціальної взаємодії. Їх урахування є необхідною передумовою для глибшого розуміння механізмів формування тривожності та розробки ефективних психолого-педагогічних стратегій її профілактики й корекції.

Взаємини між учителем і учнем традиційно розглядаються як один із найглибших і найсуттєвіших чинників освітнього процесу, оскільки саме через них здійснюється передача й засвоєння культурно-історичного досвіду, соціальних норм і цінностей, а також формування індивідуального життєвого досвіду особистості. У цьому контексті педагог виступає не лише носієм знань, а й важливим суб'єктом особистісного розвитку учня, здатним впливати на становлення його світогляду, самосвідомості та системи цінностей.

Роль учителя виходить за межі суто навчальної функції: він сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу підлітка, стимулює розвиток його індивідуальності, моральних якостей і людяності. У процесі педагогічної взаємодії відбувається своєрідне «пробудження» особистості учня, формування його здатності до саморозуміння, самовираження та відповідального ставлення до власного життя. У цьому сенсі вчитель постає як співтворець духовного світу дитини, адже його вплив торкається глибинних, інтимних аспектів особистісного становлення.

Ключовим механізмом такої взаємодії виступає психологічний вплив, який реалізується через спілкування, емоційний контакт, особистісний приклад і систему взаємних очікувань. Вплив учителя не є одностороннім процесом – він здійснюється у формі діалогу, взаєморозкриття суб'єктивних світів учителя та учня. У цьому процесі обидві сторони виступають як активні суб'єкти взаємодії, кожна з яких має власний внутрішній світ, досвід і цінності [34].

Водночас провідна роль у спрямуванні цієї взаємодії належить учителю, оскільки саме він задає тон спілкування, визначає його зміст і характер, створює психологічний клімат взаємодії. Від рівня його професійної компетентності, емпатії, педагогічної тактовності та особистісної зрілості залежить, чи стане ця взаємодія ресурсом розвитку учня, чи, навпаки, чинником формування тривожності, невпевненості та внутрішніх бар'єрів.

Взаємини між учителем і учнем є не лише каналом передачі знань, а й складною системою психологічного впливу, в якій відбувається взаємне збагачення та формування особистості. Ефективна педагогічна взаємодія ґрунтується на повазі, довірі, відкритості та визнанні суб'єктності кожного учасника, що створює умови для гармонійного розвитку підлітка.

Тривожність як стійка особистісна характеристика має виражений деструктивний вплив не лише на емоційне самопочуття індивіда, але й на функціонування його пізнавальної та регуляторної сфер у цілому. Хронічно підвищений рівень тривожності призводить до зниження ефективності когнітивних процесів: спостерігається ригідність мислення, обмеження здатності до творчого уявлення, зниження продуктивності пам'яті та ускладнення процесів навчання. У результаті це може спричиняти гальмування інтелектуального розвитку, звуження поведінкових стратегій і загальне зниження адаптаційного потенціалу особистості [28].

Тривалий вплив тривожності, особливо у формі так званих «хронічних тривог», здатний трансформуватися у стійкі патопсихологічні стани та розлади. У дітей і підлітків це часто супроводжується соматичними порушеннями, зниженням імунітету, психосоматичними реакціями, що свідчить про тісний взаємозв'язок психічного і фізичного здоров'я. Таким чином, тривожність виступає не лише психологічною, а й комплексною психофізіологічною

проблемою.

Багатоаспектність феномену тривожності зумовила значну кількість досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Суттєвий внесок у її вивчення зробили такі науковці, як Л. Божович, Г. Габдрєєва, Ж. Глозман, М. Корольчук, Б. Кочубей, Т. Титаренко та інші. Водночас, попри значний обсяг наукових напрацювань, проблема тривожності залишається недостатньо вичерпно дослідженою, що обумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

По-перше, у сучасній психологічній науці спостерігається полісемантичність і навіть певна суперечливість у трактуванні поняття «особистісна тривожність». Різні теоретичні підходи, представлені в працях К. Ізард, Р. Мей, К. Хорні, Ю. Ханіна та інших учених, пропонують різні інтерпретації цього феномену, що ускладнює його однозначне визначення та операціоналізацію.

По-друге, більшість досліджень традиційно зосереджені на вивченні тривожності як реактивного утворення, переважно в контексті її негативного впливу на розвиток особистості. При цьому недостатньо висвітлюється її функціональний аспект як складної, полідетермінованої психічної властивості, що може виконувати не лише деструктивну, а й адаптивну, регулятивну функцію в діяльності людини.

По-третє, у прикладному вимірі дослідження тривожності здебільшого орієнтовані на питання її діагностики, психокорекції та психотерапії. Водночас проблема психопрофілактики – запобігання надмірному рівню тривожності та її закріпленню в структурі особистості – залишається недостатньо розробленою. Це особливо актуально в умовах сучасного соціального середовища, яке характеризується високим рівнем стресогенності [28; 34].

Незважаючи на фундаментальне значення тривожності як чинника психічної активності, у психології все ще бракує досліджень, спрямованих на виявлення глибинних структурних детермінант особистісної тривожності – тих компонентів, які визначають її функціональну роль у розвитку особистості та її поведінкових стратегій.

Поняття тривожності доцільно розглядати у тісному взаємозв'язку з

категорією тривоги, оскільки ці феномени відображають різні, але взаємопов'язані аспекти емоційно-регуляторної сфери особистості. Тривога трактується як актуальний емоційний стан, що виникає в умовах невизначеності, потенційної загрози або очікування несприятливого розвитку подій. Вона виконує сигнальну функцію, попереджаючи індивіда про можливу небезпеку та мобілізуючи його психофізіологічні ресурси для реагування.

Натомість тривожність розглядається як відносно стійка індивідуально-психологічна властивість, що виявляється у схильності до частого й інтенсивного переживання стану тривоги навіть у ситуаціях, які об'єктивно не становлять значної загрози. Йдеться переважно про суб'єктивно переживану психологічну небезпеку, пов'язану із самооцінкою, соціальним статусом, міжособистісними взаєминами або можливістю невдачі. До таких ситуацій належать конфлікти, соціальні порівняння, конкурентні взаємодії, оцінювальні ситуації, у яких особистість сприймає ризик втрати значущих для себе позицій [28].

Історично одним із перших, хто здійснив систематичний аналіз феноменів тривоги і тривожності, був З. Фрейд. У ранніх працях він пов'язував виникнення тривоги з неадекватною розрядкою психічної (зокрема сексуальної) енергії, вважаючи її наслідком внутрішнього напруження, що не знаходить виходу. Проте з розвитком клінічного досвіду його погляди зазнали суттєвої трансформації. У пізніших роботах Фрейд розглядає тривогу як функцію «Я», яка виконує захисну та попереджувальну роль: вона сигналізує про можливу загрозу й активізує механізми психологічного захисту [51].

З позицій сучасної психології тривога має як адаптивне, так і дезадаптивне значення. У помірних проявах вона сприяє мобілізації організму, підвищенню уваги та готовності до дії. На фізіологічному рівні тривожний стан супроводжується активацією вегетативної нервової системи: прискоренням серцебиття, змінами дихання, підвищенням артеріального тиску, загальною збудливістю організму. На психологічному рівні він проявляється у відчуттях напруження, занепокоєння, внутрішнього дискомфорту, невизначеності.

Водночас за умов надмірної інтенсивності або тривалості тривога може набувати деструктивного характеру, трансформуючись у стійкі тривожні стани. У цьому контексті важливим є поняття «тривожного ряду», запропоноване

Ф. Березін. Воно відображає послідовність емоційних станів, які закономірно змінюють один одного в міру наростання тривоги – від невизначеного занепокоєння до більш конкретизованих форм страху. Таким чином, тривога може розглядатися як початкова, менш диференційована форма емоційного реагування, що у процесі розвитку набуває більш чіткої предметної спрямованості [31].

Отже, тривога і тривожність становлять єдину систему, в якій перша виступає ситуативним емоційним станом, а друга – стійкою особистісною характеристикою. Їх взаємозв'язок відображає як динамічний аспект психічної регуляції, так і індивідуальні особливості реагування на життєві ситуації, що є важливим для розуміння механізмів адаптації та розвитку особистості.

Німецький філософ П. Тілліх розглядав тривогу як екзистенційну реакцію людини на загрозу небуття, підкреслюючи її глибинний, онтологічний характер. У його інтерпретації тривога постає як переживання невизначеної, безоб'єктної небезпеки, що не має чітко окресленого джерела, проте пов'язана з потенційною втратою цілісності «Я». Це відчуття невизначеності, внутрішньої загрози та екзистенційної нестабільності відрізняє тривогу від страху, який, на відміну від неї, завжди має конкретний об'єкт. У цьому сенсі тривогу доцільно визначати як «страх невідомого», що супроводжується очікуванням небезпеки без чіткого усвідомлення її походження [21].

У сучасній психологічній науці відсутня єдина інтерпретація поняття тривожності, проте більшість дослідників сходяться на необхідності її диференційованого розгляду – як ситуативного стану і як стійкої особистісної характеристики. Такий підхід дозволяє врахувати як динамічний аспект тривожності (її змінність залежно від ситуації), так і індивідуально-типологічні особливості особистості, що визначають схильність до переживання тривоги.

Тривожність у широкому розумінні постає як переживання емоційного дискомфорту, що формується внаслідок складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових компонентів психіки. Вона виникає і реалізується під впливом різноманітних стресогенних факторів, які активізують систему психологічної регуляції. З когнітивної точки зору тривожність пов'язана з інтерпретацією ситуацій як загрозливих; з афективної – з переживанням напруження, занепокоєння, невизначеності; з поведінкової – з формуванням

стратегій уникнення або захисної поведінки [51].

Як особистісна властивість тривожність має також біологічні передумови. Вона пов'язана з генетично детермінованими особливостями функціонування нервової системи та мозку, що проявляються у підвищеній емоційній збудливості, чутливості до стресу та схильності до тривалого переживання негативних емоційних станів.

Особливої значущості проблема тривожності набуває у підлітковому віці, коли соціальні взаємодії стають провідним фактором розвитку. Переживання соціального стресу тісно пов'язане з емоційним фоном, у межах якого формуються міжособистісні контакти. Для підлітків надзвичайно важливою є думка однолітків, що підвищує їхню чутливість до оцінювання та соціального прийняття. У таких умовах тривожність може посилюватися через страх відторгнення, невідповідності груповим нормам або втрати соціального статусу.

Важливим чинником виступає також фрустрація потреби у досягненні успіху, яка може бути зумовлена несприятливим психологічним кліматом у навчальному середовищі. Негативний емоційний фон, відсутність підтримки, надмірна критика або авторитарний стиль взаємодії з боку педагогів можуть перешкоджати реалізації потенціалу учня, знижувати його навчальну мотивацію та підсилювати тривожні переживання [46].

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що тривожність і самооцінка є взаємопов'язаними компонентами особистісного розвитку підлітка. Їх взаємодія визначає характер емоційного реагування, рівень адаптації та успішність соціалізації, що робить дану проблему особливо актуальною для сучасної психологічної науки та практики.

1.4. Вплив тривожності на особистісний розвиток, поведінку та навчальну діяльність підлітків

Проблема впливу тривожності на розвиток особистості підлітка посідає центральне місце у сучасних психологічних дослідженнях, що зумовлено специфікою самого підліткового віку як критичного та водночас сенситивного періоду онтогенезу. Саме на цьому етапі відбувається інтенсивне формування

самосвідомості, становлення Я-концепції, переоцінка цінностей і норм, а також вироблення індивідуальних стратегій поведінки та соціальної взаємодії. У цей період підліток активно конструює власну ідентичність, що супроводжується підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, оцінок і внутрішніх переживань, серед яких тривожність відіграє особливо значущу роль.

Сучасні дослідження українських учених, зокрема О. Чуйко, В. Станішевської, О. Шпортун, Л. Матохнюк, а також праці зарубіжних авторів, таких як Р. Левенсон, С. Нолен-Хуксема та Д. Барлоу, переконливо доводять, що тривожність виступає не ізольованим емоційним феноменом, а комплексним системоутворювальним фактором, який пронизує всі сфери життєдіяльності підлітка. Вона впливає на емоційну стабільність, особливості мислення, поведінкові реакції та характер соціальної взаємодії, визначаючи загальний вектор особистісного розвитку.

У емоційній сфері тривожність проявляється у вигляді підвищеної напруженості, внутрішнього неспокою, схильності до переживання страхів і невизначеності. Підлітки з високим рівнем тривожності частіше відчують емоційну нестабільність, що ускладнює процес регуляції власних переживань і сприяє формуванню негативного емоційного фону. Це, у свою чергу, може призводити до виникнення вторинних емоційних станів – депресивності, фрустрації, почуття безпорадності [31].

У когнітивній сфері тривожність зумовлює специфічні викривлення мислення, що проявляються у схильності до катастрофізації, негативного прогнозування майбутнього та заниженої оцінки власних можливостей. Як зазначає Д. Барлоу, тривожність пов'язана з формуванням так званих «когнітивних схем загрози», які змушують індивіда інтерпретувати навіть нейтральні ситуації як потенційно небезпечні. Це значно знижує рівень когнітивної гнучкості, ускладнює процес прийняття рішень і обмежує здатність до продуктивного мислення.

Поведінковий аспект тривожності проявляється у формуванні

унікальної або захисної поведінки. Підлітки можуть уникати соціально значущих ситуацій, що пов'язані з оцінюванням або відповідальністю, демонструвати пасивність, нерішучість або, навпаки, компенсаторну агресивність. Така поведінка часто є спробою зменшити внутрішню напругу, проте водночас вона обмежує можливості соціального досвіду та особистісного зростання.

У соціальній сфері тривожність суттєво впливає на характер міжособистісних відносин. Підвищена чутливість до оцінки з боку однолітків, страх відторгнення, труднощі у встановленні контактів призводять до соціальної ізоляції або залежності від думки інших. Як підкреслює С. Нолен-Хуксема, тривожність у підлітковому віці тісно пов'язана з формуванням румінацій – нав'язливого обмірковування власних переживань, що посилює емоційний дискомфорт і ускладнює соціальну адаптацію [56].

Таким чином, тривожність у підлітковому віці виступає системним психологічним утворенням, яке інтегрує емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні компоненти розвитку особистості. Її вплив має комплексний характер і визначає не лише актуальний психічний стан підлітка, але й перспективи його подальшого особистісного становлення. Це зумовлює необхідність глибокого наукового осмислення даного феномену та розробки ефективних підходів до його профілактики й корекції.

Особистісний розвиток у підлітковому віці тісно пов'язаний із формуванням ключових структур самосвідомості, зокрема Я-концепції, самооцінки та внутрішньої цілісності особистості. Саме в цей період підліток активно осмислює власне «Я», співвідносить реальні уявлення про себе з ідеальними образами, інтегрує досвід соціальної взаємодії у систему особистісних смислів. У цьому контексті підвищений рівень тривожності виступає суттєвим дестабілізуючим чинником, який порушує гармонійність цих процесів.

Зокрема, тривожність сприяє виникненню внутрішньоособистісних конфліктів, що проявляються у суперечності між прагненням до самоствердження та страхом невдачі, між потребою у визнанні та невпевненістю у власних можливостях. Як зазначає К. Роджерс, розбіжність між «Я-реальним» і «Я-

ідеальним» є джерелом внутрішньої напруги, яка за умов підвищеної тривожності може набувати хронічного характеру. Це призводить до формування нестійкої, фрагментованої Я-концепції, що ускладнює процес особистісної інтеграції [22].

Підвищена тривожність також негативно впливає на становлення самооцінки, яка в підлітковому віці є особливо чутливою до зовнішніх впливів. Дослідження М. Розенберг підтверджують, що тривожні підлітки схильні до заниження власної цінності, надмірної самокритичності та залежності від соціального схвалення. У таких умовах формується неадекватний рівень домагань: з одного боку, він може бути заниженим через страх невдачі, а з іншого – завищеним як компенсаторна реакція на внутрішню невпевненість [29].

Крім того, тривожність істотно ускладнює процес самовизначення підлітка, який є центральним завданням цього вікового періоду. Відповідно до концепції психосоціального розвитку Е. Еріксон, підлітковий вік характеризується кризою «ідентичність – рольова невизначеність». За умов підвищеної тривожності ця криза загострюється: підліток відчуває постійні сумніви щодо власних здібностей, боїться помилок і уникає прийняття відповідальних рішень [6].

У результаті формується нестійка особистісна ідентичність, що проявляється у внутрішній суперечливості, емоційній напруженості та труднощах у виборі життєвих орієнтирів. Такий стан може супроводжуватися підвищеною залежністю від зовнішніх оцінок, конформністю або, навпаки, протестною поведінкою як способом компенсації внутрішньої невпевненості.

Отже, тривожність у підлітковому віці виступає значущим фактором, який порушує процеси самопізнання, самоприйняття та самореалізації, ускладнюючи формування цілісної та стабільної особистості. Це зумовлює необхідність своєчасного виявлення підвищеного рівня тривожності та створення умов для підтримки позитивного особистісного розвитку підлітка.

Сучасні українські дослідники, зокрема Т. Титаренко, С. Максименко,

О. Чуйко, В. Станішевська, підкреслюють, що тривожність виступає не лише показником актуального емоційного стану підлітка, а й важливим системоутворювальним чинником, який визначає загальний напрям його особистісного розвитку. Вона безпосередньо впливає на адаптивні можливості індивіда, рівень психологічної стійкості, здатність до саморегуляції та ефективного подолання життєвих труднощів. За умов підвищеної тривожності порушується баланс між внутрішніми ресурсами особистості та вимогами середовища, що призводить до зниження адаптивності й формування неефективних стратегій поведінки [50].

У поведінковій сфері тривожність має різноманітні форми прояву – як відкриті, так і латентні. Відкриті форми характеризуються безпосереднім вираженням тривожних переживань через поведінку (напруженість, уникнення, нервозність), тоді як латентні форми можуть маскуватися під інші поведінкові реакції, що ускладнює їх своєчасне виявлення. Як зазначає А. Прихожан, тривожність нерідко проявляється опосередковано, трансформуючись у такі поведінкові патерни, як агресивність, замкнутість, підвищена залежність від оточення або, навпаки, демонстративність і прагнення до привернення уваги.

Підвищений рівень тривожності обумовлює формування дезадаптивних форм поведінки, які виконують захисну функцію, але водночас обмежують можливості особистісного розвитку. Зокрема, тривожні підлітки часто демонструють унікальну поведінку, що проявляється у відмові від участі в складних, відповідальних або соціально значущих ситуаціях через страх невдачі чи негативної оцінки. Така стратегія, хоча й знижує рівень ситуативної напруги, перешкоджає набуттю нового досвіду та розвитку впевненості у власних силах.

Для тривожних підлітків характерні знижена ініціативність і пасивність, що зумовлені невпевненістю у власних можливостях і страхом припуститися помилки. Вони часто уникають прояву активності, віддаючи перевагу безпечним, звичним формам поведінки, що не передбачають ризику оцінювання. Це, у свою чергу, обмежує їхню самореалізацію та гальмує розвиток соціальних і комунікативних навичок [19].

Підвищена чутливість до критики є ще однією характерною рисою

тривожних підлітків. Навіть незначні зауваження можуть сприйматися як підтвердження власної неспроможності, що посилює внутрішню напругу та знижує самооцінку. У результаті формується замкнене коло: страх негативної оцінки призводить до уникнення діяльності, що, у свою чергу, обмежує можливості досягнення успіху та закріплює тривожність.

Важливим проявом є також труднощі у встановленні міжособистісних контактів. Тривожні підлітки можуть відчувати страх відторгнення, невпевненість у спілкуванні, труднощі у вираженні власних думок і почуттів. Це призводить до соціальної ізоляції або формування залежних форм взаємодії, що негативно впливає на процес соціалізації [28].

Отже, у поведінковій сфері тривожність проявляється як комплекс дезадаптивних реакцій, які, будучи спрямованими на зниження внутрішнього напруження, водночас обмежують можливості особистісного розвитку, соціальної активності та ефективної взаємодії з оточенням. Це підкреслює необхідність своєчасної психологічної підтримки підлітків із підвищеним рівнем тривожності з метою формування конструктивних моделей поведінки.

Водночас підвищений рівень тривожності може виступати підґрунтям для формування феномену «вивченої безпорадності», концептуально обґрунтованого у працях М. Селігман. У цьому випадку підліток поступово втрачає віру у власну здатність впливати на результати своєї діяльності, сприймаючи будь-які зусилля як неефективні. Такий когнітивно-емоційний стан супроводжується зниженням активності, втратою мотивації до досягнення та уникнення ситуацій, що потребують відповідальності чи напруження. У довготривалій перспективі це може призводити до закріплення пасивної життєвої позиції та обмеження можливостей самореалізації.

Численні дослідження вказують на зв'язок високого рівня тривожності з ризиком формування деструктивних форм поведінки. Зокрема, йдеться про розвиток аддиктивних тенденцій (залежності від психоактивних речовин, гаджетів, соціальних мереж), соціальної ізоляції, а також різних форм деві-

антної поведінки. Такі прояви часто виконують компенсаторну функцію, спрямовану на зниження внутрішнього напруження, однак водночас поглиблюють психологічні труднощі та ускладнюють процес соціалізації підлітка [33].

Особливо значущим є вплив тривожності на навчальну діяльність, яка у підлітковому віці виступає провідною формою соціально значущої активності. Сучасні наукові підходи, зокрема дослідження Ч. Спілбергер та Ю. Ханін, підтверджують існування прямої залежності між рівнем тривожності та ефективністю навчання. Підвищена тривожність негативно впливає на академічну успішність, ускладнює процес засвоєння навчального матеріалу та знижує внутрішню навчальну мотивацію [24].

Зокрема, встановлено, що високий рівень тривожності:

- знижує концентрацію уваги та продуктивність пам'яті, що ускладнює процес запам'ятовування і відтворення інформації;
- порушує процеси мислення, зумовлюючи його ригідність, труднощі у гнучкому аналізі ситуацій і прийнятті рішень;
- знижує впевненість у власних інтелектуальних можливостях, формуючи негативні очікування щодо результатів діяльності;
- сприяє виникненню страху оцінювання, що проявляється у підвищеній напруженості під час контрольних робіт, іспитів, усних відповідей, а також у ситуаціях публічної демонстрації знань [21; 32; 51].

У контексті когнітивної теорії А. Бек такі прояви пояснюються домінуванням негативних автоматичних думок і дисфункціональних переконань щодо власної неспроможності, що активізуються в ситуаціях навчальної діяльності. Це призводить до формування замкнутого кола: тривожність знижує ефективність діяльності, а неуспіхи, своєю чергою, підсилюють тривожні переживання.

Отже, тривожність виступає потужним дезорганізуючим чинником навчальної діяльності підлітків, впливаючи як на когнітивні процеси, так і на мотиваційно-особистісну сферу. Її своєчасне виявлення та корекція є необхідною умовою забезпечення ефективного навчання і гармонійного

розвитку особистості.

Сучасні наукові дослідження підкреслюють необхідність ранньої діагностики та профілактики підвищеної тривожності, а також створення психологічно безпечного освітнього середовища, що сприятиме гармонійному розвитку підлітка та реалізації його потенціалу.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз проблеми тривожності у підлітковому віці дозволяє сформулювати узагальнені висновки щодо сутності, механізмів формування та впливу цього феномену на розвиток особистості.

По-перше, тривожність є складним багатовимірним психологічним утворенням, яке слід розглядати як у вигляді емоційного стану (тривоги), так і як стійкої індивідуально-психологічної властивості особистості. Розмежування понять «тривога» і «тривожність», а також «ситуативна» і «особистісна» тривожність є важливою методологічною основою для наукового аналізу даного явища, оскільки дозволяє точніше визначити його природу, прояви та механізми функціонування.

По-друге, у сучасній психологічній науці існує значна кількість теоретичних підходів до пояснення тривожності, кожен із яких акцентує увагу на різних аспектах її походження. Психодинамічні теорії пов'язують тривожність із внутрішніми конфліктами, когнітивні – з особливостями мислення та неадаптивними переконаннями, гуманістичні – з порушенням цілісності «Я», а соціокультурні – з особливостями міжособистісних відносин і раннього досвіду. Це свідчить про необхідність інтегративного підходу до розуміння тривожності як поліфакторного явища.

По-третє, формування особистісної тривожності зумовлюється взаємодією біологічних, психологічних і соціальних чинників. До біологічних належать генетична схильність, особливості нервової системи та темпераменту; до психологічних – самооцінка, когнітивні установки, внутрішні

конфлікти; до соціальних – умови виховання, характер міжособистісних взаємин, наявність психотравмуючого досвіду. Саме комплексна дія цих факторів визначає рівень тривожності та її закріплення як особистісної риси .

По-четверте, підлітковий вік є особливо чутливим періодом щодо формування тривожності. Це пов'язано з інтенсивними біологічними змінами, розвитком абстрактного мислення, становленням самосвідомості, формуванням Я-концепції та ускладненням соціальних взаємин. Підвищена емоційна нестійкість, залежність від оцінки однолітків і внутрішні суперечності створюють умови для виникнення тривожних переживань і їх закріплення.

По-п'яте, тривожність має системний вплив на розвиток особистості підлітка. Вона негативно позначається на самооцінці, рівні домагань, мотивації, соціальній активності та здатності до самореалізації. У поведінковій сфері тривожність може проявлятися у вигляді уникнення, пасивності або, навпаки, дезадаптивних форм поведінки. У когнітивній сфері вона знижує ефективність мислення, пам'яті та уваги, що безпосередньо впливає на навчальну діяльність.

По-шосте, встановлено, що тривожність може мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Помірний рівень тривожності виконує мобілізуючу функцію та сприяє адаптації, тоді як її надмірний рівень призводить до дезорганізації діяльності, порушення міжособистісних відносин і гальмування особистісного розвитку.

По-сьоме, проблема тривожності в сучасних умовах набуває особливої актуальності у зв'язку з посиленням соціальних стресів, нестабільністю середовища та зростанням психоемоційного навантаження на підлітків. Це підвищує ризик формування стійких тривожних станів і обумовлює необхідність ранньої діагностики, профілактики та психологічної корекції.

Отже, особистісна тривожність у підлітковому віці є складним, багатфакторним феноменом, що потребує комплексного наукового підходу. Її вивчення має важливе значення для розуміння закономірностей психічного розвитку підлітка та розробки ефективних психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення гармонійного розвитку особистості.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

2.1. Структура, організація та інструментарій дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку

Проблема тривожності в підлітковому віці є надзвичайно актуальною в сучасних соціокультурних умовах, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення особистості, формування самооцінки, ціннісних орієнтацій та моделей соціальної поведінки. Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною вразливістю, нестабільністю психічних станів, загостренням реагування на зовнішні впливи та зростанням внутрішніх суперечностей, що закономірно підвищує ризик появи тривожних реакцій та стійкої тривожності як особистісної риси.

Сучасні соціальні умови – інформаційна перенасиченість, високі академічні вимоги, економічна нестабільність, соціальна напруженість, а також зміни у сімейних структурах – створюють підліткам додаткові стресогенні фактори, до яких вони не завжди встигають адаптуватися. Психологічна наука фіксує зростання частоти проявів шкільної, соціальної, міжособистісної та генералізованої тривожності серед молоді, що може негативно позначатися на їхньому емоційному самопочутті, когнітивній активності, академічній успішності та соціальній адаптації [1].

З огляду на це, експериментальне дослідження тривожності підлітків набуває особливої значущості, оскільки дозволяє не лише описати феномен тривожності, а й емпірично встановити закономірності її формування, динаміку проявів, вплив середовищних та особистісних факторів. Експериментальні методики забезпечують можливість отримання об'єктивних даних, верифікації психодіагностичних інструментів, визначення рівнів та типів тривожності, а також оцінювання ефективності психопрофілактичних і

корекційних заходів.

Актуальність також визначається потребою сучасних закладів освіти в науково обґрунтованих підходах до раннього виявлення підлітків із підвищеним рівнем тривожності. Саме результати експериментального дослідження дозволяють розробити дієві програми психологічного супроводу, спрямованого на зниження тривожних станів, розвиток навичок емоційної саморегуляції та підвищення стійкості до стресу.

Таким чином, експериментальне вивчення тривожності у підлітків є соціально та науково значущим завданням, важливим як для психологічної науки, так і для практики освіти: воно сприяє глибшому розумінню факторів ризику, створює підґрунтя для побудови індивідуальних та групових психокорекційних програм і забезпечує умови для психічного благополуччя сучасних підлітків.

Дослідження було організовано та проведено на базі Руднянської гімназії Великодимерської селищної ради Броварського району з очною формою навчання, що дало змогу забезпечити безпосередній контакт із учасниками та отримати дані в умовах живої взаємодії. Такий формат став важливою передумовою нашої роботи, адже дозволив здійснювати анкетування учнів у реальному часі та у звичних для них навчальних умовах.

Контингент досліджуваних характеризувався значною різноманітністю. Частина школярів є місцевими мешканцями, які від першого класу навчаються у цьому закладі та добре адаптовані до його освітнього середовища. Поряд із ними навчаються діти, що були змушені залишити передмістя Києва, яке перебувало під окупацією минулої весни. Крім того, до вибірки увійшли учні, які переїхали з регіонів, що нині розташовані на лінії фронту, а також з територій, які досі перебувають в окупації. Така гетерогенність вибірки дозволила всебічно охопити різні досвіди та умови проживання підлітків, що, у свою чергу, підвищує релевантність отриманих результатів.

Для реалізації поставлених завдань та отримання комплексного уявлення про психологічний стан учнів була сформована діагностична програма, що

включала п'ять взаємодоповнювальних методик. Їх добір був обумовлений необхідністю всебічного вивчення емоційно-поведінкових проявів підлітків, виявлення можливих страхів, переживань та внутрішніх конфліктів, визначення рівня напруги у навчальній діяльності, а також оцінки тих факторів, які можуть впливати на успішність та загальний рівень адаптованості до шкільного середовища.

Застосовані методики дозволили простежити взаємозв'язок між особливостями емоційного стану школярів та їхньою навчальною ефективністю, що є особливо актуальним в умовах тривалого стресу, небезпечної суспільної ситуації та регулярних психологічних навантажень. Відомо, що підвищена тривожність негативно позначається на швидкості та точності когнітивних процесів, а отже – безпосередньо впливає на якість засвоєння навчального матеріалу та рівень навчальних досягнень. Саме тому було важливо залучити такі діагностичні інструменти, які дозволяють оцінити як емоційний стан, так і різні аспекти психологічної стійкості та адаптації.

Для проведення емпіричного етапу дослідження було використано такі методики, серед яких дві адаптовані українськими фахівцями:

1. Методика дослідження шкільної тривожності Дж. Філіпса – дозволяє визначити рівень тривожності учня в різних сферах шкільного життя та виокремити основні джерела емоційної напруги [20] (додаток А).

2. Опитувальник САН (Самопочуття – Активність – Настрій) – спрямований на діагностику поточного психофізіологічного стану школяра (додаток Б) [27].

3. Методика визначення особистісної адаптованості школярів (А. Фурман) – оцінює рівень соціально-психологічної адаптації учнів до умов освітнього середовища [9] (додаток В).

4. Методика самооцінки життєстійкості підлітків (модифікація Т. Ларіної) – дає змогу з'ясувати рівень психологічної стійкості, здатність долати труднощі та зберігати внутрішню рівновагу [27] (додаток Г).

5. Проективний тест «Неіснуюча тварина» – використовується для виявлення прихованих емоційних переживань, внутрішніх конфліктів та особливостей самосприйняття учня [52] (додаток Д).

У подальшому викладі ми детально проаналізуємо зміст кожної методики та представимо результати, отримані в ході проведеного дослідження.

Автором методики діагностики рівня шкільної тривожності є Н. Філіпс – британський психотерапевт, відомий своїми працями, присвяченими вивченню психологічних аспектів стресу та емоційних станів дітей, педагогів і батьків. У своїх наукових дослідженнях він не лише сформулював поняття шкільної тривожності, але й запропонував класифікацію її різновидів залежно від джерел виникнення та особливостей прояву. Для цього Н. Філіпс розробив низку діагностичних інструментів, одним із перших з яких став Children's School Questionnaire (1966 р.), що містив 49 запитань і використовувався як коротка форма для первинного скринінгу.

Дані щодо конкретних фахівців, які здійснювали адаптацію цієї методики в Україні, відсутні у відкритих джерелах. Проте відомо, що опитувальник пройшов офіційне затвердження та рекомендований Міністерством освіти і науки України для практичного застосування у діяльності шкільних психологів, що свідчить про його валідність та відповідність професійним стандартам.

Згідно з методологією Н. Філіпса, шкільна тривожність – це психологічний стан дитини, який проявляється у відчутті невизначеності, очікуванні можливих негативних подій, переживанні внутрішньої напруги та страху у типових навчальних ситуаціях, а також у взаємодії з учителями та однолітками. Такий стан може виникати навіть за незначних причин, проте суттєво впливає на емоційне самопочуття, поведінку та навчальну мотивацію школяра.

Методика дає можливість оцінити широкий спектр чинників, що визначають психологічний комфорт дитини у шкільному середовищі, а саме:

- фізичний та емоційний стан;
- рівень навчальної мотивації та успішності;

- особливості комунікації з однолітками і педагогами;
- поведінкові реакції у шкільному житті та поза його межами;
- особливості самосприйняття та самооцінки в соціальній групі.

Особливістю підходу Н. Філіпса є поділ тривожності на сім ключових компонентів, що відображають різні джерела формування емоційного напруження у школярів, а саме:

- міжособистісні стосунки з однолітками у класі;
- взаємодія з іншими дітьми у шкільному середовищі;
- контакт з учителями та іншими дорослими;
- переживання, пов'язані з навчальною або іншою діяльністю (творчою, спортивною, проєктною);
- труднощі самовираження та формування власного «Я»;
- роль дитини у колективі та особливості соціальної взаємодії;
- вікові особливості та пов'язані з ними труднощі адаптації.

Методика показала себе як простий та ефективний інструмент діагностики, що відзначається доступністю у проведенні та обробці результатів. Оптимальною аудиторією для її застосування є учні середнього та старшого шкільного віку – від 10 до 16 років.

Сучасна, повна версія опитувальника містить 58 запитань, кожне з яких передбачає однозначну відповідь «так» або «ні». Усі твердження згруповано у вісім шкал, що дають змогу визначити рівень різних форм шкільної тривожності та охопити широкий спектр емоційно-поведінкових реакцій підлітків.

Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника):

1. Загальна тривожність у школі. Відображає комплексний емоційний стан учня, що пов'язаний із його включенням у різні сфери шкільного життя. Проявляється у постійному внутрішньому напруженні, очікуванні труднощів, невпевненості у власних можливостях та невизначеності щодо шкільних подій. Такий стан може бути фоном для інших видів тривожності.

2. Переживання соціального стресу. Характеризує емоційний дискомфорт, що виникає у процесі міжособистісної взаємодії дитини з однолітками. Це може бути страх відторгнення, побоювання критики чи глузування, труднощі у встановленні контактів, відчуття соціальної ізоляції або напруження в колективі.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху. Описує несприятливий емоційно-психологічний фон, який перешкоджає реалізації прагнення до результативності, досягнень і високих показників. Учень може відчувати безсилля, занижену віру у власні можливості, страх помилок, уникання складних завдань або зниження мотивації до навчання.

4. Страх самовираження. Відображає негативні емоційні реакції, які виникають у ситуаціях самопрезентації, демонстрації власних здібностей або висловлення думки перед іншими. Учні із високими показниками за цим чинником часто уникають публічних виступів, відповіді біля дошки, участі в творчих чи проєктних заходах.

5. Страх ситуації перевірки знань. Проявляється у підвищеній тривозі, що виникає в умовах контролю знань: тестів, опитувань, контрольних робіт, особливо публічних. Учень може відчувати страх помилитися, отримати низьку оцінку, виглядати гіршим за інших, що часто негативно впливає на реальні результати навчання.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих. Характеризує орієнтацію дитини на оцінки та думки значущих дорослих і однолітків. Учень постійно побоюється не виправдати очікування вчителів, батьків або друзів, що призводить до внутрішньої напруги, самокритики та невпевненості у власних діях.

7. Низька фізіологічна опірність стресу. Визначає особливості психофізіологічної організації дитини, які зумовлюють підвищену вразливість до стресових ситуацій. Це може проявлятися у швидкій виснаженості, соматичних реакціях (головний біль, тремтіння, порушення сну), нестабільності емоційних реакцій та схильності до деструктивних форм поведінки під

час переживання тривоги.

8. Проблеми і страхи у взаєминах з учителями. Охоплює емоційний фон взаємодії дитини з педагогами. Високі показники за цим чинником свідчать про побоювання отримати критику, суворе зауваження, незрозуміння або упереджене ставлення, що може значно знижувати навчальну мотивацію та успішність.

Опитувальник складається з 58 тверджень, які згруповані за типами тривожності таким чином: 22 твердження – оцінка загальної шкільної тривожності; 11 – переживання соціального стресу; 13 – фрустрація потреби в досягненні успіху; 6 – страх самовираження; 6 – страх перевірки знань; 5 – низька опірність стресу; 5 – орієнтація на очікування оточуючих; 8 – труднощі у взаєминах з учителями.

Методика САН є одним із найбільш доступних та інформативних інструментів для комплексної оцінки психоемоційного стану людини, зокрема рівня її самопочуття, настрою та загальної активності. Вона була розроблена у 1973 році групою науковців Медичного інституту імені І. Сеченова, серед яких – В. Доскін, Н. Лаврентьєва, В. Шарай та М. Мірошников. Дана методика ґрунтується на аналізі 30 пар слів-антагоністів, що дозволяють відобразити емоційний та фізіологічний стан особистості, а також ступінь її психічної активності та загального настрою.

Розробники методики визначили кілька ключових цілей її застосування, серед яких:

- комплексна оцінка актуального психічного стану респондента;
- виявлення характеру психоемоційної реакції на інтелектуальне навантаження або стресові чинники;
- дослідження біологічних ритмів, що впливають на перебіг психічних і фізіологічних процесів.

Завдяки простоті проведення та високій інформативності методика САН широко використовується в роботі з дітьми та підлітками на різних вікових етапах, зокрема:

- під час адаптації до початкової школи;
- у період переходу до середньої ланки;
- на початку пубертатного розвитку;
- при вступі до старших класів та в завершальний період навчання.

Отже, САН є універсальним діагностичним інструментом, що дозволяє проводити дослідження емоційного стану дітей різного віку, а в контексті нашої роботи – підлітків. Саме психоемоційний стан у цьому віці є визначальним для гармонійного інтелектуального, соціального та фізичного розвитку. Підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю, нестабільністю емоційної сфери та значною вразливістю до стресових ситуацій, тому оцінка таких показників є надзвичайно важливою.

У межах нашого дослідження методика САН була обрана як інструмент для порівняння особливостей психоемоційного стану підлітків з різним рівнем тривожності. Ми прагнули встановити, які саме відмінності спостерігаються між учнями з підвищеною тривожністю та тими, хто демонструє нижчі її показники. Крім того, важливим було визначити, чи простежуються серед підлітків певні емоційні порушення, що можуть бути пов'язані з переживанням тривоги та загальним рівнем емоційної регуляції.

Тест-опитувальник особистісної адаптованості, розроблений доктором психологічних наук А. Фурманом – відомим українським психологом, соціологом, педагогом і науковцем, – є дієвим інструментом для всебічної оцінки ставлення учня до різних аспектів власного життя та його внутрішніх переживань. Дана методика спрямована на виявлення того, як школяр адаптується до основних сфер своєї життєдіяльності, як він сприймає своє соціальне оточення та самого себе.

Опитувальник передбачає індивідуальне заповнення, що забезпечує більш точне відображення особистої позиції учня. Структура бланку складається з кількох частин: у верхній розміщуються основні відомості про респондента та стислу інструкцію щодо виконання тесту; середня частина містить основну діагностичну таблицю; у нижній – формується підсумковий висновок психолога.

Центральний елемент опитувальника становить таблиця, що включає одне ключове запитання, п'ятнадцять компонентів, які відображають внутрішній та зовнішній світ школяра, а також варіанти відповідей, серед яких учень має обрати той, який найбільше відповідає його ставленню чи переживанням. Весь простір життєдіяльності дитини у тесті поділено на чотири провідні сфери:

- школа – навчальна діяльність, стосунки з однокласниками, вчителями, сприйняття шкільного середовища;
- сім'я – емоційний клімат родини, взаємини з батьками та іншими членами сім'ї;
- вулиця – соціальні контакти поза межами школи та дому, дозволя, спілкування з ровесниками у неформальній обстановці;
- власне Я – ставлення до себе, самооцінка, усвідомлення власних можливостей та обмежень.

У кожній із цих сфер представлені найважливіші елементи, з якими підліток стикається у повсякденному житті: взаємини з однолітками, дорослими, близькими людьми, значущими фігурами. Завдяки процедурі самооцінювання учень може відобразити своє ставлення до навколишнього середовища, людей, які його оточують, а також визначити власні внутрішні переживання. Це робить опитувальник важливим інструментом для виявлення рівня особистісної адаптованості та можливих труднощів у соціально-емоційній сфері школяра.

Тест «Самооцінка життєстійкості» є модифікацією опитувальника Форвергера на контактність, адаптованою та доопрацьованою Т. Ларіною – старшим науковим співробітником лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. У своїх наукових дослідженнях Т. Ларіна зосереджувалася на соціально-психологічних чинниках, що зумовлюють аутоагресивну поведінку молоді, а також на особливостях формування комунікативної життєстійкості.

Основною метою даної методики є визначення рівня осмисленості та ступеня сформованості ключових особистісних компонентів життєстійкості,

які проявляються у міжособистісній взаємодії, соціальних контактах та поведінкових реакціях людини. Тест дає можливість охарактеризувати внутрішні ресурси особистості, що забезпечують її стійкість до стресових ситуацій, здатність долати труднощі та ефективно адаптуватися в соціумі.

У структурі опитувальника виділено дев'ять складових життєстійкості, які, на думку автора, визначають рівень соціальної адаптації та комунікативної ефективності: емпатія; тепло (дружелюбність); повага; щирість; ініціативність; рішучість; відповідальність; терпіння; оптимістичність; мобільність (гнучкість у поведінці та спілкуванні).

Для кожної з перелічених характеристик учасник самооцінює власні прояви, обираючи відповідне місце на шкалі. Система оцінювання представлена дев'ятирівневою шкалою, що включає проміжки від мінусових значень до плюсових, що дозволяє точно зафіксувати інтенсивність прояву певної особистісної риси.

Рівні осмисленості та сформованості життєстійкості поділяються на три категорії:

- низький рівень – недостатня усвідомленість власних ресурсів і труднощі у прояві життєстійких характеристик;
- середній рівень – часткова сформованість компонентів, нестабільність їх проявів;
- високий рівень – інтегрованість і стійкість особистісних характеристик, здатність ефективно діяти у складних ситуаціях.

Таким чином, тест «Самооцінка життєстійкості» дозволяє комплексно оцінити важливі елементи особистісного потенціалу, що визначають здатність підлітків та молоді протистояти стресам, підтримувати конструктивні соціальні контакти та зберігати внутрішню стабільність.

Проективний тест «Неіснуюча тварина», автором якого є практичний психолог М. Друкаревич, належить до популярних і дієвих проективних методик, що дозволяють глибоко дослідити емоційно-особистісні особливості дитини або підлітка. Основна ідея тесту полягає в тому, що створений

учасником малюнок неіснуючої істоти виступає своєрідним психологічним автопортретом, адже дитина мимоволі переносить у нього ті риси, переживання й особливості, які є для неї значимими.

Після завершення малюнка психолог переходить до етапу інтерв'ю: ставить запитання про намальовану істоту, її особливості, дії, характер, спосіб життя. Таке опитування зазвичай поступово трансформується у невимушену бесіду, у якій розкриваються життєві уявлення дитини, її внутрішні конфлікти, труднощі, бажання, потреби та страхи. Саме тому ця методика дозволяє виявити широкий спектр симптомкомплексів емоційної сфери особистості, зокрема: почуття незахищеності; підвищену тривожність; недовіру до себе або до оточення; занижену самооцінку чи переживання неповноцінності; ворожість або внутрішню конфліктність; труднощі у спілкуванні; депресивні тенденції.

Проективна природа тесту дає можливість дитині самовиразитися у безпечний спосіб – через творчість і фантазію. Малюнок стає не просто зображенням вигаданої істоти, а інструментом, який демонструє, як підліток позиціонує себе у світі: що для нього є важливим, де він «тримає оборону», де відчуває слабкість або напруження, які саме захисні механізми використовує.

У цьому сенсі тест «Неіснуюча тварина» ніби «оживляє» особистість підлітка. На відміну від стандартних опитувальників, де відповіді мають раціональний та контрольований характер, проективне малювання дозволяє виявити приховані переживання, невисловлені почуття і тенденції поведінки. Так ми отримуємо можливість не лише зазирнути у внутрішній світ дитини, а й визначити зони найбільшого психологічного напруження, над якими можна працювати, м'яко знімаючи емоційний тиск та надаючи підтримку саме там, де вона найбільше потрібна.

Наше дослідження було спрямоване на вивчення учнів 7–9 класів Руднянської гімназії Великодимерської селищної ради Броварського району. Воно проводилося у безпосередньому живому контакті з учасниками, що дало змогу не лише отримати достовірні дані, а й спостерігати за їхніми емоційними

реакціями під час анкетування. Під час роботи з учнями ми встановлювали довірливий контакт, знайомилися, пояснювали мету дослідження та поступово залучали їх до взаємодії, що сприяло формуванню позитивного ставлення до самого процесу.

Анкетування викликало різні емоційні реакції: від щирого зацікавлення та активної участі до повного ігнорування запропонованих завдань. Спостерігалось, що кожен учень по-різному реагував на запитання, що зумовлювало необхідність гнучкого підходу та індивідуальної роботи з підлітками.

Робота ускладнювалася зовнішніми факторами, зокрема нестабільністю освітнього процесу. Часті повітряні тривоги змушували переривати уроки, а процес тестування зупинявся через необхідність спуску учнів у бомбосховище. Деколи перебування у таких укриттях тривало до 2–3 годин, іноді без електропостачання, і нам доводилося залишатися разом із дітьми, підтримуючи їх емоційний стан. Були також дні, коли навчання повністю призупинялося, і заплановані дослідження переносилися на невизначений термін.

Анкетування проводилося у два етапи для кожного класу. Перед основним тестуванням відбувалося знайомство: ми знайомили учнів із роботою психолога, пояснювали цілі дослідження та намагалися зацікавити підлітків предметом. В процесі знайомства ми застосовували інтерактивні вправи, які дозволяли виміряти власні емоційні стани та визначити ставлення учнів до подій, що відбувалися протягом останнього півріччя.

Особливу увагу було приділено обговоренню воєнних подій, особистих переживань та планів на післявоєнний період. Такі бесіди дозволяли учням проговорити приховані емоції, знизити внутрішнє напруження та підвищити емоційний тон, що, у свою чергу, створювало більш сприятливий емоційний фон для подальшого дослідження.

Ми розуміли, що для успішного заповнення анкет підлітками необхідна певна мотиваційна енергія, адже учні досить швидко втомлюються від освітнього процесу та рутинних завдань. Тому перед початком анкетування ми застосовували психологічні ігри та вправи, які сприяли емоційному

розвантаженню, створювали позитивний настрій та забезпечували відчуття вдячності і заохочення за участь у спільній діяльності.

Важливо, що участь у заповненні анкет була добровільною: ми пропонували учням взяти участь у дослідженні, але не змушували їх робити це примусово. В результаті з 100 учнів анкети заповнили 79 осіб, що ми вважаємо показником високої якості отриманих даних, а не лише кількісним результатом.

Слід також зазначити певні методологічні обмеження, пов'язані з використанням анкети Дж. Філіпса. Деякі питання цієї анкети вже не відповідають сучасним реаліям шкільного життя. Наприклад, запитання «Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?» стало малозастосовним, оскільки у період навчання під час пандемії COVID-19 та воєнних дій батькам заборонено відвідувати школу. Вони не беруть участі в організації позанавчальних заходів та не відвідують батьківські збори, які проходять виключно онлайн. На сьогодні позанавчальною діяльністю займаються переважно класні керівники, а участь батьків обмежена технічними можливостями дистанційного навчання.

Крім того, деякі запитання виявилися складними для розуміння учнями через лексичні особливості. Наприклад, формулювання «Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?» містить слово «вислужитися», яке не є зрозумілим сучасним підліткам ні українською, ні російською мовою. Ми намагалися пояснити сенс цього терміну та знайти відповідник, однак українською мовою не вдалося підібрати точного аналога, який би відображав значення оригінального поняття. Це обмеження слід враховувати при подальшому використанні даної методики.

Ці спостереження свідчать про те, що наше суспільство поступово зазнає змін, які, зокрема, відображаються у сфері освіти. Вчителі змушені адаптуватися до нових реалій, застосовувати інноваційні підходи у навчанні та змінювати систему оцінювання. Традиційні методи, засновані на маніпуляції «кнути та пряника», поступово відходять у минуле, а оцінювання

учнів набуває конфіденційного характеру. Інформація про успішність більше не є публічною та не використовується для соромлення чи відкритої маніпуляції перед усім класом. Такий підхід сприяє формуванню більш безпечного психологічного середовища, де учень може сприймати оцінку як об'єктивний факт, а не як засіб тиску чи мотивації через страх.

Разом з цим змінюється і роль батьків у шкільному процесі. Вони дедалі менше перебувають у підпорядкованому положенні щодо системи освіти, а більше виступають замовниками освітніх послуг, які усвідомлюють свої права та беруть активну участь у контролі якості навчання. Така трансформація підкреслює рух до більш партнерських відносин між учнями, батьками та вчителями.

Протягом останніх чотирьох років у більшості українських шкіл початкової освіти запроваджена концепція Нової української школи (НУШ). Ця система навчання робить акцент на розвитку комунікативних навичок між вчителем та учнем, сприяє формуванню здатності розуміти власні емоційні реакції та практикувати саморефлексію. Особливістю НУШ є обов'язок вчителя зацікавити учнів навчальним процесом, використовувати нестандартні методи навчання, а у контексті дистанційного навчання – застосовувати сучасні технології та інноваційні педагогічні стратегії.

Згодом елементи НУШ поступово інтегруються й у середню та старшу школу. При цьому шкільна адміністрація сприяє професійному розвитку педагогів, стимулюючи їх опанувати методи критичного мислення, ефективної роботи з випадками булінгу та вирішення конфліктів шляхом переговорів. Така трансформація освітньої системи створює умови для більш адаптивного, безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища, що сприяє всебічному розвитку підлітків.

На нашу думку, зміни у системі освіти спрямовані на зменшення тривожних станів у школі та створення більш емоційно комфортного освітнього середовища для дітей. Проте, навіть за умов впровадження інноваційних підходів, сучасні українські школярі, особливо у воєнний час,

стикаються з низкою факторів, що викликають стрес і підвищену тривожність. Діти переживають не лише психологічний дискомфорт, пов'язаний із змінами у шкільній системі, а й фізичний страх за своє життя через постійні повітряні тривоги та необхідність тривалого перебування у шкільних бомбосховищах, що іноді триває понад три години одноразово.

Обмеженість рухової активності у таких умовах унеможливорює природне фізичне зняття напруження, яке накопичується під час сприйняття новин, звуків вибухів та ракетних атак. Це створює додаткове психофізіологічне навантаження на дітей, що ускладнює їхню адаптацію та підвищує рівень тривожності. На жаль, фізкультурні хвилини та короткі рухові вправи, які ефективно застосовуються у молодшій школі для зняття емоційного напруження, у середній та старшій школі практично не впроваджуються, що залишає підлітків без ефективних засобів регуляції власного стану під час екстремальних ситуацій.

Таким чином, незважаючи на прогресивні зміни в освітньому процесі, сучасні обставини накладають додаткові виклики на психоемоційний стан учнів середньої та старшої школи, що потребує врахування при організації навчання та психологічної підтримки.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку

У межах виконання поставленої мети та завдань ми здійснили дослідження особливостей тривожності підлітків. Оскільки дослідження проводилося офлайн, із можливістю безпосереднього спілкування з підлітками, які брали участь у роботі, ми отримали не лише анкетні дані, а й низку спостережень, які дозволяють більш комплексно оцінити психоемоційний стан учнів у сучасних умовах.

Надійність та достовірність отриманих результатів забезпечувалася ґрунтовним теоретико-методологічним обґрунтуванням основних положень

дослідження, багатоплановим теоретичним аналізом проблеми та репрезентативністю вибірки.

Вибірка досліджуваних є досить різномірною та охоплює учнів із різних соціальних умов, рівня комфорту та побутових особливостей. Це дало можливість врахувати різні чинники, що впливають на прояви тривожності та навчальну мотивацію.

На жаль, сучасні реалії освітнього процесу не дозволяють підліткам відчувати себе повністю у безпеці, що обумовлено як воєнними подіями, так і частими повітряними тривогами та вимушеним перебуванням у бомбосховищах. Саме тому наше дослідження було спрямоване на виявлення особливостей відчуття тривоги у сучасних учнів та дослідження взаємозв'язку цього явища з мотивацією до навчання у сучасній українській школі.

Першим етапом дослідження було заповнення учнями анамнестичної анкети, що складалася з шести запитань, спрямованих на отримання первинної інформації про учня. Зокрема, анкета дозволяла зібрати дані щодо статі, віку, навчального рівня, можливого статусу внутрішньо переміщеної особи (ВПО), соціального статусу та рівня залучення до спортивних активностей у повсякденному житті. Таким чином, ми отримали комплексні демографічні, гендерні та соціальні дані досліджуваної вибірки.

Всього із 100 опитаних учнів анкети були повністю заповнені 79 підлітками, які навчалися у 7–9 класах. Серед них 44 дівчини та 35 хлопців, що дозволяє вважати вибірку достатньо репрезентативною для подальшого аналізу проявів шкільної тривожності та її взаємозв'язку з мотивацією до навчання.

Для проведення нашого дослідження було обрано учнів підліткового віку, оскільки цей період характеризується значною мінливістю емоційного стану, активним пошуком самоствердження у групі однолітків, а також формуванням власних внутрішніх та зовнішніх опор. Підлітковий вік є особливо чутливим як до внутрішніх психічних процесів, так і до зовнішніх впливів, що робить його критичним періодом для вивчення психоемоційних

реакцій. Сучасні воєнні події та соціально-політичні зміни значною мірою впливають на світосприйняття та життєву реальність підлітків, що підкреслює актуальність дослідження саме цієї вікової категорії.

Згідно з демографічними даними нашої вибірки, учні розподілилися за віком наступним чином: 12-річних учнів – 10 осіб, 13-річних – 28 осіб, 14-річних – 26 осіб, 15-річних – 13 осіб та 16-річних – 2 особи. Така структура вибірки дозволяє охопити широкий спектр підліткового віку та врахувати різні стадії розвитку у межах середньої школи.

У межах нашого дослідження ми також враховували показники навчальної успішності учнів, які брали участь у дослідженні. Для цього були зібрані дані про середній бал кожного учня за перше півріччя 2024–2025 навчального року. Аналіз отриманих даних дозволяє оцінити рівень навчальної діяльності підлітків та встановити можливі взаємозв'язки між їхньою успішністю та проявами тривожності.

Результати свідчать про доволі пропорційний розподіл рівнів навчальної успішності серед опитаних учнів. Зокрема, високий рівень навчання демонструють 7 учнів, достатній – 41 учень, середній – 27 учнів, а початковий рівень навчання мають 4 учні. Такий розподіл свідчить про репрезентативність вибірки за академічним критерієм та дає змогу проводити подальший аналіз взаємозв'язку між навчальною мотивацією, рівнем тривожності та іншими психоемоційними показниками учнів.

Оскільки наше дослідження проводилося в умовах воєнного часу, серед учнів, які брали участь у опитуванні, були учні які змушений був переїхати з окупованих територій або міст, де тривають активні бойові дії. У вибірці дослідження брали участь 7 учнів, які мають статус ВПО (внутрішньо переміщених осіб),

Ця особливість вибірки дозволяє врахувати вплив соціально-побутових факторів та досвіду переміщення на психоемоційний стан і рівень тривожності підлітків, а також оцінити, чи існують відмінності у навчальній мотивації та емоційних реакціях між учнями з різних життєвих умов.

Тепер приділимо увагу описовій статистиці отриманих даних. У нашому дослідженні не було жодних пропусків в анкетах, тому всі бланки були враховані у подальшому аналізі. Розподіл даних є симетричним, значних викидів не виявлено, оскільки медіана та середнє арифметичне значення близькі за величиною.

Для показників тривожності, за результатами діагностики Дж. Філіпса, стандартне відхилення становить 8,80, а середнє арифметичне дорівнює 20,5. Більше значення стандартного відхилення свідчить про достатньо високу варіацію даних у вибірці. Діапазон значень також є значним: мінімальний бал тривожності становить 4, а максимальний – 44, що підтверджує широкий розмах варіації. Враховуючи ці показники, можна зробити висновок, що розподіл має слабку додатну асиметрію, відсутнє суттєве викривлення та він наближається до нормального розподілу.

Що стосується показників адаптованості учнів, розподіл даних має слабку від'ємну асиметрію та відсутнє суттєве викривлення. Найменший зареєстрований бал дорівнює -12, а найбільший – 65. Це свідчить про нормальний розподіл даних із помірною варіацією.

За результатами методики САН також можна відзначити, що розподіл показників може мати слабку від'ємну асиметрію та незначне відхилення від нормального розподілу. У межах цієї методики мінімальний зареєстрований бал становив 98, а максимальний – 195.

Таким чином, враховуючи всі наведені показники, можна зробити висновок, що вибірка має незначне відхилення від нормального розподілу та демонструє властивості, притаманні слабкій асиметрії та ексцесу. Це свідчить про достатню статистичну надійність вибірки для проведення подальшого аналізу та інтерпретації отриманих результатів (таблиця 2.1).

Аналізуючи кореляційні матриці, ми виявили наявність певного зв'язку між рівнем шкільної тривожності та заняттями спортом або фізичною активністю. Спостереження показали, що більшість учнів із підвищеним рівнем тривожності не займаються спортом або регулярно фізичною

активністю.

Таблиця 2.1

Таблиця описових статистик

Показник	Результат по Філіпсу	Середня оцінка за навчання	Адаптованість	САН	Вік
N	79	79	79	79	79
Пропущений	0	0	0	0	0
Середній	20.5	7.51	33.9	147	13.6
Медіана	19	7.20	36	151	14
Стандартне відхилення	8.80	1.73	16.3	27.6	0.993
Мінімум	4	3.50	-12	68	12
Максимум	44	10.6	65	195	16
Асиметрія	0.264	-0.105	-0.435	-0.677	0.218
Станд. помилка асиметрії	0.271	0.271	0.271	0.271	0.271
Екссес	-0.533	-0.711	-0.0234	0.389	-0.471
Станд. помилка екссесу	0.535	0.535	0.535	0.535	0.535
Шапіро-Уїлік W	0.978	0.970	0.978	0.958	0.903
Шапіро-Уїлік p	0.188	0.062	0.198	0.012	<0.001

Для отримання об'єктивних та надійних результатів дослідження ми застосували два статистичних критерії: критерій Пірсона та критерій Стьюдента. Зокрема, оцінювалась сила та напрямок зв'язку між досліджуваними змінними. Коефіцієнт кореляції (найчастіше використовується коефіцієнт Пірсона) може набувати значень від -1 до +1. Значення, близькі до -1, свідчать про сильну негативну залежність між змінними, значення, близькі до +1, вказують на сильну позитивну залежність, а значення, близькі до 0, свідчать про відсутність або дуже слабку залежність.

У нашому дослідженні коефіцієнт кореляції Пірсона становить -0,225, що свідчить про наявність слабкої негативної залежності між рівнем шкільної тривожності та фізичною активністю. Це означає, що з підвищенням одного показника спостерігається тенденція до зменшення іншого. Однак, враховуючи відносно низьке значення коефіцієнта (-0,225), можна зробити висновок, що залежність між змінними є слабкою і можливі значні випадкові коливання даних. Важливо зауважити, що коефіцієнт кореляції Пірсона не дозволяє робити висновки про причинно-наслідковий зв'язок між змінними, а лише

характеризує напрямок та силу асоціації.

Для перевірки статистичної значущості виявленого зв'язку використовувалось р-значення, яке відображає ймовірність отримання таких або більш екстремальних результатів за умови дотримання нульової гіпотези про відсутність кореляції. Зазвичай, якщо р-значення менше за встановлений рівень значущості (наприклад, $\alpha = 0,05$), зв'язок вважається статистично значущим (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Кореляційна матриця (коефіцієнт Пірсона)

Змінні	Спорт	Результат по Філіпсу	Адаптованість	САН
Спорт	-	-0.225*	0.368***	0.174
p-value	-	0.046	<0.001	0.125
Результат по Філіпсу	-0.225*	-	-0.454***	-0.402***
p-value	0.046	-	<0.001	<0.001
Адаптованість	0.368***	-0.454***	-	0.538***
p-value	<0.001	<0.001	-	<0.001
САН	0.174	-0.402***	0.538***	-
p-value	0.125	<0.001	<0.001	-

Таким чином, отримані результати свідчать про наявність слабкої негативної асоціації між шкільною тривожністю та фізичною активністю учнів, що вказує на потенційну роль регулярних фізичних вправ у зниженні рівня тривожності серед підлітків.

Результати, отримані за допомогою критерію Стьюдента, дозволяють порівнювати середні значення двох груп і визначати, чи існує статистично значуща різниця між ними.

t-статистика, що обчислюється в рамках цього критерію, використовується для оцінки значущості різниці між середніми значеннями груп.

Ступені свободи відображають кількість незалежних спостережень, що враховуються при обчисленні t-статистики. Для порівняння середніх значень двох груп вони визначаються як сума кількості спостережень у кожній групі, зменшена на 2.

Ймовірність (р-значення) показує рівень статистичної значущості: вона

визначає шанс отримати спостережуване або більш екстремальне значення *t*-статистики за умови, що нульова гіпотеза про відсутність різниці між групами є правильною. Чим менше *p*-значення, тим більша впевненість у відхиленні нульової гіпотези. У нашому дослідженні для адаптованості *p*-значення було менше 0,001.

Критичне значення *t* використовується для порівняння зі спостережуваним значенням *t*-статистики. Якщо спостережуване *t* перевищує критичне значення, різниця між групами вважається статистично значущою (таблиця 2.3). Аналіз показав, що тривожність за методикою Філіпса має обернений зв'язок з адаптованістю: чим вищий рівень тривожності, тим нижчий рівень адаптованості.

Таблиця 2.3

Показники критерію Стьюдента

Показник	Тест	Статистика <i>t</i>	df	<i>p</i>	Різниця середніх	SE difference	Розмір ефекту (Cohen <i>d</i>)
Результат по Філіпсу	<i>t</i> -критерій Стьюдента	2.03*	77	0.046	3.937	1.941	0.457
Середня оцінка за навчання	<i>t</i> -критерій Стьюдента	1.10	77	0.276	0.428	0.390	0.247
Адаптованість	<i>t</i> -критерій Стьюдента	-3.47	77	<0.001	-11.898	3.428	-0.781
САН	<i>t</i> -критерій Стьюдента	-1.55	77	0.125	-9.544	6.151	-0.349

Психодіагностична структура багатовимірної оцінки включає 8 параметрів-шкал, що дозволяють здійснити детальну та диференційовану оцінку тривожності підлітків.

Тривожність у цьому контексті розглядається як індивідуальна властивість особистості, риса характеру, яка проявляється схильністю до надмірного хвилювання та переживання тривоги у ситуаціях, що, на думку самої особи, можуть загрожувати неприємностями, невдачами або фрустрацією. Важливо підкреслити, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не пов'язана з фізичною небезпекою. Прикладами

таких ситуацій можуть бути конфлікти або порівняння себе з іншими, хто, на думку підлітка, має певні переваги.

Під час використання тесту шкільної тривожності Філіпса учні відповідали на 58 запитань, після чого було отримано таблицю результатів, що відображає дані за 8 шкалами. Підрахунок балів проводиться за допомогою ключа: за кожену відповідь, що не збігається з ключем, нараховується 1 бал на користь відповідної шкали (додаток А).

Аналіз результатів за 8 шкалами дозволяє отримати інформацію про структурні та рівневі особливості тривожності конкретного підлітка у рамках чотирьох основних напрямів психологічного дослідження:

- оцінка рівнів тривожності, що безпосередньо пов'язані з особистісними характеристиками дитини;
- оцінка психофізіологічного та психовегетативного реагування дитини у стресогенних ситуаціях;
- визначення ролі соціальних контактів у формуванні тривожних станів дитини, зокрема взаємодії з однолітками, вчителями та батьками;
- оцінка впливу шкільного навчання на розвиток тривожних реакцій та станів дитини.

За загальними результатами нашого дослідження, серед дітей, які брали участь, 61 учень має тривожність у межах норми, тоді як у 18 учнів рівень тривожності перевищує норму. Серед них 12 учнів демонструють підвищену тривожність, а 6 учнів – високу тривожність (рис. 2.1).

Емоційний стан підлітків із підвищеним рівнем тривожності характеризується вираженою напругою та невпевненістю в собі, що безпосередньо впливає на їх соціальні контакти. Такі діти важко йдуть на контакт із однолітками та надають перевагу самотності. Взаємини з ровесниками у більшості випадків не складаються. Респонденти цієї категорії часто стають мішенню для образ і насмішок у класі та відчувають страх перед необхідністю спілкування.

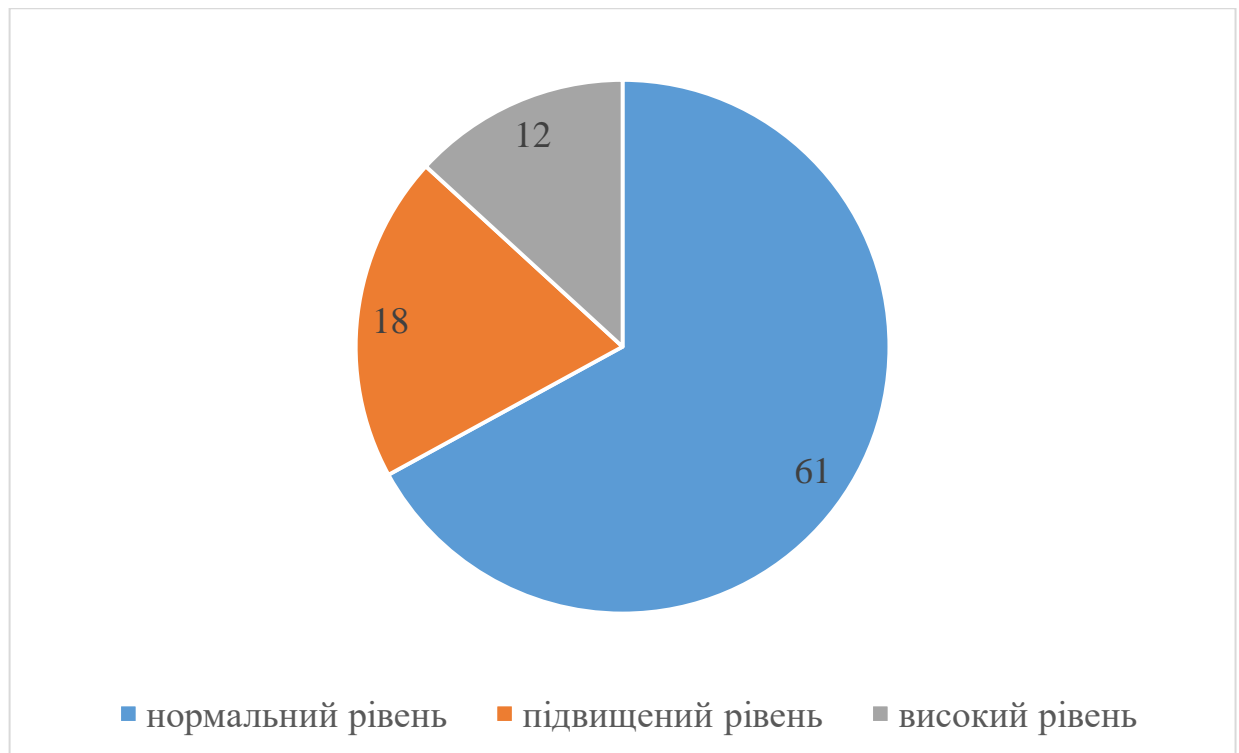


Рис. 2.1 Рівень тривожності серед досліджуваних підлітків

Будь-які конфлікти з однолітками вони переживають особливо болісно, оскільки їхні погляди рідко збігаються з думками інших дітей, а іноді й із позицією батьків чи вчителів. У таких підлітків спостерігається стійкий страх бути відкинутими однолітками. Недоброзичлива увага та публічні обвинувачення глибоко травмують їх.

Школа для цих дітей часто є джерелом стресу, насамперед через велику кількість людей, з якими потрібно взаємодіяти. Вони важко адаптуються до нового класу та нових вчителів і дуже чутливо реагують на зміну обстановки чи колективу.

За гендерним складом нашої дослідницької групи налічується 35 хлопців та 44 дівчини. Серед них 16 дівчат та 2 хлопці виявили підвищені або високі прояви тривожності (рис. 2.2). Зіставлення результатів показує, що дівчата значно частіше відчувають занепокоєння та страхи порівняно з хлопцями. Варто зазначити, що обидва хлопці з підвищеною тривожністю мають певні особливості розвитку: один з них має фізичні вади, а у другого можуть бути приховані психічні порушення, які раніше не були діагностовані

або ліковано батьками.

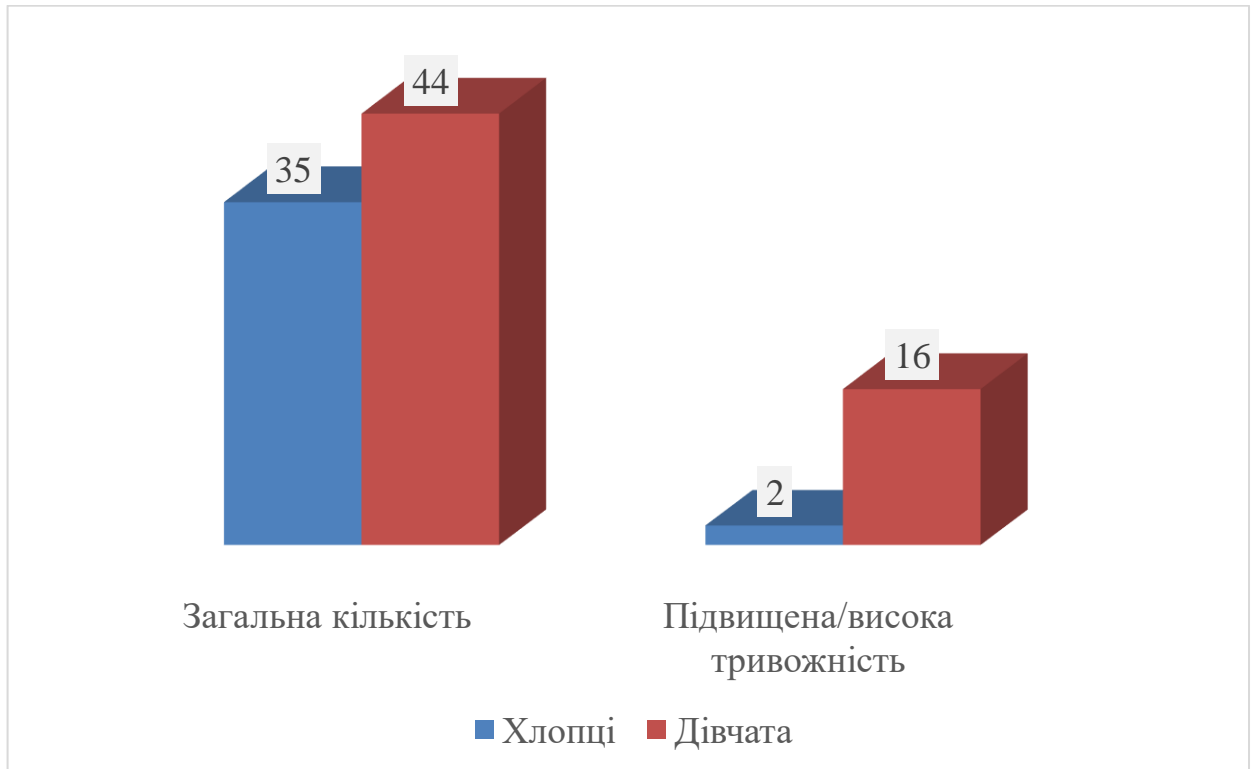


Рис. 2.2 Гендерний розподіл підлітків з ознаками тривожності

У нашому дослідженні ми також ставили за мету порівняти дітей, які займаються будь-якими спортивними активностями, та тих, хто не займається спортом або танцями і веде більш пасивний, малорухливий спосіб життя. З цією метою в нашій анамнестичній анкеті ми включили запитання щодо занять спортом. В результаті було досліджено 40 учнів, які не займаються спортивними активностями, та 39 учнів, які регулярно беруть участь у різних спортивних заходах і ведуть більш активний і здоровий спосіб життя (рис. 2.3). Ми прагнули з'ясувати, яким чином активний спосіб життя впливає на психічний стан учнів та їхні навчальні досягнення. Варто зазначити, що до нашого психологічного кабінету досить часто звертаються учні, які не займаються спортом і ведуть малорухливий спосіб життя, що, у свою чергу, сприяє більшому часу, проведеному за гаджетами.



Рис. 2.3 Наявність спортивної активності в житті підлітків

За першою шкалою, яка оцінює загальний рівень тривожних переживань дитини за останній час, пов'язаних із її самооцінкою, впевненістю в собі, оцінкою перспектив та ставленням до неприємних ситуацій, ми отримали такі результати. Більшість учнів (55 осіб) демонструють середній рівень загальної тривожності, що знаходиться у межах норми та сприяє ефективній адаптації й продуктивній діяльності. Це свідчить про здатність підлітків здорово сприймати стресові фактори, які неминуче виникають у їхньому житті, та вміння збалансовано реагувати на стреси, що є важливим для їхнього розвитку та становлення.

Серед опитаних підлітків 15 учнів показали підвищений рівень тривоги, а 9 – високий. Такий рівень тривожності може бути пов'язаний із методами викладання в школі або з можливим впливом неспокійної воєнної обстановки, в якій учні змушені навчатися. Також не можна виключати вплив тривалого стресу та виснаження, що виникає через напружені події, які тривають більше року на момент проведення дослідження (рис. 2.4).

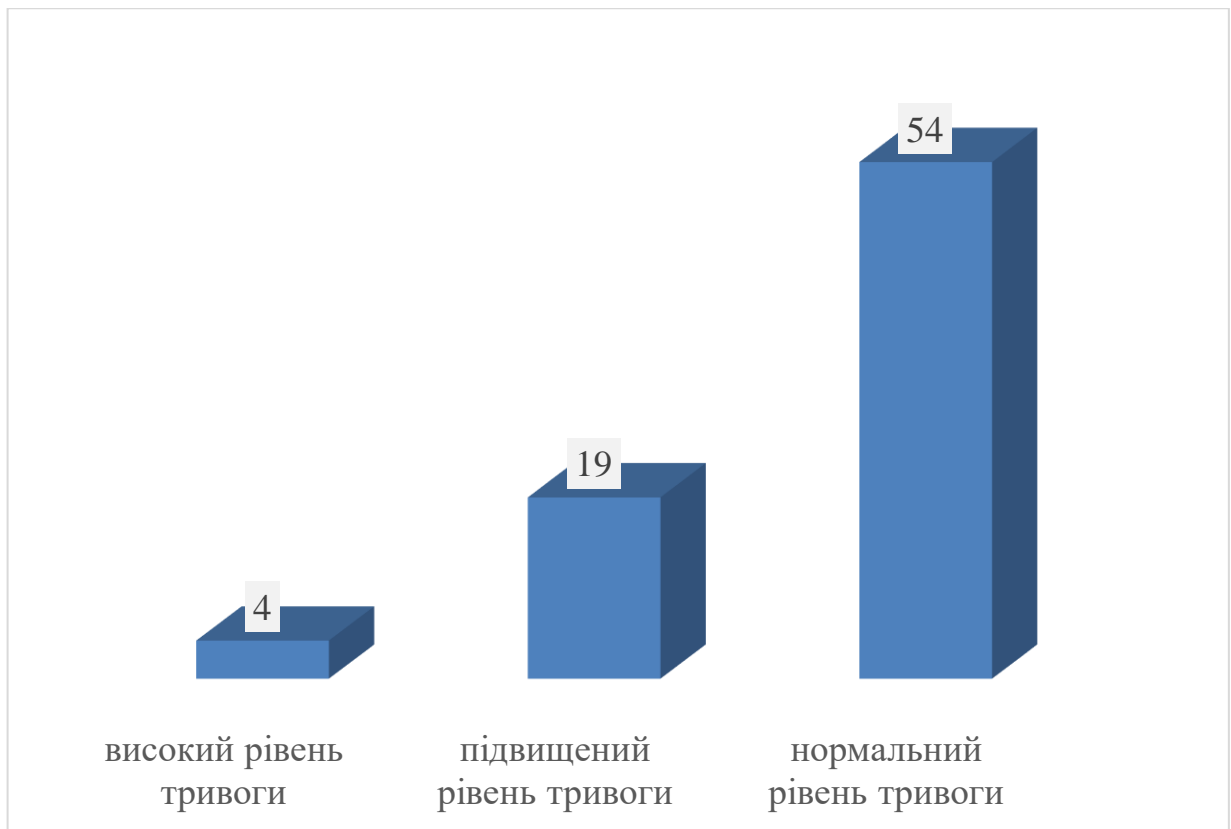


Рис. 2.4 Фактор загальної тривожності підлітків

Найнижчі показники тривожності виявлені у факторах, що стосуються переживання соціального стресу та фрустрації потреби в досягненні успіху. Розподіл цих факторів виглядає так: більшість підлітків (74 особи) відчують соціальний стрес у межах норми, тобто їхні міжособистісні стосунки задовільні, а комунікація з однокласниками відповідає їхнім потребам. Чотири учні демонструють підвищений рівень соціального стресу, що може свідчити про їхню низьку адаптивність. Лише один учень відчуває значний соціальний стрес, що пояснюється конфліктними взаємовідносинами з однолітками (рис. 2.4).

Щодо переживання фрустрації потреби в досягненні успіху, результати свідчать про амбіційність наших учнів, які прагнуть досягати високих результатів. Підвищений рівень тривожних побоювань у цьому контексті спостерігається у 13 підлітків, а лише один учень демонструє високий рівень фрустрації успіху. Інші 65 учнів зазначають середній або низький рівень хвилювання щодо проблем, пов'язаних із навчальними досягненнями. Ці учні помірковано ставляться до навчальних вимог і можливих невдач у

навчальному процесі.

Слід зауважити, що в умовах війни вчителі зменшили вимоги порівняно з попередніми роками та враховують специфіку когнітивних систем сприйняття та уваги учнів у період стресу. Через це школярі отримують менше надскладних завдань і більш лояльне оцінювання (рис. 2.5).

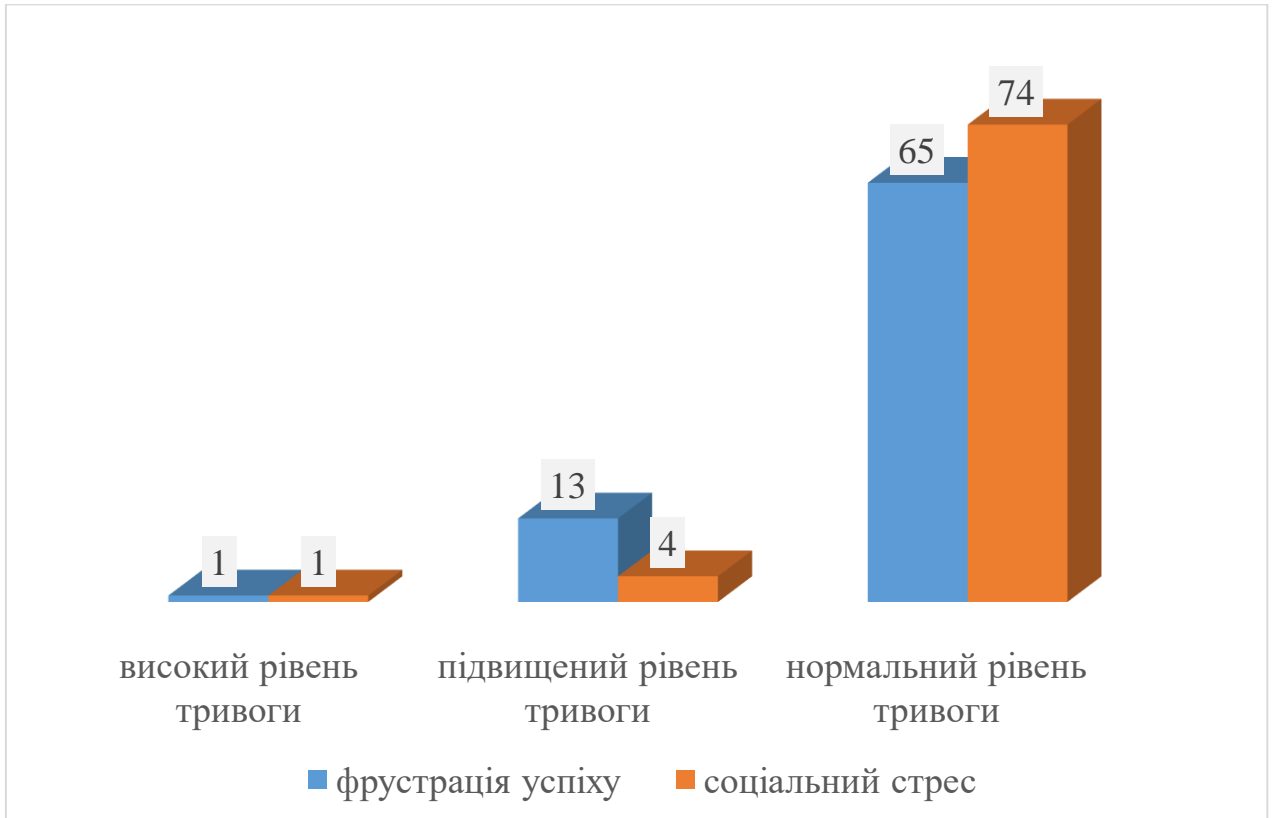


Рис. 2.5 Фактори соціального стресу та фрустрації успіху

Четвертий фактор тривожності пов'язаний із ситуаціями самовираження, що необхідні для адаптації та ефективної діяльності. У ситуаціях, які потребують саморозкриття та демонстрації власних можливостей, 53 учні почувають себе впевнено та вільно. Водночас 13 підлітків відзначають підвищений рівень напруження і тривоги у моменти самовираження.

Ще 13 опитаних демонструють високий рівень негативних емоційних переживань у подібних ситуаціях (рис. 2.6). Ці учні характеризуються недостатньою гнучкістю у самопрезентації, що негативно впливає на їхню самооцінку. Потреба у самовираженні викликає у них виражений стрес; як правило, вони замикаються в собі, відчувають відірваність, самотність та

втрату інтегрованості. У поведінці таких підлітків помітні конформізм, нерішучість, пасивність та схильність до тривалих роздумів.

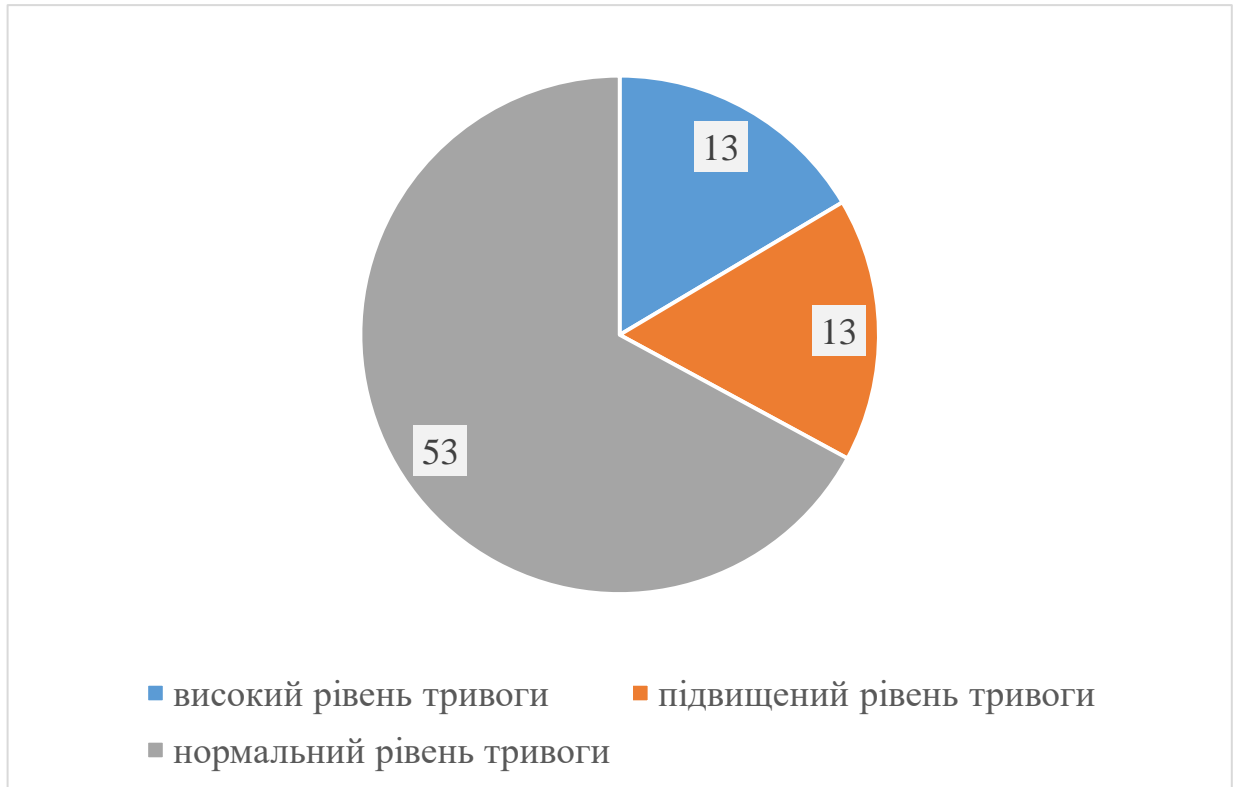


Рис. 2.6 Фактор тривоги самовираження

Цікаво розподілилися показники тривоги, пов'язаної з оцінкою знань, у нашому дослідженні. Менше половини опитаних учнів (30 осіб) мають низький рівень тривоги у ситуаціях перевірки знань, що є необхідним для продуктивної діяльності. Ці діти почуваються спокійно під час демонстрації своїх знань і можливостей, зокрема біля шкільної дошки.

Водночас 37 учнів показали підвищений рівень тривоги у подібних ситуаціях, а 12 осіб – дуже високий рівень тривожності. Такі учні сильно переживають перед перевіркою знань, особливо коли потрібно відповідати перед класом або біля дошки (рис. 2.7).

Підлітки цієї категорії характеризуються різко негативним ставленням до публічної демонстрації знань, бояться виступати перед аудиторією. Тривога в ситуаціях перевірки знань та досягнень іноді проявляється надмірно сильно: у дітей з'являються слабкість, тремтіння рук і ніг, що значно ускладнює процес публічного виступу.

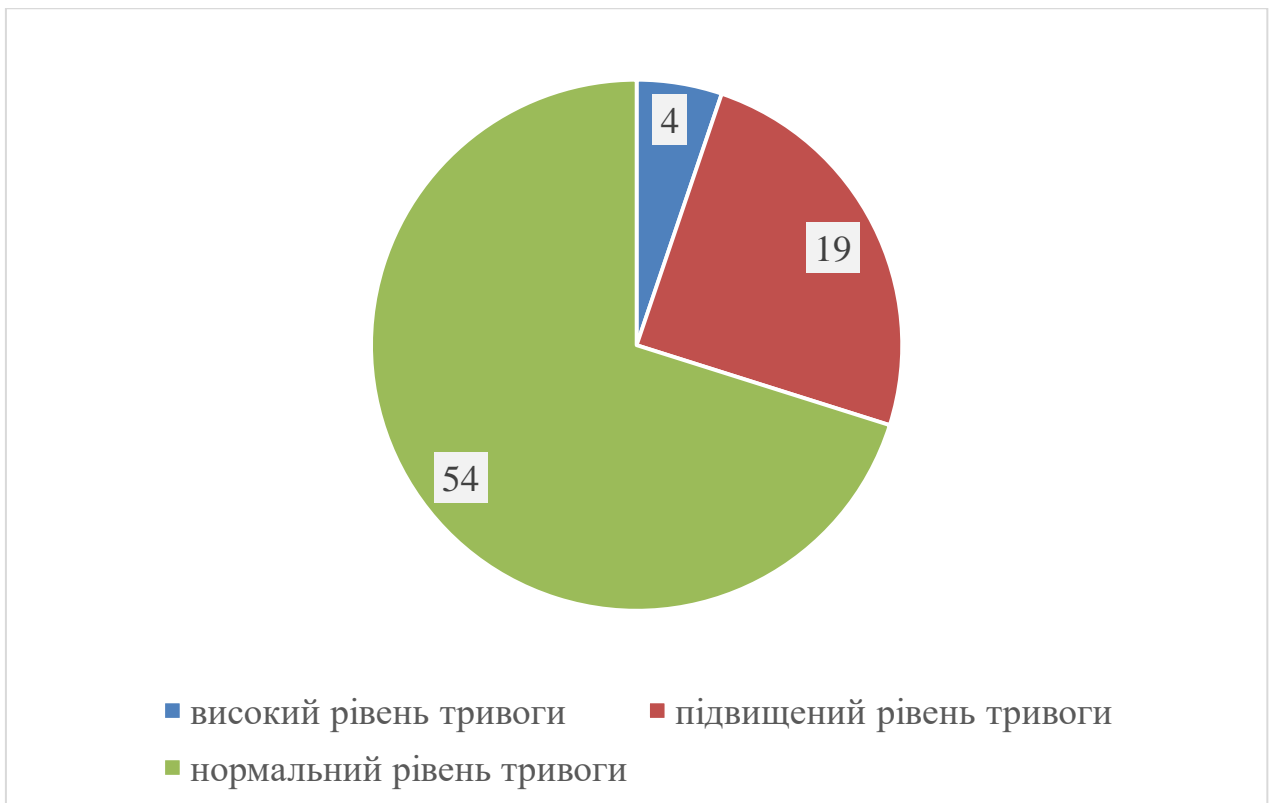


Рис. 2.7 Тривога в ситуаціях перевірки знань

Більшість учнів (44 особи) демонструють помірний рівень тривожності, пов'язаної зі страхом не виправдати очікування оточуючих, що безпосередньо впливає на їхню шкільну успішність. Підвищений рівень тривожності у цій сфері спостерігається у 33 учнів, а дуже високий – у 2 осіб. Ці діти характеризуються заниженою самооцінкою та орієнтуються переважно на оцінку і думку дорослих, не покладаючись на власні досягнення та вміння (рис. 2.8).

Сьомий фактор тривожності відображає фізіологічну опірність стресу, оцінюючи рівень психовегетативних реакцій на тривожні фактори середовища. Він свідчить про особливості адаптації організму дитини до стресогенних ситуацій. Розподіл результатів за цим фактором виявився досить цікавим і майже рівномірним.

Більшість учнів (53 особи) демонструють достатній рівень психофізіологічного опору стресу. Це свідчить про адаптивні особливості їхньої психічної організації: такі підлітки спокійно реагують на стресові ситуації, володіють високим рівнем стресостійкості завдяки особливостям соматовегетативної системи та швидко відновлюють сили після емоційних

переживань без шкоди для фізичного здоров'я.

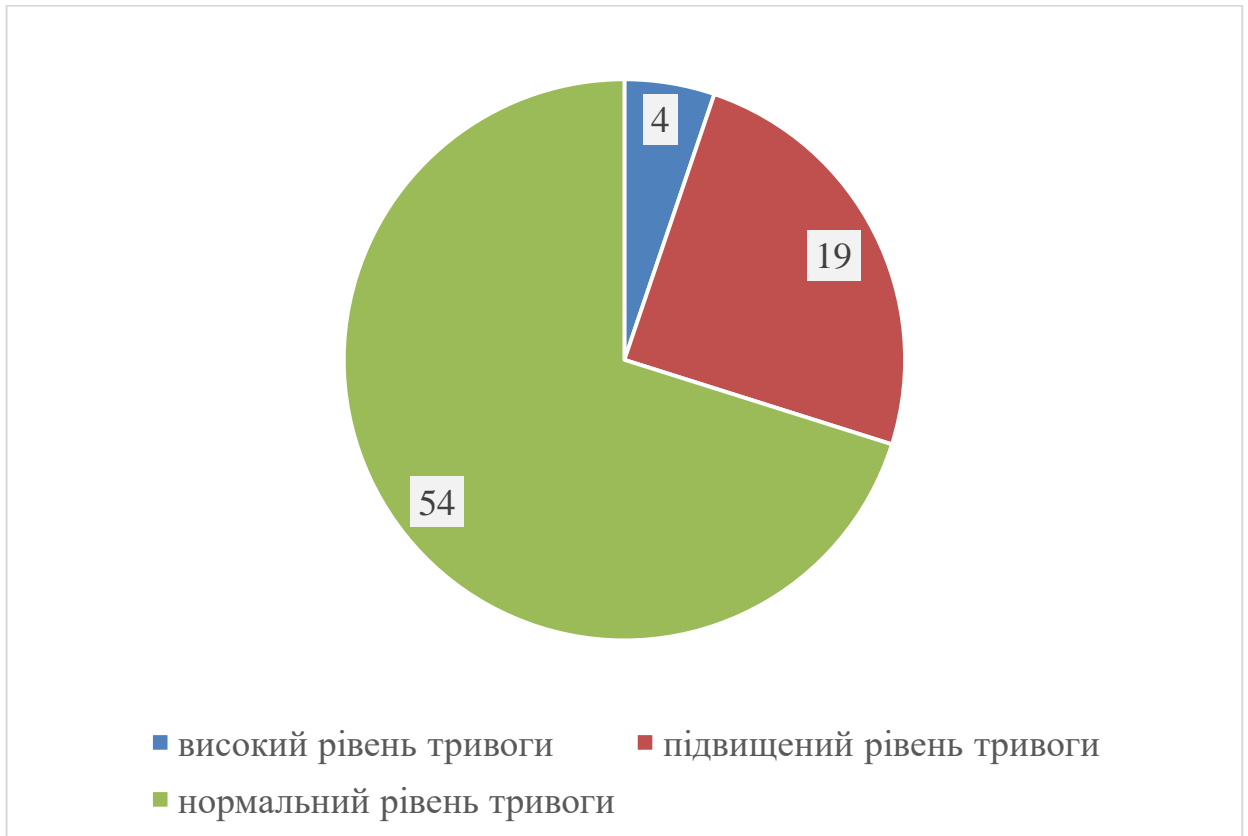


Рис. 2.8 Фактор тривоги не відповідати очікуванням оточуючих

Натомість учні з низькою опірністю стресу відчують значні вегетативні реакції під час стресових ситуацій у школі. Серед них 26 підлітків відзначають часткові тілесні реакції, а 2 учні – усі запропоновані тілесні прояви за анкетною (рис. 2.9). Психічна організація цих дітей характеризується відсутністю адекватних механізмів адаптації до стресогенних умов. У них висока ймовірність виникнення тривоги у відповідь на зміну звичних обставин.

Можна припустити, що ці підлітки перебувають у стані хронічної психотравмуючої ситуації, де стресогенними є навіть незначні психоемоційні навантаження. У них можуть проявлятися ознаки соматовегетативного розладу, що супроводжується декомпенсацією однієї або кількох систем організму (шлунково-кишкової, серцево-судинної, дихальної, шкірної або ендокринної).

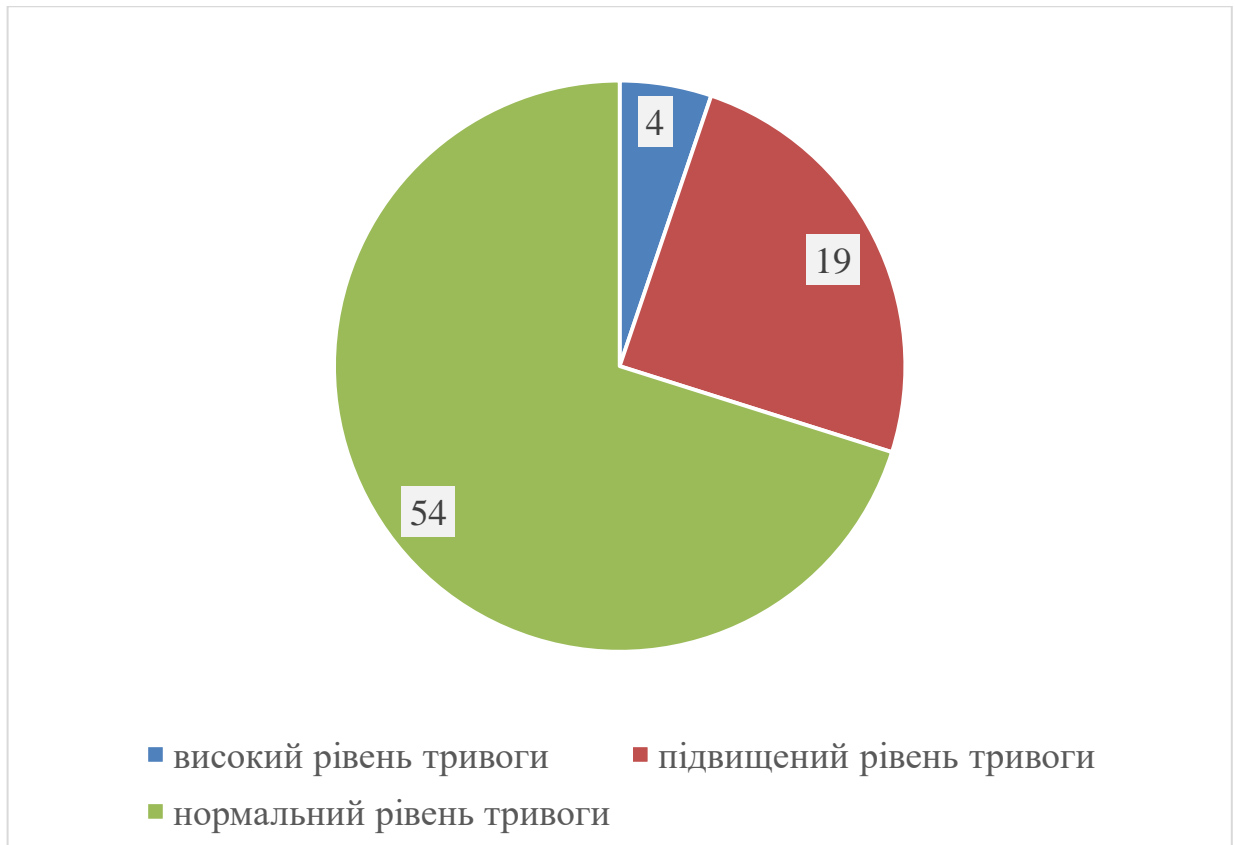


Рис. 2.9 Фізіологічна опірність стресу

Серед учасників дослідження 4 учні мають високий рівень тривоги, пов'язаний із проблемами та страхами у спілкуванні з учителями. Найбільше таких учнів спостерігається серед респондентів із початковим рівнем навчальних досягнень.

Водночас 56 учнів зазначили відсутність тривоги під час взаємодії з учителями. Цей показник також корелює з рівнем навчальних досягнень: учні з високим та достатнім рівнем успішності відчувають найменше тривоги у спілкуванні з викладачем.

Підвищений рівень тривожності у спілкуванні з учителями спостерігається у 19 учнів, що може свідчити про різні навчальні ситуації та індивідуальні підходи самих педагогів. Підлітки в процесі опитування розділяли вчителів на «хороших» і «поганих», через що їм було складно дати однозначну відповідь у цій категорії: рівень тривоги залежав від стилю викладання та особистісних характеристик конкретного вчителя (рис. 2.10).

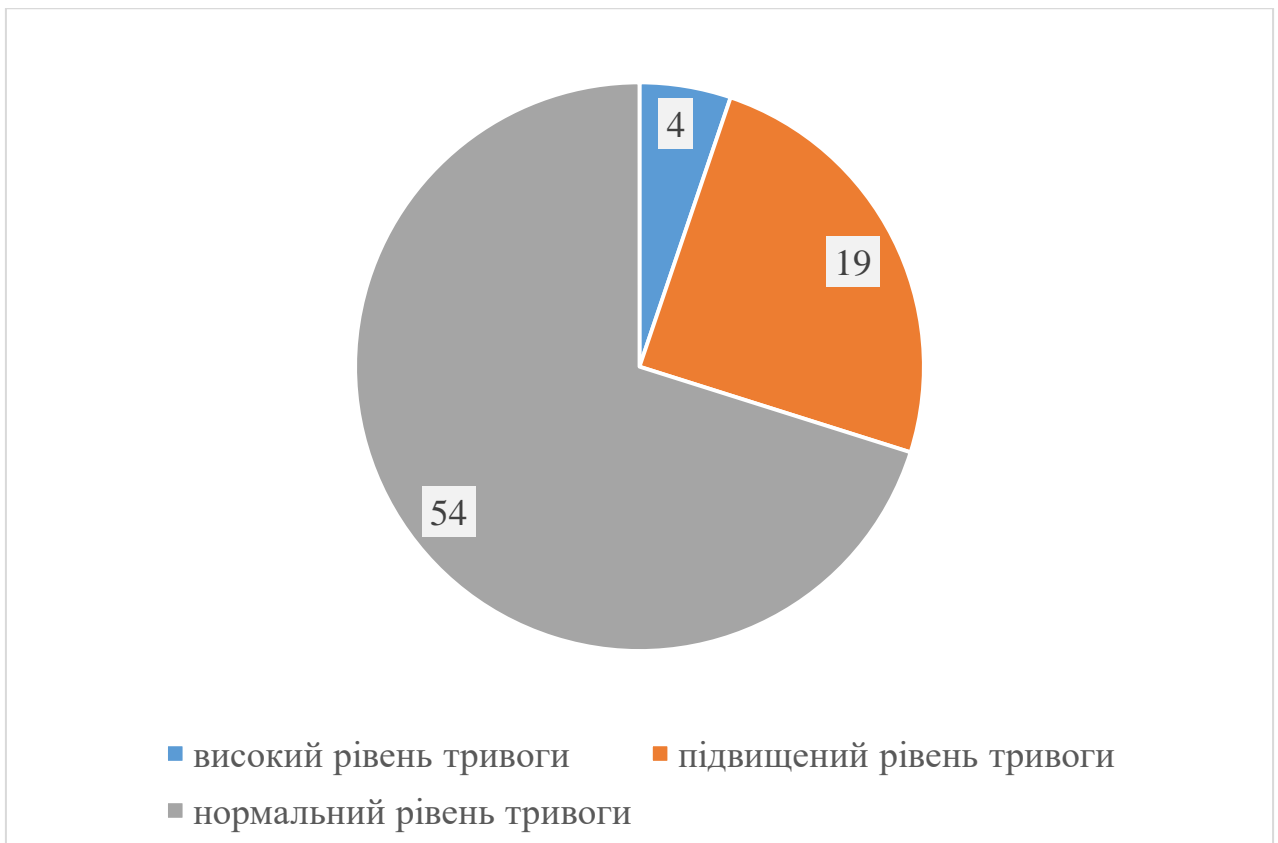


Рис. 2.10 Проблеми і страхи у відносинах з вчителями

Порівнюючи всі вісім факторів тривожності, які ми аналізували під час діагностики, ми отримали наступні показники високого рівня тривоги. Найбільша кількість учнів (49 осіб) відзначила підвищений або високий рівень тривожності під час перевірки знань. Натомість найменше учнів відчувають тривогу у зв'язку з соціальним стресом – лише 5 підлітків із опитаних (рис. 2.11).

Такі результати можуть свідчити про ефективну роботу класних керівників та виховного відділу, які допомогли адаптуватися учням, зокрема тим, що переїхали з інших місць.

Останніми роками успішність учнів стала конфіденційною інформацією, тому активні обговорення оцінок перед усім класом більше не використовуються як елемент виховного процесу. Це значно знизило один із чинників соціального стресу: більшість підлітків навіть не знають своїх оцінок. Загальні оцінки та рейтинг можуть відслідковувати лише батьки та класні керівники.

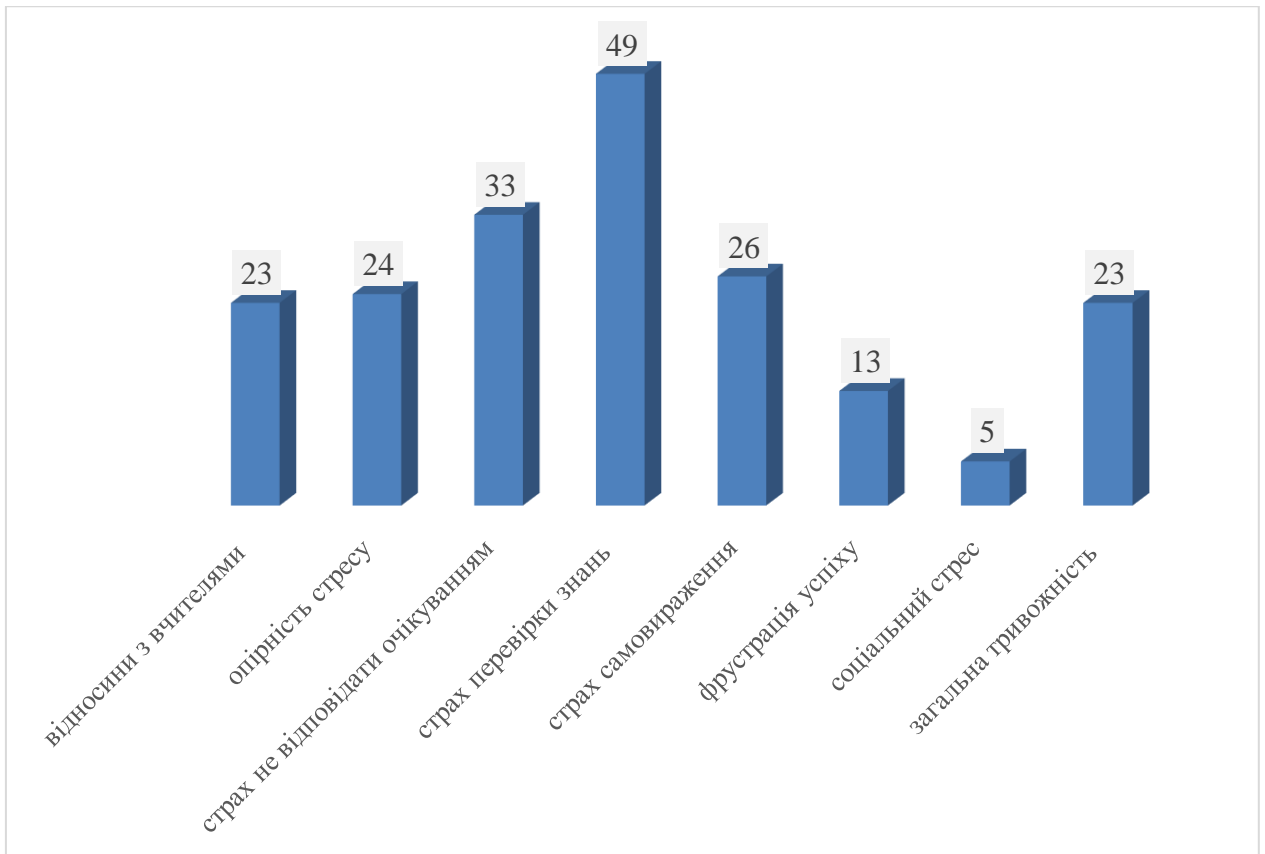


Рис. 2.11 Порівняльні результати факторів підвищеної та високої тривожності учнів

Незважаючи на це, ми мали можливість отримати рейтингові дані учнів, які брали участь в опитуванні, і порівняти їх рівень навчальної успішності з рівнем тривожності. Результати виявилися цікавими: рівень тривожності учнів корелює із успішністю майже пропорційно, різких відхилень не спостерігається (рис. 2.12).

Аналіз адаптації учнів, яких ми досліджували, показав передбачувані результати. Рівень адаптованості серед підлітків із підвищеною та високою тривожністю виявився доволі низьким – лише 3 учні. При цьому 8 учнів виявилися слабоадаптованими, а 7 – дезадаптованими. Це свідчить про значні труднощі, з якими стикаються підлітки у сучасному світі. Важливо зазначити, що мова йде не лише про вплив воєнного стану, а й про питання побудови сімейних відносин, самосприйняття та ставлення до діяльності, якою вони займаються (рис. 2.13).

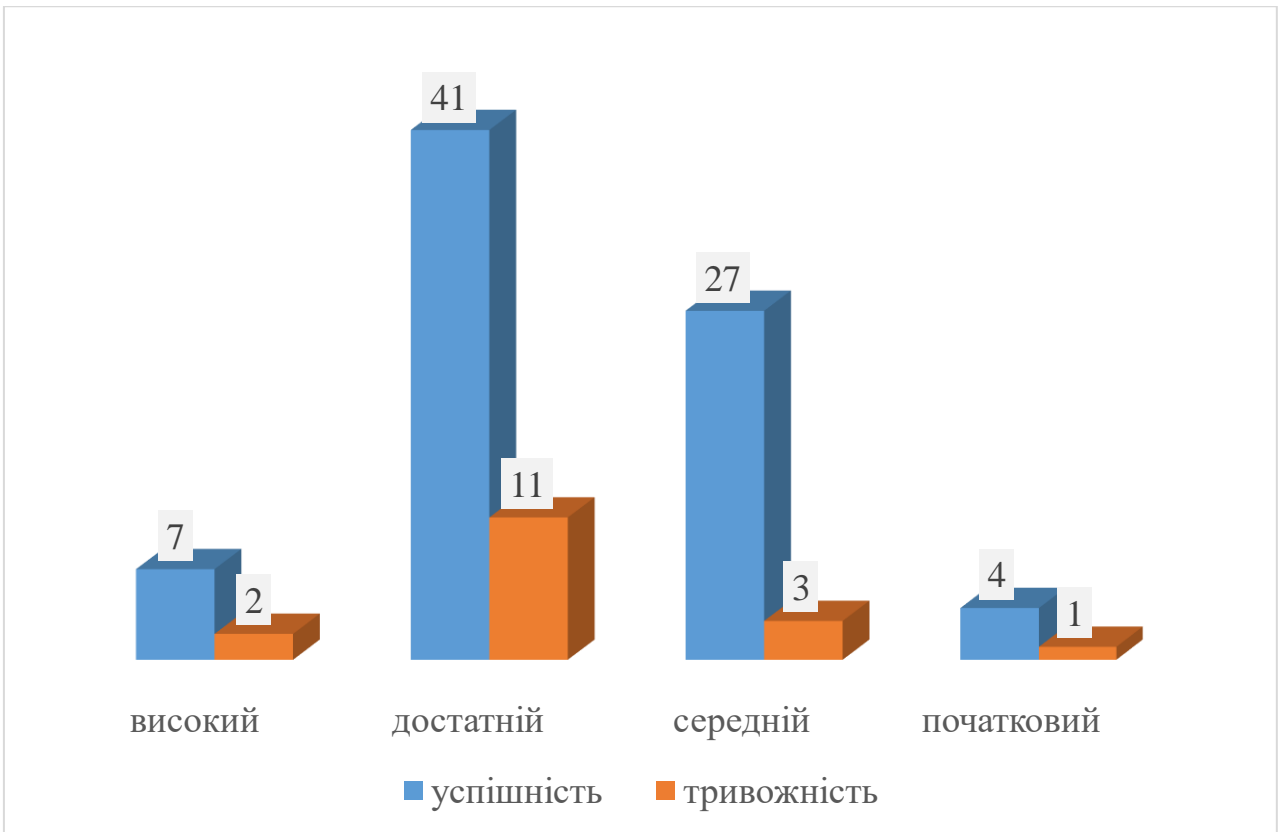


Рис. 2.12 Порівняльні результати факторів підвищеної та високої тривожності учнів із їхньою успішністю

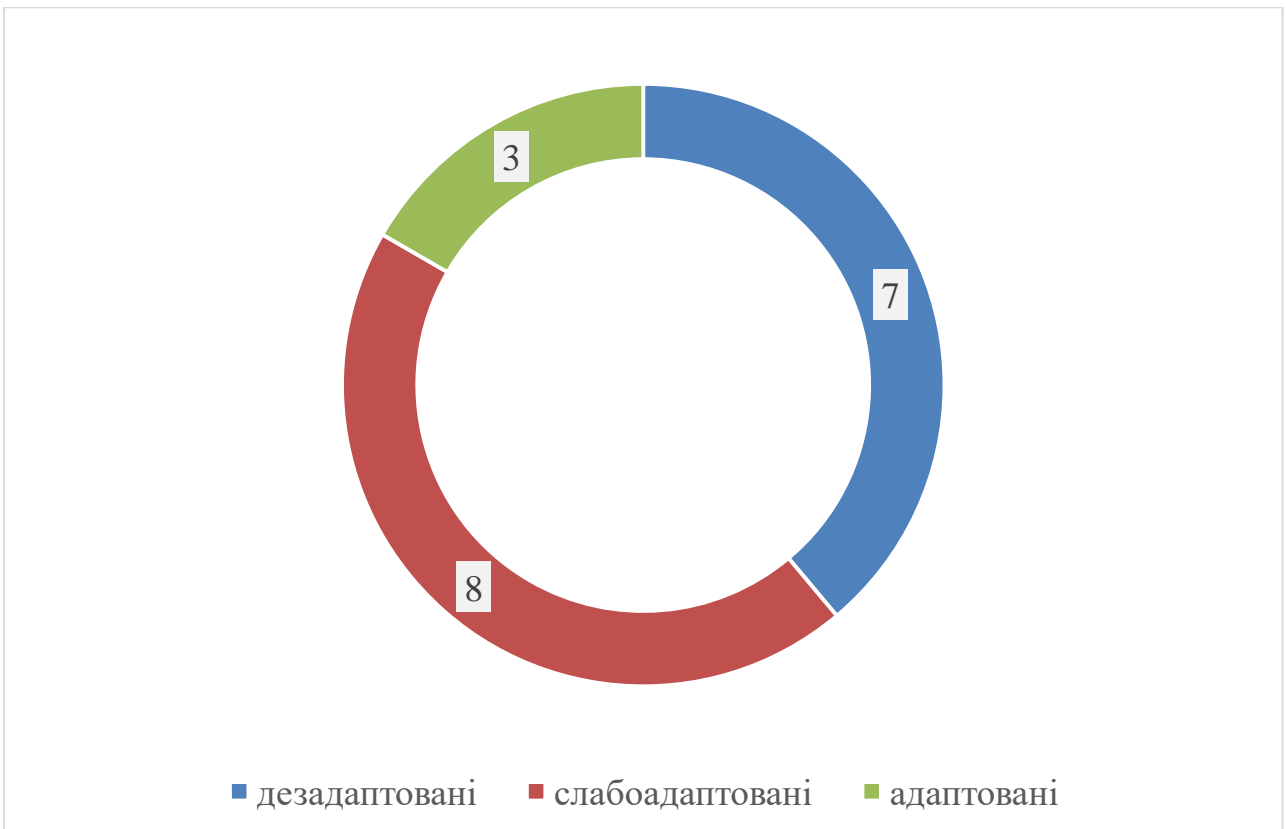


Рис. 2.13 Результати адаптованості підлітків з високою та підвищеною тривожністю

Далі проаналізуємо результати, отримані на основі використання проективної методики «Неіснуюча тварина». Цей тест дав змогу розкрити внутрішній світ підлітків, які інколи намагалися прикрасити чи уникати говорити правду про себе. Крім того, тест створив можливість для неформального спілкування та певного розважального ефекту для учнів.

Малюнки дітей із підвищеною та високою тривожністю відображають їхній внутрішній світ і сімейні стосунки, які більшість із них описували як складні та напружені.

Результатом стали цікаві творчі роботи, що відображають внутрішні конфлікти, потреби та переживання підлітків. Незважаючи на природну прагнення підлітків бути оригінальними серед однолітків, ми отримали достатньо матеріалу для порівняння та інтерпретації за класичною схемою тесту. Аналіз малюнків дозволив виявити особливості творчих робіт дітей з різним типом переживання тривоги.

Малюнки учнів із підвищеною та високою тривожністю були різноманітні, проте спостерігалася певна тенденція: зображення виглядали позитивно, дружньо та без агресивних проявів. У всіх «тривожних» тварин особливо виділені вуха, що може свідчити про важливість для дітей знати, що про них думають та говорять оточуючі, а також про спробу контролювати своє соціальне середовище. У малюнках також простежується демонстративність.

Крім того, у більшості зображень відсутні кінцівки, що може свідчити про певні обмеження у можливостях цих підлітків. Деякі малюнки передають сексуальний контекст, що підкреслює вікові потреби та важливість обговорення цих тем у спілкуванні з підлітками.

На малюнку (рис. 2.14) дівчина з 7-го класу зобразила неіснуючу тварину. Її рівень тривоги виявився найвищим серед учасників дослідження. Цікаво, що вона відмовилася від подальшої безкоштовної психологічної підтримки, стверджуючи, що у неї все добре і вона справляється сама.

Під час діагностичної зустрічі дівчина охоче розповідала про своє життя. За її словами, єдина значна проблема – це те, що її батько зараз служить у

Збройних Силах України в небезпечній зоні. Водночас інші питання, за її словами, відійшли на другий план.



Рис. 2.14 Малюнок учениці 1 за методикою «Неіснуюча тварина»

Малюнок 2.15 належить здібній, музично обдарованій учениці, у якої виявлено високий рівень соціальної тривоги та окремі соматичні прояви тривожності. На зображенні представлено істоту, напівлюдину-напівтварину, позбавлену рук і ніг, що символізує відчуття безпорадності у повсякденному житті. Попри це, дівчина є лідером свого класу. Заштриховане волосся навколо голови створює враження своєрідного захисного шару, який допомагає їй почуватись у безпеці.

Робота з нею була водночас дуже цікавою й непростю: вона мала прояви селфгарму, суїцидальні думки, низьку самооцінку та сильне прагнення бути почутою й прийнятою.



Рис. 2.15 Малюнок учениці 2 за методикою «Неіснуюча тварина»

Малюнок неіснуючої тварини надзвичайно здібної дівчини (рис. 2.16) займає майже весь аркуш і навіть виходить за його межі. Такий надмірний розмір зображення разом із відсутністю кінцівок є виразними індикаторами тривожності та внутрішньої невпевненості. Наче немає опори, за яку можна вхопитися, нічого, на що можна стати, спертися чи відштовхнутися.

Попри це, сама істота виглядає привабливою та ретельно декорованою, що свідчить про демонстративність дівчини, потребу привернути увагу та бажання бути поміченою. Значно збільшені вуха вказують на чутливість до думок оточення та важливість для авторки того, що про неї говорять інші. Крила, хоча й присутні, не справляють враження функціональних — ніби є, але не здатні виконувати свою роль.

У дівчини, яка створила цей малюнок, спостерігається високий рівень соціальної тривоги, страх майбутнього, депресивний стан, прояви селфгарму та дизморфобія. Наша робота з нею була особливо значущою: вона наполегливо працювала над собою й досягла помітного прогресу. Рівень її саморефлексії та усвідомлення власних станів був надзвичайно високим.



Рис. 2.16 Малюнок учениці 3 за методикою «Неіснуюча тварина»

Малюнок неіснуючої тварини (рис. 2.17) вирізняється тим, що виконаний лише на половині аркуша А4: дівчина навмисно розділила аркуш навпіл і скористалася тільки однією його частиною. Зображена на ньому людоподібна істота вказує на потребу в спілкуванні та дефіцит комунікації з однолітками. Авторка малюнка – здібна дівчина, яка має виражений інтерес і потенціал у медичній сфері, однак її тривожність заважає повноцінно взаємодіяти з ровесниками та значущими для неї дорослими.

У роботі повноцінно вимальована лише одна кінцівка, що має певні агресивні риси, але є непропорційно короткою та малою. У проєктивному тесті руки виступають маркером комунікативних можливостей, тож таке зображення символізує спроби встановити контакт, які, однак, «проходять» через внутрішній агресивний фільтр. Досить виразно простежується й акцент на сексуальності, а також помітне прагнення знати, що про дівчину думають інші. Така залежність від думки оточення характерна для підліткового віку, але може створювати відчутну внутрішню напругу.

Спільна робота виявилася емоційною та змістовною. Вона показала, що розумна й талановита дівчина прагне визнання від значущих для себе людей, але не завжди здатна прийняти його повною мірою. Тому в процесі взаємодії ми приділили особливу увагу пропрацюванню прихованих переживань та розвитку здатності до прийняття.



Рис. 2.17 Малюнок учениці 4 за методикою «Неіснуюча тварина»

Під час аналізу малюнків підлітків із низьким рівнем тривожності чітко простежується наявність різноманітних захисних елементів – гострих кутів, полум'я, пишної гриви тощо. Усі ці деталі свідчать про відчуття внутрішньої захищеності та здатність до самозахисту. Зображені тварини не виглядають безпорадними чи вразливими.

Характерною особливістю робіт цієї групи є також те, що учні використовували повну площу аркуша і не складали папір навпіл. (рис. 2.18, рис. 2.19, рис. 2.20).

Яскрава й агресивно стилізована неіснуюча тварина (рис. 2.18) належить хлопцеві, який із зацікавленням долучився до нашого дослідження. Він соціально активний, творчий та помітний у будь-якій групі. У спілкуванні часто використовує вербальну агресію, водночас займаючи впевнене та стабільне становище в колективі.

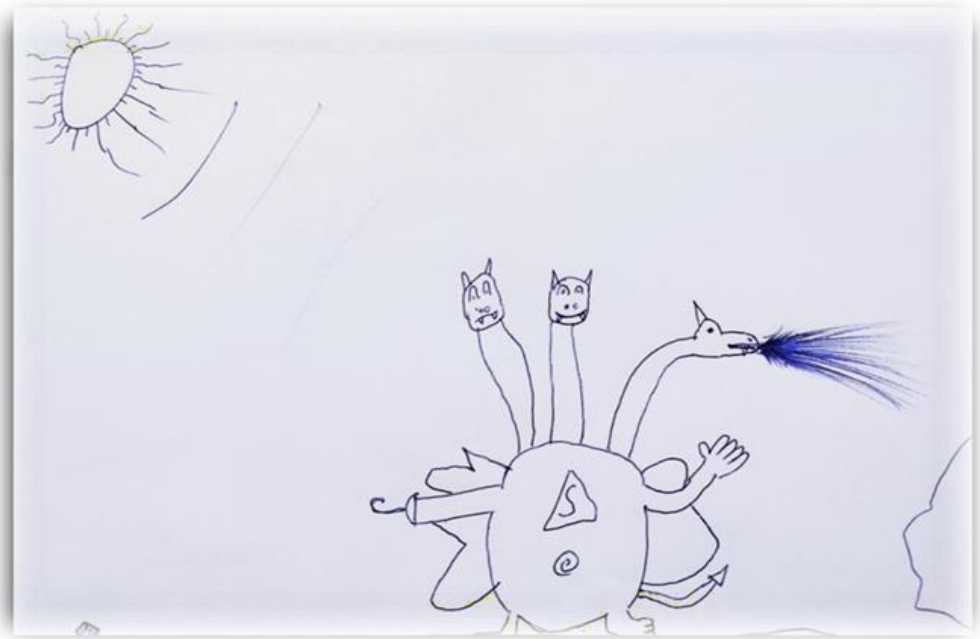


Рис. 2.18 Малюнок учениці 5 за методикою «Неіснуюча тварина»

Малюнок дівчини (рис. 2.19) має дещо дитячий стиль, однак сама авторка – розсудлива, кмітлива й зріла у своїх судженнях. Її самооцінка достатньо висока, а життєві плани – амбітні. Зображена тварина має виражені захисні елементи, які є важливими для підлітка в повсякденному житті. Хоч істота й виглядає трохи наляканою, проте завдяки творчим здібностям та «інструментам», якими наділила її авторка, вона добре адаптується й упевнено виживає у власному світі.

Дівчина, малюнок якої зображує неіснуючу тварину у вигляді метелика з гострими крилами (рис. 2.20), вирізняється сильними фізичними здібностями та стійким моральним характером. Цього навчального року вона переїхала з невеличкого окупованого міста, успішно адаптувалася до нових умов та нової школи. Міцна нервова система сприяє її впевненості та успіхам: дівчина легко встановлює контакти й водночас проявляє турботу про свою родин



Рис. 2.19 Малюнок учениці 6 за методикою «Неіснуюча тварина»



Рис. 2.20 Малюнок учениці 7 за методикою «Неіснуюча тварина»

У процесі нашої роботи ми мали можливість дослідити групу підлітків, які були готові до діалогу та щиро відповідали на запитання анкет. Нам вдалося зацікавити їх співпрацею та глибше пізнати специфіку їхнього освітнього середовища в умовах воєнного часу.

Сучасні підлітки демонструють високу залученість у політичні та соціальні процеси. Вони активно коментують події, обговорюють суспільно важливі теми, висловлюють власну позицію та значно менше проявляють пасивність, ніж їхні ровесники в попередні роки. Багато хто стежить за новинами, емоційно реагує на суспільно-політичні зміни й відчуває на собі наслідки рішень, що впливають на життя кожного українця сьогодні.

У ході дослідження ми відзначили, що система освіти поступово трансформується відповідно до суспільних змін. Реформа НУШ (Нова українська школа) нині поширюється на середню та старшу школу. Запровадження електронних журналів сприяє більш конфіденційному оцінюванню, що дозволяє учням відчувати менше тривоги щодо реакції оточення на їхні навчальні результати.

Разом із тим школярі перебувають у ситуації постійного стресу, спричиненого регулярними повітряними тривогами. Реакції вчителів на сигнали можуть бути різними, і подекуди учням та адміністрації доводиться нагадувати педагогам про необхідність своєчасного реагування. У школі ми також спостерігали ознаки емоційного виснаження серед учителів, які переживають власні труднощі, але водночас прагнуть підтримувати безперервність освітнього процесу. Такий стан педагогів, безумовно, відображається і на психологічному благополуччі учнів.

Висновки до другого розділу

У ході проведеного нами дослідження було встановлено, що загальний

рівень шкільної тривожності серед сучасних підлітків суттєво відрізняється від показників попередніх років. Порівняння результатів демонструє очевидні зміни у психоемоційному стані учнів, що пов'язані насамперед із тривалим перебуванням у воєнних умовах.

Під час дослідження ми відзначили, що діти поступово адаптуються до реалій сьогодення, однак сама ситуація далека від норми. Учні вже звикли до регулярних повітряних тривог, організовано спускаються до укриття та спокійно перебувають у шкільному підвалі, хоча така поведінка радше свідчить про вимушене звикання, ніж про справжню психологічну стійкість. У цей період значну роль у стабілізації емоційного стану дітей відіграють гаджети, ігри та особливо педагоги, які залишаються поруч, підтримують учнів і відповідають на їхні численні запитання щодо подій навколо. Водночас така відповідальність є надзвичайно виснажливою для вчителів, що також впливає на загальну атмосферу в освітньому середовищі.

Ми спостерігали поодинокі, але регулярні випадки панічних реакцій серед учнів: прискорене серцебиття, головний біль, стрибки артеріального тиску, алергічні прояви. Більшість таких реакцій виникала після новин або коментарів, якими перенасичений інформаційний простір, що лише підсилює внутрішню напругу підлітків.

Важливо підкреслити, що провідним чинником, який впливає на тривожність учнів, залишаються міжособистісні стосунки у сім'ї. На другому місці – взаємини у класному колективі та загальне шкільне середовище. Підлітки значною мірою залежать від дорослих, не можуть самостійно ухвалювати важливі рішення в кризових умовах, тому рівень їхньої тривожності безпосередньо відображає стабільність та емоційний клімат у родині й школі.

Основні результати дослідження можна узагальнити таким чином:

1. Кожен третій учень має підвищений або високий рівень загальної шкільної тривожності. Більш високі показники тривожності характерні для дівчат та учнів, які не займаються спортом чи іншими видами фізичної активності.

2. Найвищий рівень тривожності виявлено за п'ятим фактором – тривогою, пов'язаною з перевіркою знань. Саме контроль навчальних досягнень є найбільш значущим тригером тривоги для учнів. Серед дівчат цей показник майже удвічі перевищує аналогічний серед хлопців. Одним із можливих пояснень є нова система оцінювання з електронними щоденниками: діти не завжди одразу бачать свої результати, а інформація часто надходить їм через батьків. Втрата можливості «відразу виправити оцінку», домовитись із учителем чи самостійно контролювати її появу теж може підсилювати напруження.

3. Хлопці демонструють вищу стресостійкість, ніж дівчата. За нашими даними, лише двоє хлопців показали підвищений рівень шкільної тривожності, що значно менше порівняно з дівчатами.

4. Фізична активність є значущим захисним фактором. Діти, які займаються спортом, мають істотно нижчий рівень тривожності. Пасивні учні, що не беруть участі у спортивних активностях, відчувають шкільну тривожність у 3,5 рази частіше. Це підтверджує важливу роль рухової активності у зменшенні психоемоційної напруги.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що шкільна тривожність підлітків у воєнний час є багатофакторним явищем, яке формується під впливом як зовнішніх обставин, так і внутрішніх ресурсів дитини. Ситуація, у якій перебувають сучасні учні, вимагає від педагогів, батьків та фахівців психологічної служби особливої уваги до емоційного стану дітей. Наше дослідження лише підкреслює необхідність створення в школі стабільного, підтримувального й безпечного середовища, у якому кожен учень матиме можливість знизити рівень напруги та отримати своєчасну допомогу. Отримані дані можуть стати основою для подальших практичних заходів із профілактики тривожності та сприяти формуванню більш стійкого й психологічно захищеного покоління.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Теоретико-психологічні підходи до подолання тривожності в підлітковому віці

Після завершення нашого дослідження ми розпочали підготовку до планування корекційної роботи з підлітками, які демонструють підвищені рівні шкільної тривожності. Вибір оптимального підходу до корекції передбачав ретельний аналіз існуючих методик та підходів, які могли б максимально ефективно вплинути на емоційний стан учнів нашої дослідницької групи. У процесі огляду літератури та практичних рекомендацій було виявлено вісім можливих напрямів корекційної роботи, з яких п'ять найбільш адекватних психотерапевтичних підходів були обрані для подальшого застосування з урахуванням ресурсів і можливостей нашого дослідження [54].

Підхід когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). Когнітивно-поведінкова терапія фокусується на взаємозв'язку думок, емоцій та поведінки, і передбачає ідентифікацію та зміну негативних переконань і поведінкових моделей, що провокують тривогу. Основна мета КПТ – навчити підлітків усвідомлювати свої думки, критично оцінювати їх, а також замінювати на більш реалістичні та конструктивні. Крім того, підлітки опановують навички релаксації та стратегії ефективного реагування на стресові ситуації (копінг-стратегії) [45].

Застосування КПТ у роботі з тривожними підлітками передбачає наступні етапи:

1. Ідентифікація та усвідомлення думок. Психотерапевт допомагає підлітку розпізнати негативні або деструктивні думки та переконання, що спричиняють тривогу. Важливим завданням є навчити учня усвідомлювати власні думки та оцінювати їх вплив на емоційний стан.

2. Аналіз факторів, що впливають на тривожність. На цьому етапі

підліток разом із фахівцем розглядає конкретні ситуації та обставини, що провокують тривогу. Це дозволяє усвідомити взаємозв'язок між внутрішніми переконаннями, страхами, поведінковими моделями та проявами тривожності.

3. Корекція та перегляд переконань. За допомогою раціонального аналізу та доказової підтримки підліток вчиться переосмислювати негативні думки, замінюючи їх більш реалістичними та позитивними, що сприяє зниженню тривожності.

4. Розвиток ефективних стратегій копіngu. Підліток опановує навички саморегуляції: техніки глибокого дихання, релаксаційні вправи, практики усвідомленості (майндфулнес) та позитивне мовне самооцінювання. Це дозволяє йому керувати рівнем тривоги та зменшувати її вплив на повсякденне життя.

5. Експозиція до тривожних ситуацій. У разі наявності специфічних страхів або ситуацій, що викликають тривогу, психотерапевт застосовує техніки поступової експозиції, що допомагають підлітку звикнути до таких ситуацій і знизити рівень тривожності [45].

Важливо зазначити, що ефективність КПТ значною мірою залежить від підтримки підлітка як з боку психотерапевта, так і з боку оточуючих людей, включно з батьками та педагогами. Психотерапевтична робота може проводитися як індивідуально, так і в груповому форматі, залежно від потреб та особливостей кожного підлітка.

Психодинамічна терапія ґрунтується на припущенні, що тривожність часто виникає внаслідок прихованих внутрішніх конфліктів, невирішених емоційних проблем і психічних невірноваженостей, що перебувають на підсвідомому рівні. Основна мета цього підходу – допомогти підлітку усвідомити такі приховані фактори, зрозуміти їхній вплив на емоційний стан та поведінку і поступово виробити ефективні способи їх розв'язання.

Психодинамічна терапія акцентує увагу на ролі несвідомих процесів у формуванні тривожності, а також на взаємозв'язку між внутрішніми конфліктами, особистісними рисами та зовнішньою поведінкою [41].

Основні принципи та етапи застосування психодинамічної терапії у

роботі з тривожними підлітками включають:

1. Розуміння несвідомих процесів. Терапія спрямована на те, щоб допомогти підлітку усвідомити приховані конфлікти, підсвідомі потреби та емоції, які можуть впливати на його рівень тривоги. Цього можна досягти за допомогою різних методів, зокрема аналізу снів, вільних асоціацій, обговорення дитячого досвіду, а також вивчення психологічних факторів, що впливають на розвиток особистості.

2. Встановлення психологічних зв'язків. Підліток разом із терапевтом досліджує взаємозв'язки між думками, почуттями, внутрішніми конфліктами та поведінкою. Цей процес дозволяє краще зрозуміти себе, оцінити свій внутрішній світ і виробити нові способи сприйняття себе та зовнішньої дійсності, що сприяє зменшенню тривожності.

3. Перерозподіл емоційної енергії. Психодинамічна терапія допомагає підлітку навчитися здорово виражати та опрацьовувати свої емоції. Це включає розвиток навичок саморегуляції, усвідомленого реагування на емоційні стани та формування конструктивних стратегій поведінки, що сприяє зниженню рівня тривоги.

4. Відносини з терапевтом. Взаємодія з психотерапевтом у психодинамічній терапії має вирішальне значення. Створюється безпечне середовище, де підліток може відкрито висловлювати свої думки, почуття та переживання. Така підтримка зміцнює довіру, сприяє саморефлексії та поглибленому розумінню себе, що є ключовим фактором у процесі зменшення тривожності [35; 41; 45].

Слід зазначити, що психодинамічна терапія є тривалим і поступовим процесом, який вимагає регулярних сеансів та активної взаємодії підлітка з психотерапевтом. Вибір цього або будь-якого іншого психотерапевтичного підходу має здійснюватися індивідуально з урахуванням особливостей особистості, рівня тривожності, потреб та уподобань підлітка.

Підхід прийняття та зобов'язаності базується на принципах усвідомленості, прийняття власних емоцій і тривожних станів, а також на

спрямуванні дій відповідно до особистих цінностей. Основна ідея ПЗТ полягає в тому, щоб навчити підлітка бути свідомим і присутнім у поточному моменті, не надаючи надмірної ваги своїм тривожним думкам і почуттям, та при цьому здійснювати дії, які відповідають його цінностям та життєвим цілям.

Цей підхід надає підліткам конкретні інструменти та стратегії, що допомагають приймати тривожні стани, знижувати їхній вплив на поведінку і зосереджуватися на важливих життєвих пріоритетах.

Основні принципи застосування ПЗТ у роботі з підлітками, які мають підвищену тривожність, включають:

1. **Прийняття.** Підліток вчиться усвідомлювати і приймати свої тривожні думки та емоції, не намагаючись боротися з ними або змінювати їх. Тривога розглядається як природна реакція, яка може бути присутньою в житті, але не повинна заважати діяти відповідно до власних цінностей.

2. **Дифузія від думок.** Цей принцип допомагає підлітку відокремлювати себе від тривожних думок, сприймаючи їх як розумові події, а не абсолютну реальність. Використовуються різні техніки, такі як надання думкам «простору», спостереження за ними без оцінки, а також гумористичне осмислення, що дозволяє знизити їх емоційний вплив.

3. **Зосередженість на цінностях.** Підліток визначає свої ключові життєві цінності та вчиться враховувати їх при прийнятті рішень і виборі дій. Це сприяє тому, що тривога не стає перешкодою на шляху до реалізації особистих цілей і важливих життєвих завдань.

4. **Дія відповідно до цінностей.** Підліток стимулюється до здійснення конкретних дій, які узгоджуються з його цінностями, навіть якщо тривога присутня. Важливо, що дії орієнтовані на досягнення конкретних цілей і розвитку компетентності у подоланні тривожних станів.

5. **Самопізнання та підтримка.** Підліток розвиває усвідомленість щодо своїх думок, почуттів і реакцій, а також вчиться практикувати самопідтримку та самомилосердя. Цей процес сприяє розвитку психологічної стійкості, підвищенню здатності бути присутнім у моменті та підтримувати власне

благополуччя [11].

Підхід ПЗТ ефективний тим, що дозволяє підлітку працювати з тривогою без необхідності її придушення, формуючи при цьому здатність здійснювати значущі дії у своєму житті. Його застосування може проводитися як індивідуально, так і в груповому форматі, з урахуванням індивідуальних потреб підлітка та рівня його тривожності.

Емоційно-орієнтована терапія концентрується на розумінні, усвідомленні та конструктивному вираженні емоцій, які пов'язані з тривожними станами. Основна мета цього підходу полягає в тому, щоб допомогти підлітку навчитися ефективно справлятися зі своїми емоціями, зменшувати рівень тривожності та підвищувати емоційне благополуччя. ЕОТ акцентує увагу на розвитку емоційної свідомості, регуляції емоційних станів та формуванні позитивних міжособистісних зв'язків, які сприяють психологічній стабільності.

Основні принципи застосування емоційно-орієнтованої терапії у роботі з підлітками, які відчувають тривогу, включають:

1. Емоційна свідомість. Підліток вчиться розпізнавати, іменувати та усвідомлювати власні емоції. Це передбачає вміння відрізнити різні типи емоцій, визначати їх інтенсивність, а також розуміти, як вони впливають на поведінку та взаємодію з оточенням.

2. Емоційна регуляція. Підліток набуває навичок контролю та управління своїми емоційними станами. Він вчиться усвідомлювати, що викликає зростання або зниження інтенсивності емоцій, і використовувати ефективні стратегії саморегуляції, такі як глибоке дихання, релаксація, медитації та інші методи, що зменшують тривожність.

3. Вираження емоцій. Підліток опановує способи адекватного і конструктивного вираження емоцій. Це може реалізовуватися через мову, творчі активності, музику, рухові практики або інші форми самовираження, що допомагають «випустити» накопичені емоції і знизити їхній негативний вплив.

4. Формування позитивних емоційних зв'язків. Підліток працює над розвитком підтримуючих і довірливих стосунків з оточенням: з батьками, ровесниками або психотерапевтом. Такі зв'язки сприяють почуттю безпеки, прийняття та підтримки, що є важливими факторами у зменшенні тривожності та підвищенні психологічного комфорту.

5. Експериментування з новими способами взаємодії з емоціями. Підліток навчається відкрито досліджувати свої емоційні реакції, експериментувати з новими способами сприйняття та реагування на емоції, а також розвивати прийняття, терпимість і співчуття до себе. Це дозволяє змінювати ставлення до тривожних станів і підвищує емоційну компетентність [25].

Використання емоційно-орієнтованої терапії сприяє розвитку емоційної компетентності підлітка, підвищує його психологічну стійкість і покращує загальне самопочуття. Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості кожного підлітка та специфіку його потреб, оскільки ефективність терапії залежить від особистісного контексту та готовності до роботи з емоціями.

Інтерперсональна терапія спрямована на вивчення взаємодії та міжособистісних відносин людини з іншими людьми. Основна мета цього підходу полягає в тому, щоб допомогти підлітку усвідомити, які соціальні та міжособистісні фактори можуть сприяти розвитку тривожності, а також розвинути здорові навички взаємодії, що сприяють психологічній стабільності та соціальній адаптації.

ІПТ особливо ефективна для підлітків, оскільки цей період життя характеризується активним формуванням соціальних зв'язків, посиленням значимості взаємодії з ровесниками та розвитком сімейних відносин.

Основні принципи застосування інтерперсональної терапії у роботі з підлітками, які відчувають тривожність, включають:

1. Аналіз взаємодій. Підліток разом із терапевтом досліджує свої взаємодії з іншими людьми – батьками, ровесниками, друзями. Це дозволяє виявити, які типи взаємодій можуть провокувати тривогу, конфлікти або внутрішнє незадоволення, а також усвідомити власні реакції на ці ситуації.

2. Покращення комунікації. Підліток вчиться ефективно висловлювати свої потреби, думки та почуття, а також активно слухати інших. Розвиваються навички вираження емоцій, конструктивного вирішення конфліктів та встановлення особистих меж, що сприяє зменшенню тривоги у взаємодії з оточенням.

3. Розвиток підтримуючих відносин. Підліток набуває уміння формувати здорові та підтримуючі стосунки. Він вчиться надавати та отримувати підтримку, встановлювати взаємні границі та будувати довірливі відносини, які підвищують психологічне благополуччя.

4. Розвиток навичок соціальної адаптації. Підліток опановує навички, що допомагають ефективно адаптуватися до різних соціальних ситуацій, знижувати рівень тривожності та встановлювати стабільні й гармонійні стосунки з оточуючими.

5. Розв'язання міжособистісних проблем. Терапевт допомагає підлітку аналізувати та конструктивно вирішувати проблеми у відносинах та ситуації, що викликають тривогу. Це включає пошук реалістичних і ефективних стратегій подолання труднощів та підвищення соціальної самостійності [11; 25; 45].

Інтерперсональна терапія допомагає підліткам з тривожністю краще розуміти свої соціальні взаємодії, покращувати комунікаційні навички та розвивати здатність адаптуватися до соціального середовища. Цей підхід може застосовуватися як самостійно, так і в комбінації з іншими психотерапевтичними методами, залежно від індивідуальних потреб підлітка.

Важливо пам'ятати, що кожна людина унікальна, тому підбір найбільш ефективного підходу потребує індивідуальної оцінки та консультації з психотерапевтом.

3.2. Розробка та реалізація програми психологічної допомоги й корекції тривожних проявів у дітей підліткового віку

Особливості корекції тривожності в підлітковому віці обумовлені

комплексною роботою з кількома взаємопов'язаними компонентами, що супроводжують цей емоційний стан. Однією з ключових складових є переживання майбутнього, яке формується на основі образу майбутнього та позитивності Я-концепції підлітка. Я-концепція, або концепція «Я» особистості, представляє собою стійку систему уявлень про себе, що базується на усвідомленні власних фізичних, характерологічних та інших індивідуальних рис. Інтегрований образ «Я» слугує основою для формування стосунків підлітка з оточуючими та визначає його здатність оцінювати власні можливості та перспективи.

Чим більш розвинена позитивна Я-концепція, тим менше підліток сприймає майбутнє як джерело проблем і тривоги. У період підліткового віку відбувається складний процес трансформації особистості: підліток перебуває на перехідному етапі між дитинством і дорослістю. У цьому віці характерні заниження власних можливостей, розгубленість та труднощі в усвідомленні свого соціального статусу. Підлітки, з одного боку, сприймаються оточенням як більш свідомі та відповідальні, а з іншого – поки що реагують на виклики і діють за старими дитячими схемами. Ця невідповідність очікувань і поведінкових стратегій може стати фактором формування соціальних страхів і посилення тривожності [4].

Іншою важливою складовою корекції тривожності є розвиток усвідомленості та здорового вираження власних емоцій, які активно формуються в процесі дорослішання та становлення нового соціального статусу. Підлітки з достатнім рівнем енергії, високою працездатністю, адекватною самооцінкою, здатністю відстоювати власну позицію та розвиненими комунікативними навичками переживають майбутнє у позитивному ключі значно легше, ніж їхні ровесники з низькою працездатністю, заниженою самооцінкою та слабо розвиненими соціальними компетенціями.

Таким чином, недостатній рівень сформованості образу майбутніх життєвих орієнтацій, страх перед майбутнім, низька комунікативна активність, підвищена тривожність та занижена самооцінка у підлітковому віці обумовили

необхідність проведення систематичної психокорекційної роботи серед учнів 7-х, 8-х та 9-х класів. Метою такої роботи є сприяння перспективному розвитку особистості підлітка, формування навичок ефективної взаємодії із зовнішнім світом та адаптації до соціальних і освітніх вимог.

Для зниження рівня тривожності щодо майбутнього в досліджуваній підлітковій групі було використано розроблену нами тренінгову програму «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички». Ця програма передбачає комплексну роботу над формуванням психологічної стійкості, самопізнання та розвитку соціальних навичок, що дозволяє підліткам більш усвідомлено будувати своє майбутнє.

Основні завдання та результати, яких досягає учень у рамках цієї програми, включають:

1. Формування адекватної самооцінки. Учень набуває здатності оцінювати себе об'єктивно, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, що сприяє підвищенню впевненості в собі та зниженню тривожності.

2. Управління внутрішнім світом і прояв індивідуальності. Підліток вчиться усвідомлювати власні думки, почуття та емоції, а також виражати свою унікальність у поведінці та спілкуванні з іншими.

3. Розуміння свого істинного «Я». Програма допомагає підлітку дослідити власну особистість, цінності та життєві пріоритети, що сприяє більш глибокому самопізнанню.

4. Успішна самореалізація у поведінці та діяльності. Учень набуває навичок ефективної поведінки у навчальному та соціальному середовищі, що дозволяє йому проявляти свої здібності та таланти максимально продуктивно.

5. Самовизначення та формування життєвої мети. Програма допомагає підлітку усвідомлено визначити життєві цілі, плани та напрямки розвитку, що сприяє цілеспрямованості та відповідальному ставленню до власного майбутнього.

6. Зниження тривожності щодо майбутнього та підвищення впевненості у реалізації життєвих планів. Учень отримує ефективні психологічні

інструменти для подолання страхів та невпевненості, що дозволяє йому впевнено планувати та реалізовувати власні життєві проєкти.

Впровадження цієї програми у психокорекційну роботу з підлітками сприяє гармонійному розвитку особистості, підвищенню її емоційної стійкості та соціальної адаптивності, а також формуванню позитивного образу майбутнього.

Програма «Підліток 360°» спрямована на комплексну роботу з підлітками, щоб допомогти їм краще зрозуміти себе, свої емоції та потреби, розвинути психологічну стійкість та соціальні навички. Основна мета програми – підтримати підлітків у формуванні усвідомленого ставлення до свого життя, навчити їх ефективно взаємодіяти з оточенням і впевнено долати труднощі.

Під час занять учасники мають можливість досліджувати власні сильні та слабкі сторони, аналізувати поведінкові реакції у різних життєвих ситуаціях і практикувати способи конструктивного подолання стресу та конфліктів. Особлива увага приділяється розвитку самопізнання, формуванню навичок самоконтролю, а також розвитку соціальних компетенцій, таких як вміння слухати, вести діалог, працювати в команді та приймати відповідальні рішення.

Програма передбачає шість занять, на яких використовуються різноманітні інтерактивні методи: групові вправи, психологічні ігри, проєктивні завдання та дискусії. Кожне заняття побудоване так, щоб учасники могли не лише отримати нові знання, а й одразу практикувати їх у безпечному середовищі, обмінюючись думками і досвідом з однолітками.

Особливістю програми є створення дружньої та підтримуючої атмосфери, де підлітки можуть відверто висловлювати свої емоції, ділитися переживаннями та отримувати підтримку. За допомогою цього тренінгу учасники поступово підвищують впевненість у собі, навчаються більш усвідомлено реагувати на життєві виклики та формувати власні життєві орієнтири.

У результаті проходження програми підлітки не лише отримують знання про себе та інших, а й набувають практичних навичок, які допомагають їм краще справлятися зі стресом, будувати здорові стосунки та планувати своє майбутнє.

Нижче представлено структуру програми «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички», яка включає шість інтерактивних занять. Кожне заняття має свою унікальну тему та спрямоване на розвиток психологічної стійкості, усвідомлення власних емоцій, формування соціальних навичок та навичок самопізнання у підлітків.

Структура програми містить назву заняття, його мету, перелік основних вправ (не менше десяти) та очікувані результати для учасників. Такий підхід дозволяє систематично та послідовно проводити тренінг, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, а також створює умови для безпечного та підтримуючого середовища для підлітків (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Структура тренінгової програми «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички» [11; 15; 21; 35; 36; 41; 44]

№	Назва заняття	Мета	Основні вправи	Очікувані результати
1	«Подорож у себе»	Почати процес самопізнання, усвідомлення власних емоцій та цінностей	Вправа «Мое дерево життя». Вправа «Емоційний колір». Вправа «Моя суперсила». Вправа «Портрет настрою». Вправа «Мое хобі» Вправа «Мое майбутнє я» Вправа «Важливі моменти життя» Вправа «Емоційний щоденник»	Підлітки розуміють власні емоції, сильні сторони та цінності; формують усвідомлене ставлення до себе
2	«Емоційний GPS»	Розпізнавати та керувати емоціями, навчитися виражати їх конструктивно	Вправа «Мапа емоцій» Вправа «Емоційні історії» Вправа «Моя стратегія спокою» Вправа «Театр емоцій» Вправа «Моя реакція на стрес» Вправа «Вправа на релаксацію»	Підлітки вчать розпізнавати емоції, керувати ними та зменшувати вплив стресу
3	«Командний корабель»	Розвивати соціальні навички та взаємодію в групі	Вправа «Будуємо міст» Вправа «Ланцюг довіри» Вправа «Груповий пазл» Вправа «Обмін компліментами» Вправа «Моя роль у команді» Вправа «Вирішення конфлікту» Вправа «Мозковий штурм» Вправа «Групова історія»	Підлітки вчать працювати в команді, слухати інших, вирішувати конфлікти та підтримувати один одного

4	«Мій внутрішній герой»	Підвищити самооцінку та впевненість у собі	Вправа «Список досягнень» Вправа «Мої сильні сторони» Вправа «Мій герой» Вправа «Мій успіх за 5 років» Вправа «Що мене мотивує?» Вправа «Самоприйняття» Вправа «Вправа на ресурс»	Підлітки формують позитивну самооцінку, впевненість у власних здібностях, навчаються приймати себе
5	«Мистецтво вибору»	Розвивати критичне мислення, відповідальність та вміння приймати рішення	Вправа «Моє рішення» Вправа «Дорога вибору» Вправа «Плюси і мінуси» Вправа «Вправа на пріоритети» Вправа «Сценарії майбутнього» Вправа «Рішення в команді» Вправа «Дебати»	Підлітки навчаються усвідомлено приймати рішення, оцінювати наслідки та відповідати за свій вибір
6	«Мій шлях вперед»	Підсумувати набуті навички, визначити особисті цілі та плани на майбутнє	Вправа «Моя карта розвитку» Вправа «План на рік» Вправа «Мої ресурси» Вправа «Символ майбутнього» Вправа «Мої маленькі кроки»	Підлітки усвідомлюють власний розвиток, визначають цілі та конкретні кроки для їх досягнення, відчують впевненість у майбутньому

3.3. Аналіз результативності впровадження програми психологічної підтримки та корекції тривожності у дітей підліткового віку

З метою перевірки ефективності тренінгової програми «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички» було проведено повторну діагностику рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса після завершення формувального етапу дослідження.

Оцінювання здійснювалося за аналогічною процедурою, що дозволило забезпечити коректність порівняльного аналізу результатів до та після впровадження програми.

**Динаміка рівнів тривожності підлітків
(до та після впровадження програми)**

Рівень тривожності	До впровадження (осіб)	Після впровадження (осіб)	Динаміка
Норма	61	70	+9
Підвищений рівень	12	7	-5
Високий рівень	6	2	-4
Загальна кількість	79	79	-

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах дослідження, засвідчив чітко виражену позитивну динаміку змін рівня тривожності серед підлітків, що брали участь у тренінговій програмі. Зокрема, встановлено, що кількість учнів із нормальним рівнем тривожності зросла на 9 осіб. Така тенденція свідчить про підвищення рівня психологічної стабільності, покращення емоційного самопочуття та здатності підлітків до ефективної саморегуляції у стресових ситуаціях. Збільшення частки підлітків із нормативними показниками тривожності також вказує на зниження внутрішньої напруженості та формування більш адаптивних стратегій реагування на труднощі.

Водночас зафіксовано зменшення кількості підлітків із підвищеним рівнем тривожності на 5 осіб, що є свідченням позитивного впливу програми на групу учнів із помірно вираженими тривожними проявами. Це означає, що значна частина підлітків змогла перейти з категорії ризику до меж норми, що підтверджує ефективність використаних психокорекційних методів, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, зниження рівня тривоги та формування впевненості у собі.

Найбільш показовими є зміни у групі підлітків із високим рівнем тривожності: їх кількість зменшилася більш ніж удвічі – з 6 до 2 осіб. Такий результат має особливе значення, оскільки саме ця категорія учнів характеризується найбільш вираженими дезадаптивними проявами, такими як страх соціальних контактів, емоційна напруженість, невпевненість у собі та труднощі у навчальній діяльності. Зменшення чисельності цієї групи свідчить про

те, що програма була ефективною навіть щодо найбільш вразливих підлітків, сприяючи зниженню інтенсивності їхніх тривожних переживань та покращенню загального психологічного стану.

Узагальнюючи отримані результати, можна констатувати, що впровадження тренінгової програми «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички» мало виражений позитивний ефект і сприяло зниженню рівня тривожності у досліджуваній групі. Виявлені зміни свідчать про ефективність програми як засобу психологічної підтримки та корекції, а також підтверджують доцільність її використання у практиці роботи з підлітками з метою профілактики та подолання тривожних станів.

Після реалізації тренінгової програми у підлітків було зафіксовано комплекс позитивних змін, які охоплюють емоційну, поведінкову та соціальну сфери функціонування особистості. Насамперед спостерігається виражене зниження рівня внутрішньої напруги та інтенсивності тривожних переживань, що проявляється у більш стабільному емоційному стані, зменшенні відчуття невизначеності, страху та постійного очікування негативних подій. Це свідчить про формування у підлітків більш ефективних механізмів емоційної саморегуляції.

Водночас відзначається підвищення впевненості у власних можливостях, що проявляється у готовності брати участь у різних видах діяльності, відкритішому самовираженні та зниженні залежності від зовнішньої оцінки. Позитивні зміни у сфері самооцінки сприяють формуванню більш цілісної та стабільної Я-концепції підлітка.

Суттєві трансформації відбулися і в соціальній сфері: спостерігається розширення кола соціальних контактів та покращення комунікативних навичок. Підлітки стали більш відкритими до взаємодії, легше вступають у контакт із однолітками, демонструють більшу здатність до співпраці, взаєморозуміння та емпатії. Це свідчить про зниження соціальної тривожності та подолання бар'єрів у міжособистісному спілкуванні.

Зафіксовано зниження страху оцінювання та навчальної тривожності,

що є надзвичайно важливим для підвищення ефективності навчальної діяльності. Підлітки меншою мірою відчувають страх перед контрольними роботами, відповідями біля дошки чи іншими ситуаціями публічного оцінювання, що сприяє більш продуктивному використанню їхніх інтелектуальних можливостей.

У поведінковому аспекті спостерігається активізація діяльності та зростання ініціативності: підлітки частіше проявляють самостійність, беруть участь у групових формах роботи, демонструють готовність до нових видів діяльності та прийняття рішень.

Особливо значущим результатом є зменшення кількості підлітків із дезадаптивними формами поведінки, зокрема тих, які: уникали соціальних контактів і прагнули ізоляції; демонстрували виражений страх спілкування; перебували у стані постійної емоційної напруженості.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що впроваджена програма сприяла не лише зниженню рівня тривожності, але й загальній гармонізації психічного розвитку підлітків, підвищенню їх соціальної адаптованості та формуванню більш ефективних моделей поведінки.

Отримані результати експериментального дослідження дають підстави стверджувати, що впроваджена тренінгова програма «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички» є ефективним засобом психологічного впливу на емоційну та особистісну сферу підлітків. Зокрема, встановлено, що програма має виражений корекційний ефект, який проявляється у зниженні рівня тривожності, зменшенні внутрішньої напруги та стабілізації емоційного стану учасників.

Важливим результатом є гармонізація емоційної сфери підлітків, що виявляється у зниженні інтенсивності негативних переживань, підвищенні здатності до саморегуляції та формуванні більш адаптивних способів реагування на стресогенні ситуації. Поряд із цим спостерігається позитивний вплив на самооцінку та Я-концепцію: підлітки демонструють більшу впевненість у собі, адекватніше оцінюють власні можливості та виявляють меншу

залежність від зовнішньої оцінки.

У соціальній площині результати дослідження свідчать про покращення процесів адаптації та активізації комунікативної діяльності. Учасники програми стали більш відкритими до взаємодії, легше встановлюють міжособистісні контакти, демонструють підвищену соціальну активність і готовність до співпраці. Це, у свою чергу, сприяє зниженню проявів соціальної ізоляції та тривожності у ситуаціях спілкування.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що запропонована тренінгова програма є ефективним інструментом психологічної профілактики та корекції тривожності у підлітковому віці. Вона забезпечує комплексний вплив на ключові компоненти особистісного розвитку, сприяючи гармонізації емоційного стану, формуванню позитивної Я-концепції та покращенню соціальної адаптації.

Отримані емпіричні дані обґрунтовують доцільність впровадження подібних тренінгових програм у практику психологічного супроводу освітнього процесу. Їх систематичне використання може стати ефективним засобом попередження розвитку тривожних станів, підвищення психологічної стійкості підлітків та створення сприятливого психоемоційного клімату в освітньому середовищі.

Висновки до третього розділу

У результаті проведеного дослідження та аналізу ефективності впровадження тренінгової програми психологічної підтримки підлітків встановлено, що проблема підвищеної тривожності в підлітковому віці є актуальною та потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Теоретичний аналіз наукових підходів засвідчив, що тривожність підлітків має багатofакторну природу та зумовлюється взаємодією когнітивних, емоційних, поведінкових і соціальних чинників. Найбільш ефективними у роботі

з тривожними підлітками є інтегративні підходи, зокрема когнітивно-поведінкова, психодинамічна, емоційно-орієнтована та інтерперсональна терапії, які дозволяють комплексно впливати на різні аспекти особистості.

Розроблена та реалізована тренінгова програма «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички» була спрямована на розвиток самосвідомості, формування адекватної самооцінки, підвищення рівня емоційної регуляції та розвиток соціальних компетенцій підлітків. Програма має комплексний характер і поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові методи впливу.

Порівняльний аналіз результатів діагностики до та після впровадження програми засвідчив наявність вираженої позитивної динаміки рівнів тривожності. Зокрема, збільшилась кількість підлітків із нормативним рівнем тривожності, водночас зменшилась частка учнів із підвищеним і високим рівнями тривожності, що свідчить про ефективність проведеної психокорекційної роботи.

Встановлено, що впровадження програми сприяло: зниженню рівня внутрішньої напруги та тривожних переживань; підвищенню впевненості у власних можливостях; формуванню більш стабільної та позитивної Я-концепції; покращенню комунікативних навичок і розширенню соціальних контактів; зниженню навчальної та соціальної тривожності; активізації поведінкової діяльності та ініціативності підлітків.

Особливо значущим є зменшення кількості підлітків із дезадаптивними формами поведінки (уникнення, соціальна ізоляція, страх спілкування), що свідчить про позитивний вплив програми на процес соціальної адаптації.

Отримані результати підтверджують, що тренінгова програма має виражений корекційний та профілактичний потенціал і забезпечує комплексний вплив на емоційну, особистісну та соціальну сфери розвитку підлітків.

Таким чином, доведено доцільність впровадження подібних програм у систему психологічного супроводу освітнього процесу, оскільки їх використання сприяє підвищенню психологічної стійкості підлітків, попередженню розвитку тривожних станів та створенню сприятливого психоемоційного середовища.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу наукових джерел, результатів емпіричного дослідження та апробації програми психолого-педагогічного супроводу було сформульовано узагальнені висновки щодо психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку.

1. Теоретичний аналіз проблеми тривожності у підлітковому віці дозволив встановити, що тривожність є складним багатовимірним психологічним феноменом, який проявляється як у формі ситуативного емоційного стану, так і як стійка особистісна характеристика. З'ясовано, що у психологічній науці існують різні підходи до пояснення тривожності (психодинамічний, когнітивний, гуманістичний, соціокультурний), що підкреслює її поліфакторну природу. Визначено, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування тривожності через інтенсивні зміни у психічному розвитку, становлення самосвідомості та ускладнення соціальних взаємин. Встановлено, що тривожність суттєво впливає на особистісний розвиток, поведінку та навчальну діяльність підлітків.

2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей тривожності у дітей підліткового віку показало, що значна частина сучасних підлітків має підвищений рівень шкільної тривожності. Виявлено, що тривожність у сучасних умовах значною мірою зумовлена впливом стресових факторів, зокрема воєнного стану, інформаційного перевантаження та особливостей освітнього середовища. Найбільш значущими чинниками є сімейні взаємини, психологічний клімат у класі та навчальне навантаження. Встановлено, що найвищий рівень тривожності пов'язаний із ситуаціями перевірки знань. Також доведено, що рівень тривожності вищий у дівчат та у підлітків із низькою фізичною активністю, тоді як заняття спортом виступає важливим захисним фактором.

3. Теоретичне обґрунтування підходів до подолання тривожності засвідчило, що ефективна психологічна допомога підліткам має базуватися на

інтеграції різних наукових підходів. Найбільш результативними є когнітивно-поведінковий, психодинамічний, гуманістичний та соціально-психологічний підходи, які у комплексі дозволяють впливати на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості. Обґрунтовано необхідність системного психолого-педагогічного супроводу підлітків із підвищеним рівнем тривожності.

4. Розробка та апробація програми психологічної допомоги й корекції тривожності підтвердила її ефективність. У результаті впровадження тренінгової програми «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички» зафіксовано позитивну динаміку: зниження рівня тривожності, підвищення впевненості у собі, стабілізацію емоційного стану, розвиток навичок саморегуляції та покращення соціальної адаптації підлітків. Зменшилась кількість дезадаптивних поведінкових проявів, що свідчить про ефективність психокорекційного впливу.

Загалом, результати дослідження підтверджують, що тривожність у підлітковому віці є актуальною психолого-педагогічною проблемою, яка потребує своєчасної діагностики, профілактики та корекції. Впровадження комплексних програм психологічної підтримки сприяє гармонізації емоційного стану підлітків, розвитку їх особистісних ресурсів та створенню сприятливого освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Анікіна В. М. Психологічна допомога дітям і підліткам у кризових станах. Київ: Слово, 2020. 176 с.
2. Бреусенко-Кузнєцов О. А. Психологія тривожності: сучасні підходи і технології. Київ: ДП «Інформ» МОН України, 2021. 248 с.
3. Бутелько М. В. Психологічні особливості тривожності у дітей підліткового віку. Збірник XI Міжнародної науково-теоретичної конференції «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації» (8 травня 2026 року, м. Дніпро).
4. Бутелько М. В. Психологічні підходи до корекції тривожності підлітків. Збірник V Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific development in a changing world» (11-13 травня 2026 року, м. Львів, Україна).
5. Василенко Т. В. Психокорекція емоційної сфери дітей та підлітків. Львів: Новий Світ–2000, 2021. 224 с.
6. Вовчак Л. С. Формування психологічної стійкості в учнівській молоді. Тернопіль: Астон, 2020. 180 с.
7. Волошок О. В. Особливості прояву тривожності у підлітків у контексті педагогічної взаємодії. Проблеми сучасної психології. 2019. № 17. С. 120–126. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160215>
8. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Ін- ституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Вип. 10. 2020. С. 120-128.
9. Гарець Н. О. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків, 2025.
10. Гірняк А. В. Діагностика емоційних станів у підлітків: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 2020. 32 с.
11. Гнатюк О. В. Психологічний супровід дітей у складних життєвих умовах: навчально-методичні рекомендації. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 98 с.

12. Горноста́й П. П. Психологія становлення особистості підлітка. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2020. 256 с.
13. Долинська Л. В. Психологічна профілактика та корекція тривожних станів у підлітковому віці. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 198 с.
14. Жданова І. М. Тривожність школярів: діагностика, профілактика, корекція. Харків: Основа, 2021. 144 с.
15. Життя без тривожності: корекційно-розвивальна програма для підлітків. Київ, 2025. 60 с.
16. Захаревич Р. М. Психологія підліткового віку: емоційні та поведінкові прояви. Київ: Каравела, 2020. 240 с.
17. Каліна Н. Ф. Психотерапія та психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях. Київ: Академвидав, 2021. 310 с.
18. Карабанова О. А. Психологічні механізми подолання тривожності в підлітковому віці. Київ: Педагогічна думка, 2022. 186 с.
19. Карпенко З. Соціальні неврози особистості перехідного періоду суспільства. Психологія і суспільство. 2021. № 1. С. 124–132.
20. Колесніченко О. С. та ін. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України : метод. посіб. / за заг. ред. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 388 с.
21. Комар Т. В. Психологічний тренінг як засіб подолання стресу та тривожності. Матеріали наукової конференції. 2025. С. 120–125.
22. Кочерга В. С. Стан тривожності у підлітків у процесі формування особистості. Науковий вісник. 2025. С. 78–84.
23. Кочубейник Л. О. Психологічні чинники тривожності підлітків: теорія і практика. Полтава: Полтавський нац. пед. університет, 2020. 172 с.
24. Краєва О., Нікітюк Т. Психологічні особливості тривожності підлітків. Науковий часопис. 2020. С. 85–91. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/22850/1/O_Kraieva_T_Nikitiuk_PMOTPV_UPPNZ_12.pdf
25. Круцкевич І. П., Лисенкова І. П. Психологічна корекція та оптимізація тривожності підлітків засобами тренінгу. Габітус. 2024. № 67. С. 171–176.

26. Кусько К. І. Тренінгові технології розвитку стресостійкості підлітків. Львів: Сполом, 2021. 156 с.
27. Кушнір Ю. В. Психодіагностика : навчальний посібник [Електронний ресурс]. URL: <https://www.scribd.com/document/745514858> (дата звернення: 05.04.2026).
28. Ларіна Т. О. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань: глава 2.10. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін]; за наук. ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2022. 512 с.
29. Ларіонова І. М. Емоційний розвиток дитини: методи діагностики і корекції. Київ: Слово, 2023. 190 с.
30. Литвиненко І. С. Екстремальна психологія та психологія травмуючих ситуацій: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Румянцева Г. В., 2023. 86 с.
31. Матвієнко С. В. Психологічні основи профілактики девіантної поведінки підлітків. Харків: Основа, 2021. 168 с.
32. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 3. С. 47–54. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-7>
33. Московець Л. П., Жданюк Л. О. Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах безпечного освітнього середовища. Ментальне здоров'я. 2025. № 4. С. 121–128.
34. Найдьонова Л. А. Безпечний освітній простір: психологічні засади. Київ: Академія, 2020. 192 с.
35. Нестеренко І. В. Методи психотерапевтичної корекції тривожності у дітей: монографія. Київ: Видавництво педагогічної літератури, 2020. 210 с.
36. Омельченко Я. М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. 2-ге вид. Київ: Шкільний світ, 2021. 112 с.
37. Осипенко І. С. Психологічні особливості тривожності у підлітковому віці. Науковий вісник ОНУ. 2024. С. 112–118.

38. Остапенко Т. Ф. Психологія підлітка: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2021. 246 с.
39. Павелків Р. В. Психологія вікових криз у підлітковому віці. Рівне: Волинські обереги, 2019. 168 с.
40. Павлишин О. Б. Профілактика емоційних розладів у школярів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2021. 150 с.
41. Петрова О. А. Корекція тривожності у дітей через вправи йоги: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2020. 130 с.
42. Порпуліт О. Медійна тривожність підлітків. Наукові записки. 2025. С. 207–212. URL: <https://www.researchgate.net/publication/394613484>
43. Порпуліт О. О. Медійна буттєвість і тривожність підлітків в умовах війни: цифрова вразливість покоління Z. Наукові записки. 2025. № 1 (5). С. 207–212.
44. Пундєв В. В., Мотречко С. О. Методи психологічної допомоги при різних формах залежностей. Молодий вчений. 2025. № 4. URL: <https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/142>
45. Сазонова І. В. Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу (з досвіду роботи). Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2021. Т. 32 (71), № 4. С. 65–70.
46. Соловей О. М. Тривожність у дітей і підлітків: практикум для психолога. Харків: Ранок, 2020. 128 с.
47. Сорока С. Ю., Комар Т. В. Тривожність та психологічне благополуччя підлітків. Наукові записки. 2025. С. 45–52.
48. Співак Л. М., Османова А. М. Психодіагностика в клінічній психології: навчальний посібник. Київ: Університет «Україна», 2023. 146 с.
49. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту. Психосоматична медицина та загальна практика. 2024. Т. 9, № 3. С. 1–10.
50. Федорченко І. О. Стрес і тривожність у підлітковому віці: сучасні підходи до подолання. Київ: Педагогічна думка, 2021. 174 с.

51. Хічій О. А. Дослідження тривожності сучасних підлітків як наслідок соціальних змін. Матеріали науково-практичної конференції. 2021. С. 134–138.
52. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХП», 2020. 246 с.
53. Чернега А. С. Психологічні особливості тривожності підлітків. Психолого-педагогічні студії. 2019. С. 55–60.
54. Чорна М. В. Соціально-психологічна підтримка підлітків у кризових умовах. Матеріали конференції. 2025. С. 55–60.
55. Чуйко О. В. Причини шкільної тривожності підлітків та їх корекція. Актуальні проблеми психології. 2019. Т. XI, Вип. 16. С. 112–118.
56. Шевченко Н. В. Психологічна допомога підліткам у кризових ситуаціях: теорія і практика. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 204 с.
57. Шкарлатюк К.І. Особливості корекції проявів тривожності щодо майбутнього у юнацькому віці. Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія 2022. Т. 17. Вип. 8(20). 313 с.
58. Шпортун О. М. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. Габітус. 2020. № 19. С. 156–161.
59. Шпортун О. М. Психологічні особливості тривожності у підлітків. Габітус. 2020. № 19. С. 156–161.
60. Шумейко О. М. Психологічний аналіз перебігу підліткової тривожності під час воєнного стану в Україні. Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73), № 3. С. 40–45.
61. Graham W., Drinkwater R., Kelson J., Kabir M. A. Self-guided virtual reality therapy for anxiety: a systematic review. *Computers in Human Behavior Reports*. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2501.17375>
62. Solberg H. Reducing anxiety symptoms in adolescents with group-based treatment. *Frontiers in Psychiatry*. 2025. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2025.1461887>

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика дослідження шкільної тривожності Дж. Філіпса

Для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого та середнього шкільного віку застосовується тест шкільної тривожності Філіпса. Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярами, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» (ставиться знак «плюс») або «ні» (знак «мінус»). Перед початком роботи дітям пропонується інструкція: «Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про гом, як ви себе почуваете в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Вгорі на аркуші напишіть свої ім'я, прізвище і клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь: «плюс», якщо ви згодні з ним, або «мінус», якщо не згодні».

Тестовий матеріал

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто - небудь з твого класу бив або бив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні

ігри?

11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся літи про те, добре л і з ним впорався?
22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи вірно, що більшість хлопців ставляться до тебе по - дружньому?
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто - небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять що - то, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, втрачають чи розташування ті з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли - небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи володіють здібні учні якимись - то особливими правами, яких немає у інших хлопців у класі?
42. Зляться чи деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось - ось заплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?

50. Тремтить чи злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбує ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

58. Тремтить чи злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Обробка та інтерпретація результатів. При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання дитина відповів «так», в той час як в ключі цього питання відповідає «мінус», тобто відповідь «ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, – прояв тривожності.

При обробці підраховується:

– загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту – про високу тривожність;

– число збігів по кожному з восьми факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато

в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Фактори	номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 Сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 Сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, II, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 Сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45 Сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 Сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22 Сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28 Сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 Сума = 8

КЛЮЧ ДО ПИТАНЬ

1 -	7 -	13 -	19 -	25 +	31 -	37 -	43 +	49 -	55 -
2 -	8 -	14 -	20 +	26 -	32 -	38 +	44 +	50 -	56 -
3 -	9 -	15 -	21 -	27 -	33 -	39 +	45 -	51 -	57 -
4 -	10 -	16 -	22 +	28 -	34 -	40 -	46 -	52 -	58 -
5 -	II +	17 -	23 -	29 -	35 +	41 +	47 -	53 -	
6 -	12 -	18 -	24 +	30 +	36 +	42 -	48 -	54 -	

Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника)

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контракти (перш за все з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, який дозволить дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т.д.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стрессогенного характеру, що підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

Додаток Б

Опитувальник САН (Самопочуття – Активність – Настрій)

Ця методика призначена для самоконтролю і самооцінки самопочуття, активності і настрою.

Шкала САН складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображують рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність), силу, здоров'я, стомлення (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій). Перевагами тесту є його стислість і можливість кількаразового використання впродовж певного часу.

Інструкція. Слід співвіднести свій стан з ознаками за багатоступінчастою шкалою. Ви маєте вибрати і позначити цифру що найбільш точно відбиває ваш стан на даний момент.

Типова карта методики САН

Прізвище,

ім'я

_____.

Стать _____, Вік _____.

Дата _____, Час _____.

Самопочуття добре	3 2 1 0 1 2 3	Самопочуття погане
Почуваюся сильним	3 2 1 0 1 2 3	Почуваюся слабким
Пасивний	3 2 1 0 1 2 3	Активний
Малорухливий	3 2 1 0 1 2 3	Рухливий
Веселий	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
Добрий настрій	3 2 1 0 1 2 3	Поганий настрій
Працездатний	3 2 1 0 1 2 3	Розбитий
Сповнений сил	3 2 1 0 1 2 3	Знесилений
Повільний	3 2 1 0 1 2 3	Швидкий
Бездіяльний	3 2 1 0 1 2 3	Діяльний
Щасливий	3 2 1 0 1 2 3	Нещасливий
Життєрадісний	3 2 1 0 1 2 3	Похмурий
Напружений	3 2 1 0 1 2 3	Розслаблений

Здоровий	3 2 1 0 1 2 3	Хворий
Байдужий	3 2 1 0 1 2 3	Захоплений
Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Схвильований
Захоплений	3 2 1 0 1 2 3	Сумовитий
Радісний	3 2 1 0 1 2 3	Печальний
Відпочивший	3 2 1 0 1 2 3	Стомлений
Свіжий	3 2 1 0 1 2 3	Виснажений
Сонливий	3 2 1 0 1 2 3	Збуджений
Бажання відпочити	3 2 1 0 1 2 3	Бажання працювати
Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Стурбований
Оптимістичний	3 2 1 0 1 2 3	Песимістичний
Витривалий	3 2 1 0 1 2 3	Втомлений
Бадьорий	3 2 1 0 1 2 3	Млявий
Думати важко	3 2 1 0 1 2 3	Думати легко
Розсіяний	3 2 1 0 1 2 3	Уважний
Сповнений сподівань	3 2 1 0 1 2 3	Розчарований
Задоволений	3 2 1 0 1 2 3	Незадоволений

Обробка та інтерпретація. При обробці ці цифри перекоднуються в такий спосіб. Негативні стани за шкалою САН приймаються за 1 бал, наступний за ним за 2 бали і так далі. Слід ураховувати те, – що полюси шкали постійно змінюються. Позитивні стани завжди одержують високі бали, а негативні низькі. За цими балами розраховується середнє арифметичне як загалом, так і окремо за активністю, самопочуттям і настроєм. Зразок перекодування наведений у таблиці.

Перекодування	Повний надій	7	6	5	4	3	2	1	Розчарований
Текст САН	Повний надій	3	2	1	0	1	2	3	Розчарований

При оцінці функціонального стану важливі значення окремих показників та їхнє співвідношення. Наприклад, у відпочилої людини оцінки активності, настрою і самопочуття приблизно однакові. У міру наростання втоми співвідношення між ними змінюється за рахунок відносного зниження самопочуття й активності в порівнянні з настроєм.

Ключ.

Питання на самопочуття» 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Питання на активність-3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Питання на настрої-5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30

Додаток В

Методика визначення особистісної адаптованості школярів

(А. Фурман)

Тест-опитувальник особистісної адаптованості містить:

1. Бланк, що заповнюється кожним учнем індивідуально. Тут наведений приклад заповнення даної таблиці.

У таблиці 1 дається взірць заповнення бланку. Верхня частина – дані про опитуваного учня та коротка інструкція, нижня - висновок психолога, а середня – це таблиця, що складається з одного запитання, п'ятнадцяти складових зовнішнього і внутрішнього світу школяра та п'яти можливих варіантів відповідей у кожному випадку. При цьому все поле життєдіяльності школяра розділено на чотири сфери: «школа», «сім'я», «вулиця», «власне Я», і в кожній із цих сфер зафіксовані найголовніші компоненти, з якими він постійно вступає у взаємодію (товариші по класі, вчителі тощо).

Отож шляхом самооцінки опитуваний визначає своє ставлення до навколишнього світу, оточуючих його людей і самого себе.

Прізвище, ім'я

Вік (років)

Цікаві предмети

Улюблені заняття

Дата заповнення

Інструкція: Любий друже! Прочитай уважно запитання, що подані зліва, і постав навпроти нього знак «+» справа залежно від того, яке місце в Твоєму житті сьогодні посідають люди, організації, події, заняття. Опитувальник допоможе визначити рівень твоєї адаптованості до життя, ступінь гармонійності у взаєминах з оточенням.

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до;	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне, невизначене	Негативне	Вкрай
	I ШКОЛА					
1	Товаришів по класу					
2	Учителів					
3	Класного керівника					
4	Навчальних предметів					
5	Школи та її вимоги в цілому					
	II СІМ'Я					
6	Матері					
7	Батька					
8	Брата, сестри					
9	Бабусі і дідуся, родичів					
	III ВУЛИЦЯ					
10	Найближчих друзів					
11	Знайомих, товаришів					
12	Батьків твоїх друзів					
13	Сусідів					
	VI ВЛАСНЕ Я					
14	Своєї поведінки, своїх учинків					
15	Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції					
Бали						
Усього балів						
Висновок психолога						
Висновок психолога: ситуативна дезадаптованість						

Процедуру опитування доцільно проводити з учнями всього класу, хоч опитувальник з успіхом може використовуватися і в індивідуальній роботі з учнями. У разі необхідності вчитель пояснює зміст запитань (практика показує, що це стосується передусім пунктів 5, 14, 15). Час заповнення бланку відповідей не фіксується. Водночас учитель мусить знати, що школярі витрачають на цю роботу 10-15 хв., а за умови повторного тестування час скорочується приблизно на 5 хв.

Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні (дуже позитивне, позитивне) та негативні (вкрай негативне, негативне). Зрозуміло, що при обробці результатів бальні оцінки в обох випадках будуть істотно різнитися між собою, більше того, взаємо виключати одна одну. Одна, а тим

більше дві-три негативних відповіді істотно знижують показник рівня особистісної адаптованості школяра. А якщо до цього додається ще кілька оцінок, які характеризують нейтральне ставлення і які цілком слушно не беруться до уваги, то загальна картина соціально-психологічної адаптації школяра набуває непривабливих обрисів. Забігаючи наперед, зауважимо, що саме з таким випадком ми маємо справу у наведеному прикладі (див. табл. 1): учениця набрала 34 бали, що відповідає рівню ситуативної дезадаптованості. І це насправді так. Незважаючи на відмінне навчання, Марійка не має надійних друзів ані в стінах школи, ані за її межами. У неї не сформований стійкий пізнавальний інтерес, Я-концепція не структурована і чітко не визначена у спрямуванні, а до школи та її вимог загалом негативне ставлення. І тільки в родинних взаєминах у неї повна гармонія, що допомагає їй розв'язувати непрості особисті проблеми.

Відзначимо також, що в разі незаповнення школярем однієї-двох позицій (скажімо, у нього немає ні батька, ні сестрички чи він виховується у неповній сім'ї), цінність оцінювання тут також нівелюється тим фактом, що відсутність хоча б одного із зазначених в опитувальнику соціально-розвивальних чинників уже само собою якоюсь мірою позбавляє соціальне оточення школяра повноти і гармонійності.

2. Ключ для вчителя чи шкільного психолога

За шкалою ставлень відповідь «дуже позитивне» оцінюється 5 балами, «позитивне» – 4, «нейтральне» і за відсутності самооцінки – 0, «негативне» – -4 (мінус чотири) і «вкрай негативне» – -5 (мінус п'ять) балами.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра (так звана "сира" оцінка).

Наприклад (див. табл. 1). $(6 \times 5) + (2 \times 4) + (-4) = 34$, що за табл. 4 відповідає ситуативній дезадаптованості.

3. Класифікацію показників особистісної адаптованості школярів.

Вид соціально- психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості
I Адаптованість	1. максимальний	75
	2. дуже високий	73-74
	2. високий	69-72
	3. середній	64-68
II Неадаптованість	4. низький	57-63
	5. неочевидний	50-56
III Дезадаптованість	6. очевидний	40-49
	7. ситуативний	30-39
	8. стійкий очевидний	21-29
	критичний	0-20
	супер-критичний	-75 - -1

Методика самооцінки життєстійкості підлітків (модифікація Т. Ларіної)

Інструкція. Метою є визначення рівня осмисленості та сформованості особистісних складових життєстійкості, які проявляються у спілкуванні. Вам пропонується оцінити себе за 9-ти бальною шкалою, в якій мірі Вам властиві представлені якості. Бал «5» означає, що Вам властива дана якість. Бали, що розташовані ліворуч від «5», відповідають зменшенню даної властивості.

Бали, що розташовані праворуч від «5», відповідають його збільшенню. Бал «-4» – зовсім позбавлений цієї якості. Бал «+4» – мені притаманна ця властивість в повній мірі.

Бланк для відповідей:

1. Емпатія. Я бачу світ очами інших. Я розумію іншого та можу відчутти себе «в його шкурі». Я розумію всі настрої, які переживає мій співрозмовник. Я відповідаю на них.

2. Тепло, повага. Я різними способами виражаю (хоча й не завжди обов'язково відчуваю), що приймаю іншого; я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди однозначно згоден(-на) з ними. Я людина, що активно підтримує інших.

3. Щирість, справжність. Я більш щирий(-а), ніж фальшивий(-а) у своїй взаємодії з іншими. Я не ховаюся за ролями та фасадами; інші знають, «на чому я стою». Я залишаюся самим (собою у своєму спілкуванні з іншими).

4. Ініціативність. У взаємовідносинах з іншими я скоріше дію, аніж розмірковую. Я вступаю у контакт, а не чекаю, коли вступають у контакт зі мною. Я спонтанний (-а). Я проявляю ініціативу з різних приводів у відносинах з людьми.

5. Рішучість. Я мобілізуюся в екстремальних, нестандартних умовах. Я сміливо приймаю рішення, безстрашно дивлюся небезпеці в очі. Я рішучий(-

а), відчайдушний(-а).

6. Відповідальність. Я самостійно будує плани і вірю, що зможу їх здійснити. Я докладаю багато зусиль задля досягнення запланованого, а не сподіваюся на допомогу інших. Переконаний(-а), що успіх є результатом наполегливої праці і

мало залежить від випадку або везіння.

7. Терпіння. Я стійко, без нарікань витримую важкі життєві умови. Я мирюся із життєвими труднощами, сподіваючись на краще. Довго та спокійно витримую щось нудне, неприємне, небажане.

8. Оптимістичність. Я життєрадісний(-а), сподіваюся на краще. Мене не лякають несподіванки в майбутньому.

9. Мобільність. Я вміло і швидко дію за різних обставин. Швидко приступаю до виконання завдань задля досягнення мети. Я легко переключаюсь з однієї справи на іншу.

Рівні осмисленості та сформованості складових життєстійкості: низький рівень: менше ніж 40 балів; середній: 41- 60 балів; високий: 61 бал та більше.

Проективний тест «Неіснуюча тварина»

Тест «Неіснуюча тварина» належить до проєктивних методик і дає змогу через спонтанний малюнок людини побачити окремі риси її внутрішнього світу. Під час малювання людина несвідомо переносить на папір те, як вона сприймає себе, інших та взаємодію зі світом. Звісно, один малюнок не може повністю відобразити всю багатогранність особистості, проте він дає цінні натяки, які варто розглядати разом з іншими діагностичними тестами.

Перед початком роботи людині пропонують розслабитися, прислухатися до власних відчуттів, відпустити фантазію та намалювати істоту, якої не існує в природі. Також слід придумати їй уявну назву. Важливо, щоб рука в цей момент діяла вільно, ніби сама веде лінію. Малюнок виконують на окремому аркуші матового паперу, зазвичай олівцем середньої м'якості.

Після виконання малюнка аналіз починають із того, де саме фігура розташована на аркуші. Якщо тварина намальована високо, ближче до верхнього краю, це часто свідчить про високу самооцінку та потребу визнання; іноді – про відчуття, що людину недооцінюють, і про прагнення заявити про себе. Якщо ж тварина опускається ближче до нижньої частини листа, це зазвичай говорить про невпевненість у собі, занижену самооцінку, нерішучість або відсутність мотивації відстоювати власне місце в соціумі.

Далі розглядають окремі деталі. Чим ретельніше елемент промальований або чим більший його розмір, тим значущішою є відповідна психологічна риса. Якщо ж певної деталі немає або вона ледь позначена – відповідна характеристика або невиражена, або малоусвідомлена.

Позиція голови тварини показує, як людина найчастіше діє у житті. Якщо голова звернена вправо, це говорить про орієнтацію на дію, активність, схильність реалізовувати свої плани. Якщо ліворуч – про тяжіння до роздумів та планування, які іноді не переходять у дії. Зображення «анфас» часто

відображає загострену увагу до власного «я», підвищену чутливість до власних проблем.

Вуха символізують орієнтованість на думку оточення. Чим вони більші чи виразніші, тим сильніше людина покладається на оцінки інших. Рот може показувати чутливість, схильність до розмов, агресивність або тривожність залежно від того, як він намальований. Очі часто пов'язані зі страхами та внутрішньою напругою, а їх інтенсивне штрихування видає приховану тривогу. Промальовані вії говорять про демонстративність або бажання справляти враження.

Велика голова зазвичай означає, що людина високо цінує інтелект – свій та інших. На противагу цьому, велика кількість шерсті, гриви, зачісок або елементів, пов'язаних зі статевими ознаками, можуть свідчити про акцент на сексуальності чи чуттєвості. Пір'я, декоративні деталі часто говорять про прагнення подобатися, виділятися або виправдовувати себе.

Опорна частина тіла – лапи або ноги – вказує на те, наскільки людина «стоїть на землі». Масивні, міцні лапи свідчать про раціональність, продуманість і вміння спиратися на факти. Якщо ж ноги слабко намічені або ледве торкаються корпусу, це говорить про поверховість, імпульсивність чи нестійкість у висновках. Однотипні елементи – про шаблонність мислення, а різноманітні й нестандартні – про творчість та самостійність.

Виступи та додаткові деталі – крила, щупальця, панцир, додаткові лапи – демонструють прагнення до ширшої діяльності, допитливість, впевненість у своїх можливостях. А декоративні елементи – бантики, квітки, кучері – підкреслюють демонстративність та бажання привернути увагу.

Хвіст – символ ставлення людини до власних дій і думок. Піднятий хвіст говорить про впевненість і задоволення, опущений – про сумніви чи жаль. Якщо він повернутий вправо – це ставлення до власних вчинків, якщо вліво – до власних думок або нереалізованих можливостей.

Значущими є також контури. Гострі виступи, шипи, кігті – ознака

агресивності. Сильне заштрихування контуру або затемненість – показник тривоги й страхів. Подвоєні лінії, щити чи броня говорять про підозрілість або захисну поведінку. Надмірні виправлення можуть сигналізувати про самокритику або неприйняття власного «я».

Загальний рівень енергії визначають за кількістю деталей. Якщо їх багато, а фігура складна – це свідчить про високий енергетичний тонус та активність. Ледве намічена фігура з мінімальними деталями може свідчити про втому, нестачу сил або навіть про погане самопочуття.

Тварина в цілому відображає ставлення людини до самої себе. Агресивні, хижі істоти можуть показувати внутрішню напругу або агресію, а маленькі й беззахисні – відчуття уразливості. Якщо тварина схожа на людину – стоїть на двох ногах, має одяг, «людське» обличчя, – це часто пов'язано з емоційною незрілістю або відтінками дитячого світосприйняття.

Творчий аспект проявляється у тому, наскільки оригінально людина комбінує різні елементи. Звичайне поєднання знайомих істот (наприклад, кіт із крилами) свідчить про певну шаблонність, тоді як складні, незвичні комбінації – про креативність. У назві тварини також відбивається спосіб мислення: іноді вона раціональна й конкретна, іноді демонстративно «наукова», іноді грайлива, інфантильна або гумористична.

Зміст тренінгової програми «Підліток 360°: психологічна стійкість, самопізнання та соціальні навички»

Заняття 1. «Подорож у себе»

Мета заняття: сприяти початку процесу самопізнання підлітків, розвитку усвідомлення власних емоцій, індивідуальних особливостей, цінностей і життєвих орієнтирів; формувати позитивне ставлення до себе та інтерес до внутрішнього світу.

Очікувані результати заняття: підлітки краще усвідомлюють власні емоції, сильні сторони та цінності; формують позитивне ставлення до себе; підвищують рівень рефлексії та відкритості до самопізнання.

Обладнання: аркуші паперу (А4), кольорові олівці/фломастери, ручки, стікери, ватман, картки з назвами емоцій, музичний супровід (за потреби).

Хід заняття

Вправа «Моє дерево життя»

Мета: усвідомлення власного життєвого досвіду, значущих подій, ресурсів та цінностей.

Хід вправи: психолог пропонує підліткам намалювати дерево, яке символізує їхнє життя: коріння – це сім'я, походження, важливі люди; стовбур – особистісні якості; гілки – досягнення та цілі; листя – мрії; плоди – успіхи та результати.

Після завершення учасники (за бажанням) презентують свої малюнки та обговорюють, що для них було найважливішим.

Вправа «Емоційний колір»

Мета: розвиток здатності усвідомлювати та розрізняти власні емоції.

Хід вправи: психолог пропонує визначити свій емоційний стан «тут і зараз» і зобразити його кольором або поєднанням кольорів. Після цього учасники пояснюють свій вибір: чому саме цей колір відповідає їхнім почуттям. Обговорюється, як емоції можуть змінюватися.

Вправа «Моя суперсила»

Мета: формування позитивної самооцінки, усвідомлення власних сильних сторін.

Хід вправи: психолог пропонує кожному подумати, яка «суперсила» є в нього (наприклад: доброта, наполегливість, почуття гумору). Учасники записують або малюють її та коротко пояснюють. За бажанням група може доповнити «суперсилу» учасника своїми спостереженнями.

Вправа «Портрет настрою»

Мета: розвиток емоційної виразності та рефлексії.

Хід вправи: психолог пропонує намалювати свій настрій у вигляді образу (це може бути абстракція, символ або персонаж). Після виконання учасники описують свій малюнок і пояснюють, які емоції він відображає.

Вправа «Моє хобі»

Мета: усвідомлення власних інтересів та їх значення для особистості.

Хід вправи: учасники записують або малюють своє хобі, розповідають, чому воно їм подобається, які емоції викликає та як впливає на їхній стан. Психолог підкреслює значення захоплень як ресурсу.

Вправа «Моє майбутнє я»

Мета: формування позитивного образу майбутнього та життєвих орієнтирів.

Хід вправи: психолог пропонує уявити себе через 5–10 років і описати або намалювати цей образ: ким хоче стати учасник, якими якостями володіє, чого досяг. Після цього обговорюється, які кроки можуть допомогти наблизитися до цього образу.

Вправа «Важливі моменти життя»

Мета: усвідомлення значущих життєвих подій та їх впливу на особистість.

Хід вправи: учасники згадують 3–5 важливих подій у своєму житті та коротко їх записують. Психолог пропонує подумати, як ці події вплинули на них, чого навчили.

Вправа «Емоційний щоденник»

Мета: розвиток навички самоспостереження та емоційної рефлексії.

Хід вправи: психолог пояснює, як вести емоційний щоденник: щодня коротко записувати свої емоції, ситуації, що їх викликали, та власні реакції. Учасники отримують завдання спробувати вести щоденник протягом тижня.

Заняття 2. «Емоційний GPS»

Мета заняття: розвивати здатність підлітків розпізнавати власні емоції та емоції інших, формувати навички керування емоційними станами, навчити конструктивно виражати почуття та знижувати рівень стресу.

Очікувані результати заняття: підлітки вчать розпізнавати власні емоції та емоції інших, розуміють причини їх виникнення; опановують базові навички керування емоціями та саморегуляції; знижують рівень емоційної напруги та стресу.

Обладнання: аркуші паперу (А4), ручки, кольорові олівці/фломастери, картки з назвами емоцій, ватман, стікери, спокійна музика для релаксації.

Хід заняття

Вправа «Мапа емоцій»

Мета: розширення уявлень про спектр емоцій та розвиток емоційної усвідомленості.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам створити «мапу емоцій»: на аркуші або ватмані записати якомога більше емоцій, які вони знають, та розподілити їх за групами (позитивні, негативні, нейтральні). Далі учасники обговорюють, у яких ситуаціях виникають ці емоції та як вони проявляються.

Вправа «Емоційні історії»

Мета: розвиток уміння розпізнавати емоції в життєвих ситуаціях та розуміти їх причини.

Хід вправи: психолог зачитує або пропонує учасникам придумати короткі життєві ситуації. Завдання – визначити, які емоції переживає герой, чому вони виникли та як він може їх виразити конструктивно. Проводиться

обговорення різних варіантів.

Вправа «Моя стратегія спокою»

Мета: формування індивідуальних способів саморегуляції та зниження напруги.

Хід вправи: психолог пропонує згадати ситуації, коли учасники відчували сильні негативні емоції (злість, тривогу, страх), і визначити, що допомагало або могло б допомогти заспокоїтися. Кожен створює список власних «стратегій спокою» (наприклад: глибоке дихання, музика, прогулянка, розмова з другом). Відбувається обмін ідеями.

Вправа «Театр емоцій»

Мета: розвиток навичок емоційної виразності та розуміння емоцій інших людей.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам по черзі або в групах показати певну емоцію (радість, страх, злість, здивування тощо) без слів – через міміку, жести, позу. Інші учасники відгадують, яку емоцію було продемонстровано. Після виконання обговорюється, за якими ознаками розпізнаються емоції.

Вправа «Моя реакція на стрес»

Мета: усвідомлення власних реакцій на стресові ситуації.

Хід вправи: психолог пропонує пригадати ситуацію, яка викликала стрес, і описати: що сталося, які емоції виникли, як учасник відреагував. Далі обговорюється, чи була ця реакція ефективною, і які альтернативні способи реагування можливі.

Вправа «Вправа на релаксацію»

Мета: зниження психоемоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції.

Хід вправи: психолог проводить коротку релаксацію (наприклад, дихальну вправу): учасники сідають зручно, заплющують очі, повільно вдихають через ніс і видихають через рот, концентруючись на диханні. Можна додати елементи уяви (наприклад, уявити спокійне місце). Після завершення учасники діляться своїми відчуттями.

Заняття 3. «Командний корабель»

Мета заняття: розвивати соціальні навички підлітків, формувати вміння ефективної взаємодії в групі, навички співпраці, довіри, взаємопідтримки та конструктивного вирішення конфліктів.

Очікувані результати заняття: підлітки розвивають навички командної роботи, ефективної комунікації та взаємодії; вчаться слухати інших, підтримувати, конструктивно вирішувати конфлікти; підвищується рівень довіри та згуртованості групи.

Обладнання: аркуші паперу (А4), ватман, ручки, фломастери, ножиці, клей, картки із завданнями, пазли (або роздруковані зображення), стікери.

Хід заняття

Вправа «Будуємо міст»

Мета: розвиток навичок командної взаємодії, співпраці та спільного прийняття рішень.

Хід вправи: психолог об'єднує учасників у невеликі групи та пропонує побудувати «міст» із підручних матеріалів (папір, картон тощо), який зможе витримати певний предмет. Учасники мають домовитися про план дій, розподілити ролі та реалізувати завдання. Після завершення відбувається обговорення: як відбувалася взаємодія, що допомагало або заважало.

Вправа «Ланцюг довіри»

Мета: формування довіри між учасниками та розвиток навичок підтримки.

Хід вправи: учасники стають у коло. Кожен по черзі висловлює щось позитивне або підтримувальне наступному учаснику. Утворюється «ланцюг довіри», де кожен отримує і передає підтримку. Після вправи обговорюються відчуття.

Вправа «Груповий пазл»

Мета: розвиток уміння співпрацювати для досягнення спільної мети.

Хід вправи: психолог роздає кожному учаснику частину пазлу (або

елементи малюнка). Завдання – разом скласти цілісне зображення. Важливо, що кожен має лише частину інформації, тому потрібна взаємодія та комунікація. Після виконання аналізується процес співпраці.

Вправа «Обмін компліментами»

Мета: формування позитивного ставлення один до одного, розвиток навичок підтримки.

Хід вправи: учасники по черзі говорять компліменти один одному або записують їх на стікерах. Психолог підкреслює важливість щирості та конкретності висловлювань.

Вправа «Моя роль у команді»

Мета: усвідомлення власної ролі в групі та індивідуального внеску у спільну діяльність.

Хід вправи: учасники відповідають на запитання: яку роль вони зазвичай займають у команді (лідер, організатор, виконавець, генератор ідей тощо). Потім обговорюється, як різні ролі доповнюють одна одну.

Вправа «Вирішення конфлікту»

Мета: формування навичок конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам типові конфліктні ситуації. У малих групах вони обговорюють можливі способи їх вирішення та презентують свої варіанти. Обговорюються ефективні стратегії (компроміс, діалог, врахування інтересів).

Вправа «Мозковий штурм»

Мета: розвиток навичок колективного генерування ідей та прийняття рішень.

Хід вправи: психолог пропонує проблему або питання (наприклад: «Як зробити клас дружнішим?»). Учасники висловлюють ідеї без критики. Після цього відбираються найбільш реалістичні та обговорюються.

Вправа «Групова історія»

Мета: розвиток комунікації, креативності та взаємодії.

Хід вправи: учасники по черзі додають по одному реченню до спільної історії. Важливо слухати попередніх учасників і логічно продовжувати сюжет. Після завершення обговорюється процес співпраці.

Заняття 4. «Мій внутрішній герой»

Мета заняття: підвищити рівень самооцінки підлітків, сформувати впевненість у власних можливостях, розвивати навички самоприйняття, усвідомлення власних ресурсів і мотивації до досягнення цілей.

Очікувані результати заняття: підлітки формують позитивну самооцінку, усвідомлюють власні сильні сторони та ресурси; підвищують рівень впевненості у собі; розвивають навички самоприйняття та мотивації до особистісного розвитку.

Обладнання: аркуші паперу (А4), ручки, кольорові олівці/фломастери, стікери, ватман, картки для записів.

Хід заняття

Вправа «Список досягнень»

Мета: усвідомлення власних успіхів та формування позитивного образу себе.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам скласти список власних досягнень (навіть найменших): у навчанні, спілкуванні, особистому розвитку. Після цього учасники можуть поділитися (за бажанням) своїми результатами. Обговорюється, як часто вони помічають свої успіхи та чому це важливо.

Вправа «Мої сильні сторони»

Мета: розвиток позитивної самооцінки та усвідомлення індивідуальних ресурсів.

Хід вправи: учасники записують свої сильні сторони (якості, вміння, риси характеру). Потім можуть обмінятися думками в парах або доповнити список, отримавши зворотний зв'язок від інших. Психолог підкреслює унікальність кожного.

Вправа «Мій герой»

Мета: формування ідеалу для наслідування та усвідомлення власних цінностей.

Хід вправи: психолог пропонує обрати героя (реальну людину або вигаданий образ), який викликає захоплення. Учасники описують його якості та пояснюють, чому він є важливим для них. Далі обговорюється, які з цих якостей уже є в учасників або можуть бути розвинені.

Вправа «Мій успіх за 5 років»

Мета: формування позитивного бачення майбутнього та впевненості у власних можливостях.

Хід вправи: учасники описують або малюють себе через 5 років: чого вони досягли, які мають якості, чим займаються. Після цього психолог пропонує подумати, які кроки можуть привести до цього результату.

Вправа «Що мене мотивує?»

Мета: усвідомлення внутрішніх і зовнішніх мотивів діяльності.

Хід вправи: учасники визначають, що саме їх мотивує (успіх, підтримка, цікавість, винагорода тощо). Вони записують свої відповіді та обговорюють, які фактори допомагають їм діяти активніше та досягати цілей.

Вправа «Самоприйняття»

Мета: розвиток позитивного ставлення до себе та прийняття власних особливостей.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам завершити фрази: «Я ціную в собі...», «Я приймаю в собі...», «Я хочу розвинути в собі...». Після виконання відбувається обговорення важливості прийняття себе як основи впевненості.

Вправа «Вправа на ресурс»

Мета: актуалізація внутрішніх ресурсів та формування відчуття впевненості.

Хід вправи: психолог пропонує згадати ситуацію, коли учасник відчував себе впевненим, сильним, успішним. Далі потрібно «зануритися» в цей стан: пригадати емоції, думки, відчуття в тілі. Після цього учасники можуть зафіксувати цей стан (наприклад, у вигляді слова, символу або жесту), щоб у

майбутньому повертатися до нього.

Заняття 5. «Мистецтво вибору»

Мета заняття: розвивати у підлітків критичне мислення, відповідальність за власні рішення, формувати навички аналізу ситуацій, оцінювання можливих наслідків та усвідомленого вибору.

Очікувані результати заняття: підлітки навчаються усвідомлено приймати рішення, аналізувати ситуації, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за власний вибір; розвивають критичне мислення та навички аргументації.

Обладнання: аркуші паперу (A4), ручки, фломастери, картки із ситуаціями, ватман, стікери.

Хід заняття

Вправа «Моє рішення»

Мета: усвідомлення власного стилю прийняття рішень.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам пригадати ситуацію, у якій потрібно було зробити важливий вибір. Учасники описують: які варіанти вони розглядали, що вплинуло на їх рішення та чи задоволені результатом. Відбувається обговорення різних підходів до прийняття рішень.

Вправа «Дорога вибору»

Мета: розвиток уміння бачити альтернативи та прогнозувати наслідки.

Хід вправи: учасники отримують завдання намалювати «дорогу вибору», де від однієї ситуації відходять кілька шляхів (варіантів рішень). Для кожного варіанту вони прописують можливі наслідки. Після цього обговорюється, як вибір впливає на майбутнє.

Вправа «Плюси і мінуси»

Мета: формування навичок аналізу рішень.

Хід вправи: психолог пропонує конкретну ситуацію вибору. Учасники складають список «плюсів» і «мінусів» кожного варіанту рішення. Далі обговорюється, як такий аналіз допомагає приймати більш обґрунтовані

рішення.

Вправа «Вправа на пріоритети»

Мета: усвідомлення власних цінностей і їх ролі у прийнятті рішень.

Хід вправи: учасники отримують список цінностей (наприклад: дружба, успіх, свобода, безпека, розвиток) або формують власний. Завдання – розташувати їх у порядку важливості. Після цього обговорюється, як пріоритети впливають на вибір.

Вправа «Сценарії майбутнього»

Мета: розвиток уміння прогнозувати довгострокові наслідки рішень.

Хід вправи: учасники обирають певне рішення та описують, як може виглядати їхнє життя через певний час (1 рік, 5 років) залежно від цього вибору. Після виконання обговорюється, як сьогоднішні рішення впливають на майбутнє.

Вправа «Рішення в команді»

Мета: розвиток навичок колективного прийняття рішень.

Хід вправи: психолог об'єднує учасників у групи та пропонує спільне завдання (наприклад: вирішення проблемної ситуації). Учасники мають домовитися та прийняти спільне рішення. Після виконання обговорюється процес взаємодії.

Вправа «Дебати»

Мета: розвиток критичного мислення, аргументації та вміння відстоювати свою позицію.

Хід вправи: психолог пропонує дискусійне питання. Учасники діляться на дві групи та готують аргументи «за» і «проти». Після проведення дебатів обговорюється, які аргументи були найбільш переконливими та як проходив процес обговорення.

Заняття 6. «Мій шлях вперед»

Мета заняття: узагальнити досвід, набутий під час тренінгової програми,

сприяти усвідомленню особистісного розвитку підлітків, формувати вміння визначати цілі та планувати конкретні кроки для їх досягнення, підвищити впевненість у власному майбутньому.

Очікувані результати заняття: підлітки узагальнюють отриманий досвід, усвідомлюють власний розвиток; визначають особисті цілі та конкретні кроки для їх досягнення; підвищують рівень впевненості у собі та формують позитивне бачення майбутнього.

Обладнання: аркуші паперу (А4), ватман, ручки, фломастери, стікери, картки для записів.

Хід заняття

Вправа «Моя карта розвитку»

Мета: узагальнення особистісних змін і досягнень, отриманих під час програми.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам створити «карту розвитку», де вони відображають: що нового дізналися про себе, які навички розвинули, які зміни відбулися. Це може бути у вигляді схеми, малюнка або списку. Після виконання учасники (за бажанням) презентують свої роботи.

Вправа «План на рік»

Мета: формування навичок довгострокового планування.

Хід вправи: учасники визначають 3–5 основних цілей на найближчий рік (у навчанні, особистому розвитку, спілкуванні тощо) та записують їх. Психолог пропонує конкретизувати ці цілі: що саме потрібно зробити, у які строки, які ресурси потрібні.

Вправа «Мої ресурси»

Мета: усвідомлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення цілей.

Хід вправи: учасники складають список своїх ресурсів: особисті якості, навички, підтримка з боку близьких, можливості. Далі обговорюється, як ці ресурси можуть допомогти у досягненні поставлених цілей.

Вправа «Символ майбутнього»

Мета: закріплення позитивного образу майбутнього.

Хід вправи: психолог пропонує учасникам створити символ свого майбутнього (малюнок, знак, образ), який відображає їхні цілі та прагнення.

Після виконання учасники пояснюють значення свого символу.

Вправа «Мої маленькі кроки»

Мета: формування навичок поетапного досягнення цілей.

Хід вправи: учасники обирають одну зі своїх цілей і прописують конкретні маленькі кроки, які вони можуть зробити вже найближчим часом.

Психолог підкреслює важливість поступового руху до мети.