

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК
ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи зП-44
Шкільної Анастасії Андріївни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор філософії з психології
Вінничук Мирослава Вікторівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
доктор філософії зі спеціальності
053 Психологія
Дикий Ярослав Олегович

АНОТАЦІЯ

Шкільна А. А. Особистісна тривожність як чинник відчуття самотності у ранній юності. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр» зі спеціальності 053 Психологія. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2026. 97 с.

У кваліфікаційній роботі проаналізовано наукові підходи до вивчення самотності та особистісної тривожності у психології, охарактеризовано психологічні прояви самотності у ранньому юнацькому віці та чинники її формування. Розкрито особливості особистісної тривожності у структурі переживання самотності старшокласників. Проведено емпіричне дослідження рівня особистісної тривожності та відчуття самотності у старшокласників. Встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками особистісної тривожності та різними проявами самотності у ранньому юнацькому віці. Розроблено програму психологічного супроводу щодо зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності.

Ключові слова: особистісна тривожність, самотність, рання юність, старшокласники, психологічний супровід.

ANNOTATION

Shkilna A. A. Trait Anxiety as a Factor Contributing to Loneliness in Early Youth. Bachelor's thesis for the BA degree in the specialty 053 Psychology. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2026. 97 p.

The Bachelor's thesis analyses scientific approaches to the study of loneliness and trait anxiety in psychology, characterizes the psychological manifestations of loneliness in early youth and the factors contributing to its formation. The peculiarities of trait anxiety in the structure of loneliness experiences among senior school students are revealed. An empirical study of the level of trait anxiety and loneliness among senior school students was conducted. Statistically significant correlations between indicators of trait anxiety and various manifestations of loneliness in early youth were established. A psychological support programme aimed at reducing the level of trait anxiety and experiences of loneliness in early youth was developed.

Keywords: trait anxiety, loneliness, early youth, senior school students, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ	8
1.1 Наукові підходи до визначення поняття самотності у вітчизняній і зарубіжній психології	8
1.2 Психологічні прояви та наслідки відчуття самотності у ранньому юнацькому віці.....	18
1.3 Соціально-психологічні чинники та умови формування відчуття самотності у ранній юності	24
1.4. Особистісна тривожність у структурі чинників переживання самотності у ранній юності.....	29
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ.....	38
2.1 Організація та діагностичний інструментарій дослідження	38
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	42
2.3 Програма зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності	57
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах суспільних трансформацій, що охоплюють як процеси цифровізації, урбанізації та інтенсифікації соціальних комунікацій, так і специфічні виклики, пов'язані з воєнним станом в Україні, значущості набуває проблема психічного благополуччя молодого покоління, яке перебуває у стані постійної невизначеності, психоемоційного напруження та необхідності швидкої адаптації до змінних умов життєдіяльності. У цьому контексті ранній юнацький вік як критичний період становлення особистості супроводжується підвищеною вразливістю до психогенних чинників. Тому проблема переживання самотності у ранній юності має не тільки індивідуально-психологічне, але й суспільне значення, оскільки вона безпосередньо впливає на соціальну інтеграцію, психологічну стабільність і життєві перспективи молоді.

Зазначимо, що, попри уявну парадоксальність сучасного світу, в якому людина має безпрецедентні можливості для комунікації, проблема самотності не тільки не втрачає актуальності, а й набуває нових форм і характеристик, що пов'язані з поверхневістю соціальних контактів, віртуалізацією спілкування та зниженням глибини емоційних зв'язків. У ранній юності вказана проблема загострюється у зв'язку з наявною потребою у прийнятті, приналежності та емоційній близькості, які не завжди реалізуються у реальному житті, що призводить до формування у юнаків і дівчат внутрішнього відчуття ізолюваності навіть за наявності зовнішніх соціальних контактів. Відтак самотність у цьому віковому періоді виступає як складне, багатовимірне й поліструктурне явище.

Важливим чинником, який в ранньому юнацькому віці може зумовлювати інтенсивність переживання самотності, є особистісна тривожність як стійка індивідуально-психологічна риса, що визначає схильність до переживання тривоги в різноманітних життєвих ситуаціях, навіть за відсутності реальної загрози. Відомо, що особистісна тривожність впливає на сприйняття соціальної реальності, інтерпретацію міжособистісних взаємодій, рівень довіри до інших людей, а також на здатність до встановлення та підтримання близьких емоційних зв'язків. У цьому контексті вона може виступати як один із ключових внутрішніх чинників

формування відчуття самотності у ранній юності.

У сучасній психології ранній юнацький (старший шкільний) вік вважається таким, що характеризується активним пошуком юнаками і дівчатами сенсу життя, формуванням життєвих планів, становленням соціальної ідентичності, що супроводжується внутрішніми суперечностями, сумнівами. У цьому контексті переживання самотності може виступати як своєрідний маркер психологічного неблагополуччя, а також як фактор, що впливає на формування негативних емоційних станів, зниження самооцінки, розвиток депресивних тенденцій учнів. Водночас особистісна тривожність може підсилювати перелічені процеси, створюючи у ранньому юнацькому віці замкнене коло негативних переживань.

Як показує аналіз наукових джерел (В. Бочелюк, Л. Данильчук, Т. Дзюба, Н. Дмитерко, А. Камю, О. Кононова, І. Мартинюк, А. Маслоу, М. Мовчан, В. Москаленко, В. Мурті, Е. Помиткін, Ж.-П. Сартр, Л. Свендсен, Л. Стасенко, Л. Фльорко, Е. Фромм, Н. Хамітов, Ю. Швалб та ін.), особливої гостроти зазначена проблема набуває в умовах соціальної нестабільності, коли молоді люди змушені переживати втрату звичних соціальних зв'язків, зміну життєвих умов, розлуку з близькими, що посилює відчуття тривоги. В таких умовах тривожність може не тільки підсилювати переживання самотності, але й ускладнювати процеси соціальної адаптації, самореалізації та особистісного розвитку юнаків і дівчат. Вказане зумовлює необхідність науково-теоретичного осмислення та емпіричного дослідження взаємозв'язку між особистісною тривожністю та відчуттям самотності саме у ранньому юнацькому віці.

Слід наголосити, що вивчення психологічної літератури свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми самотності та тривожності, однак питання їх взаємозв'язку у контексті ранньої юності потребує подальшого уточнення, систематизації та емпіричного підтвердження. Зокрема, у вітчизняній і зарубіжній психології накопичено значний теоретичний і емпіричний матеріал щодо природи самотності, її типів, причин та наслідків, а також щодо особистісної тривожності як психологічного феномена, проте їх інтеграція в єдину дослідницьку площину залишається недостатньо розробленою.

Отже, актуальність дослідження проблеми особистісної тривожності у

взаємозв'язку із відчуттям самотності у ранній юності зумовлена як суспільними запитами, так і теоретичною та практичною значущістю даного питання, що визначає доцільність і своєчасність проведення такого теоретико-емпіричного дослідження. Вказане спричинило вибір нами теми кваліфікаційної роботи – «Особистісна тривожність як чинник відчуття самотності у ранній юності».

Об'єкт дослідження – відчуття самотності у ранньому юнацькому віці.

Предмет дослідження – особливості взаємозв'язку особистісної тривожності та відчуття самотності у ранньому юнацькому віці.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль особистісної тривожності як чинника відчуття самотності та емпірично дослідити характер їхнього взаємозв'язку у ранньому юнацькому віці.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення самотності та особистісної тривожності у психології.
2. Охарактеризувати психологічні особливості переживання самотності у ранньому юнацькому віці.
3. Емпірично дослідити рівень та особливості особистісної тривожності і відчуття самотності у старшокласників.
4. Визначити особливості взаємозв'язку між особистісною тривожністю та відчуттям самотності у ранньому юнацькому віці.
5. Розробити програму психологічного супроводу щодо зниження проявів особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми дослідження особистісної тривожності та відчуття самотності, їх проявів та чинників виникнення у ранній юності;

- *емпіричні*: психодіагностичні методики (шкала тривоги Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, опитувальник для визначення виду самотності С. Корчагіної, методика діагностики рівня відчуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона) для визначення рівня особистісної тривожності та відчуття самотності у ранній юності, тестування;

- *математико-статистичні методи*: кількісний і якісний аналіз емпіричних даних, методи описової статистики та кореляційний аналіз для встановлення особливостей взаємозв'язку між досліджуваними показниками.

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні та систематизації наукових підходів до вивчення самотності та особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. У роботі уточнено психологічні особливості переживання самотності у ранній юності, а також розкрито особливості взаємозв'язку особистісної тривожності та відчуття самотності. Результати дослідження доповнюють наукові уявлення про психоемоційні особливості особистості у ранньому юнацькому віці в межах вікової та соціальної психології.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та освітніх працівників з метою діагностики, профілактики та корекції високого рівня особистісної тривожності та пов'язаного з нею відчуття самотності в учнівської молоді. Також розроблена програма зниження впливу особистісної тривожності може бути використана у практиці роботи закладів загальної середньої освіти для зниження рівня психоемоційного напруження, розвитку комунікативних навичок та покращення соціальної адаптації та загального психологічного благополуччя учнівської молоді. Крім того, результати дослідження можуть бути використані у навчальному процесі ЗВО.

Структура та обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний обсяг роботи складає 72 сторінки, загальна кількість сторінок – 97. Список використаних джерел налічує 49 позицій. Кількість додатків – 1.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ

1.1 Наукові підходи до визначення поняття самотності у вітчизняній і зарубіжній психології

Необхідність обґрунтування наукових підходів до визначення поняття самотності зумовлена відсутністю єдиного її трактування у психологічній науці, що ускладнює як теоретичне осмислення проблеми, так і її емпіричне дослідження. У вітчизняній і зарубіжній психології самотність розглядається крізь призму різних методологічних підходів, що акцентують увагу на різних аспектах цього явища: від внутрішнього переживання ізолюваності до дефіциту соціальних зв'язків або викривленого сприйняття міжособистісних відносин. У зв'язку з цим виникає потреба у систематизації існуючих підходів з метою уточнення змісту поняття самотності, визначення його компонентів.

Вивчення наукових джерел свідчить про відсутність єдиного визначення самотності, що зумовлює необхідність її концептуалізації у межах різних наукових підходів. У психологічній традиції самотність часто тлумачиться як психогенний фактор, який виникає внаслідок реальної або суб'єктивної ізоляції та впливає на емоційний стан особи. Зокрема, у психологічному тлумачному словнику В. Шапаря вона визначається як «один із психогенних факторів, що впливають на емоційний стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей» [42, с. 323], що акцентує увагу на ситуаційній обумовленості цього переживання та його зв'язку з умовами життєдіяльності.

Самотність розглядається Л. Данильчук як фундаментальний спосіб буття людини, що постає у переживанні власної унікальності та невідчужуваності внутрішнього досвіду, який не може бути повністю поділений з іншими навіть у найбільш інтимних формах взаємодії. Вона «виявляється у ситуаціях граничного

зіткнення особистості зі свободою вибору, відповідальністю за нього, що породжує особливу форму внутрішньої ізолюваності» [5, с. 25]. При цьому самотність не зводиться до відсутності соціальних контактів, а функціонує як екзистенційна даність, що супроводжує процес самовизначення. У такому розумінні вона може виступати як джерело внутрішньої напруги, але водночас як умова автентичного самопізнання. Так самотність набуває статусу елементу розвитку, що актуалізується у критичні моменти життєвого шляху.

У працях Л. Варави самотність інтерпретується як результат порушення або трансформації соціально зумовлених моделей взаємодії, які визначають очікування особистості щодо якості та інтенсивності міжособистісних зв'язків. Вона формується у процесі інтеріоризації соціальних норм і стандартів, що задають уявлення про «нормальну» включення у соціум, і виникає тоді, коли реальний досвід взаємодії не відповідає цим уявленням. Тому самотність – не тільки індивідуальне переживання, але й соціальний феномен, що відображає структуру суспільних відносин [1]. Вона посилюється в умовах соціальної нестабільності, фрагментації спільнот і зниження рівня довіри між людьми.

З позицій Н. Дмитерко самотність визначається як складний психічний стан, що виникає внаслідок суб'єктивної інтерпретації невідповідності між очікуваним і фактичним рівнем соціальної інтегрованості особистості. Вона пов'язана з процесами саморефлексії, у ході яких індивід порівнює власні соціальні контакти з внутрішніми стандартами, сформованими під впливом попереднього досвіду та соціального оточення. Важливу роль у цьому процесі відіграє система переконань щодо себе та інших, яка може спотворювати сприйняття реальності і посилювати переживання ізолюваності. Самотність у цьому контексті не є прямим наслідком об'єктивної відсутності контактів, а радше результатом їх суб'єктивної оцінки. Вона може змінюватися залежно від когнітивних стратегій особистості та рівня її психологічної гнучкості [6].

У межах досліджень Л. Копець самотність розглядається як «специфічний емоційний стан, що виникає у відповідь на дефіцит або втрату значущих емоційних зв'язків, які забезпечують почуття безпеки, прийняття та підтримки. Вона

супроводжується переживаннями тривоги, суму, внутрішньої порожнечі та емоційного відчуження, які можуть мати різну інтенсивність і тривалість» [10, с. 193]. Самотність у цьому випадку виконує сигнальну функцію, вказуючи на незадоволеність базових афективних потреб. Водночас вона може виступати фактором порушення емоційної саморегуляції, ускладнюючи адаптацію особистості до соціального середовища.

З погляду В. Лашук самотність інтерпретується як феномен, що супроводжує процес становлення ідентичності та самосвідомості, особливо у періоди вікових криз і переходів. Вона виникає у ситуаціях переоцінки життєвих цінностей, пошуку сенсу та визначення власного місця у світі, коли старі форми взаємодії вже не задовольняють, а нові ще не сформовані. У цьому контексті самотність виступає як своєрідний простір внутрішньої роботи особистості, спрямованої на інтеграцію досвіду та формування цілісного образу «Я». Вона може бути як болісною, так і продуктивною, залежно від рівня особистісної зрілості людини та її здатності до рефлексії [14].

В. Москаленко трактує самотність як феномен, зміст і значення якого визначаються культурними нормами, цінностями та символічними системами, що регулюють соціальну поведінку людини. Вона відображає не тільки індивідуальний досвід ізоляваності, але й колективні уявлення про прийнятні форми взаємодії, близькості та автономії. У різних культурах самотність може оцінюватися як негативний стан або як необхідна умова духовного розвитку, що свідчить про її культурну відносність. Вона формується у процесі соціалізації та засвоєння особистістю культурних сценаріїв поведінки [18].

Самотність визначається Ю. Никоненко як психологічний феномен, що виникає внаслідок взаємодії особистісних, соціальних, когнітивних та емоційних чинників і відображає порушення гармонії між внутрішнім світом особистості та її соціальним оточенням. Вона поєднує у собі переживання відчуженості, незадоволеності міжособистісними відносинами, а також когнітивну оцінку власного соціального статусу. Самотність може проявлятися у різних формах – від короткочасного емоційного стану до стійкої особистісної характеристики. Її

інтенсивність і тривалість залежать від індивідуальних ресурсів особистості та умов її життєдіяльності. Відтак самотність постає як комплексне явище, що потребує міждисциплінарного підходу до свого вивчення [21].

У межах гуманістичного та психоаналітичного дискурсів самотність інтерпретується крізь призму внутрішнього досвіду особистості та її взаємодії із соціумом. Так, Е. Фромм розглядає самотність як прояв відчуження людини від суспільства, підкреслюючи її універсальний характер як «стійкого переживання, апріорі притаманного вільній особистості на всіх етапах її розвитку» [40, с. 59]. Водночас Е. Еріксон пропонує більш динамічне трактування, наголошуючи, що самотність не є постійною характеристикою існування, а виникає ситуативно у процесі розв'язання вікових криз, коли індивід опиняється перед вибором між орієнтацією на близькість чи ізоляцію, розглядаючи її «як стан, що переживається лише в певні періоди життєвого циклу» [1, с. 61].

У зарубіжній психології проблема самотності досліджується у межах різних парадигм, серед яких особливе місце посідають інтеракціоністський та когнітивний підходи. Представник інтеракціонізму Р. Вейс визначає самотність як «епізодичне гостре відчуття занепокоєння і напруги, пов'язане з прагненням людини мати дружні або інтимні стосунки» [1, с. 62], підкреслюючи, що вона виникає внаслідок дефіциту соціальної взаємодії та є результатом взаємодії особистісних і ситуаційних чинників. Вчений диференціює два типи самотності – «емоційну ізоляцію», що пов'язана з відсутністю близьких прив'язаностей і супроводжується «неспокоєм, тривогою, порожнечею», та «соціальну ізоляцію», яка характеризується браком соціальних контактів і проявляється у переживанні беззмістовності існування, напруги та нудьги. При цьому самотність він розглядає як відносно «нормальне» явище, яке, однак, через свою інтенсивність потребує корекції шляхом оптимізації соціальних контактів.

Когнітивний підхід, представлений Л. Пепло, М. Міцелі, Б. Морош, акцентує увагу на суб'єктивному вимірі самотності, пов'язуючи її виникнення з усвідомленням невідповідності між бажаним і реальним рівнем соціальних взаємин. У цьому контексті самотність розглядається як «складне почуття, що

охоплює особистість в цілому – її відчуття, думки, вчинки» [6, с. 139], а її динаміка пояснюється через механізми когнітивної оцінки та порівняння власного соціального досвіду з внутрішніми стандартами. Зокрема, у межах когнітивної моделі вона трактується як «реакція індивіда на сприйняття факту, що наявні соціальні зв'язки не порівнюються з певним внутрішнім стандартом» [42, с. 6], що підкреслює роль самооцінки у формуванні цього переживання.

Психодинамічний підхід, представлений Д. Зілбургом, Ф. Фромм-Рейхман та Г. Салліваном, розглядає самотність у контексті особистісного розвитку та міжособистісних відносин, підкреслюючи її зв'язок із порушеннями формування соціальних зв'язків на різних етапах онтогенезу. Зокрема, у «міжособистісній теорії психотерапії» Г. Саллівана фактором розвитку виступає «потреба в людській близькості», а самотність трактується як наслідок її фрустрації. Вчений наголошує, що «особливої інтенсивності це переживання набуває у підлітковому віці, коли виникає потреба в інтимному спілкуванні та емоційній близькості, що не завжди знаходить адекватне задоволення» [9, с. 181].

Феноменологічний підхід К. Роджерса пропонує інтерпретацію самотності через призму Я-концепції особистості та її узгодженості з соціальним досвідом. Відповідно до цього підходу, самотність виникає внаслідок розриву між «істинним Я» та його соціальними проявами, коли людина змушена діяти відповідно до зовнішніх норм, що суперечать її внутрішній сутності. Переконавання у тому, що справжнє «Я» не буде прийняте іншими, «тримає людей замкнутими в своїй самотності» [15, с. 47], формуючи стан емоційної ізоляваності навіть за умов зовнішньої соціальної активності.

На відміну від психоаналітичних і феноменологічних концепцій, у яких першопричина самотності локалізується переважно у внутрішньому світі особистості, представники соціально-психологічного напрямку акцентують увагу на детермінуючій ролі соціального середовища у виникненні цього феномена. Зокрема, К. Боумен, Д. Рісмен і Ф. Слейтер розглядають самотність як наслідок трансформацій сучасного суспільства, які змінюють структуру міжособистісних зв'язків і характер соціалізації. К. Боумен, аналізуючи причини поширення

самотності, виокремлює три ключові чинники: ослаблення зв'язків у первинних групах, зростання мобільності сім'ї та загальне підвищення соціальної мобільності, що призводить до нестійкості соціальних контактів. У свою чергу, Д. Рісмен і Ф. Слейтер пов'язують самотність із «формуванням типу особистості, орієнтованої на інших, яка постійно адаптується до зовнішніх очікувань, втрачаючи зв'язок із власними переживаннями та автентичними потребами. Така особистість характеризується підвищеною залежністю від оцінок оточення, що породжує постійну потребу у схваленні, яка, однак, не знаходить повного задоволення, формуючи феномен «самотнього натовпу» [9, с. 190]. Відтак самотність постає не стільки індивідуальною проблемою, скільки соціальним явищем, що відображає загальні тенденції розвитку суспільства.

Водночас екзистенційний підхід пропонує інше бачення самотності, розглядаючи її як невід'ємну ознаку існування людини. К. Мустакас проводить розмежування між «вигаданою» й «істинною» самотністю, підкреслює, що перша виступає як захисний механізм, який відволікає людину від вирішення глибинних життєвих проблем, тоді як друга є «результатом безпосереднього зіткнення особистості з фундаментальними екзистенційними ситуаціями, такими як народження, смерть, життєві кризи» [18, с. 57]. У цьому контексті самотність набуває не тільки негативного, а й потенційно продуктивного значення, оскільки створює умови для переосмислення життєвого досвіду та особистісного зростання. Екзистенціалісти не зосереджуються на пошуку зовнішніх причин самотності, а розглядають її як універсальний досвід людського буття.

Системний підхід, представлений Дж. Фландерс, інтегрує індивідуальні та соціальні аспекти самотності, розглядаючи її як елемент складної динамічної системи взаємодій. Відповідно до цієї концепції, самотність виконує функцію своєрідного механізму зворотного зв'язку, який сигналізує про порушення оптимального рівня соціальних контактів і сприяє відновленню рівноваги в системі взаємин. Дослідник підкреслює, що «поведінка людини формується під впливом багаторівневих факторів – від біологічних до соціокультурних, – які взаємодіють між собою у межах єдиної системи. У цьому сенсі самотність може розглядатися

як одночасно потенційно деструктивний стан і як адаптивний механізм, що стимулює пошук нових форм взаємодії» [38, с. 309].

Міждисциплінарний підхід, розроблений У. Садлером і Т. Джонсоном, поглиблює розуміння самотності, інтерпретуючи її як складне переживання, що відображає порушення цілісності внутрішнього світу особи та її соціальних зв'язків. Самотність визначається як «переживання, що викликає комплексне і гостре відчуття, яке виражає певну форму самосвідомості» [41, с. 118], а також як індикатор розриву мережі значущих відносин. У. Садлер вводить поняття «життєвого світу особистості», що охоплює такі складові, як унікальність індивідуального існування, система цінностей, соціальне оточення та здатність до встановлення міжособистісних зв'язків типу «я – ти». Порушення реалізації цих сфер призводить до втрати цілісності життєвого досвіду та актуалізації почуття самотності як реакції на нереалізованість потенціалу особистості. При цьому самотність трактується як симптом негативних змін, що супроводжуються «стресом в головних сферах внутрішнього світу людини» [41].

Узагальнення різних теоретичних позицій дає змогу виокремити дві провідні тенденції у трактуванні самотності в сучасній психології. Перша з них розглядає самотність як «стан, що суперечить соціальній природі людини, визначаючи її як прояв внутрішнього дисбалансу, кризи ідентичності та незадоволеності міжособистісними відносинами, що сприймається як криза очікування і втрата життєвих перспектив» [26, с. 207]. Друга тенденція відображає амбівалентне ставлення до цього феномена, визнаючи поряд із його деструктивними проявами також його потенціал як ресурсу особистісного розвитку. Зокрема, підкреслюється, що «самотність може створювати умови для саморефлексії, усвідомлення власної унікальності та формування внутрішньої автономії, тоді як її болісні форми пов'язані з переживанням ізоляції, незадоволеної потреби у близькості та емоційного відчуження» [14, с. 105].

У вітчизняній науковій традиції проблематика самотності набула системного осмислення переважно в межах психологічного та філософського дискурсів, причому активне звернення до неї розпочалося відносно нещодавно – з 1980-х

років, спершу в контексті філософської рефлексії над людським буттям. Вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили Ю. Швалб, О. Данчева, В. Сіляєва та інші дослідники, які розглядали самотність не ізольовано, а у зв'язку з ширшими процесами внутрішнього життя особистості. Зокрема, у межах метаантропологічного підходу Н. Хамітова самотність аналізується через категорії буденності, граничного та метаграничного буття, що дає змогу розкрити її як феномен, укорінений у структурі людського існування та пов'язаний із глибинними вимірами чоловічого і жіночого начал [41]. У свою чергу, вчена Л. Фльорко інтерпретує самотність як прояв кризи суб'єктивності особистості в сучасних соціокультурних умовах [38], тоді як С. Солодчук акцентує увагу на її ресурсному потенціалі, розглядаючи самотність як чинник особистісного розвитку в умовах ізоляції [34]. Водночас ряд дослідників (зокрема, Ю. Швалб, О. Данчева та ін.) не виокремлюють самотність як самостійну категорію, а досліджують пов'язані з нею стани, зокрема страх, відчуження, страждання, що опосередковано формують її переживання [26].

У сучасній психології самотність осмислюється як багатогранне явище, що не піддається однозначному визначенню, про що свідчить метафоричне означення Л. Свендсена, який називає її «багатоликою». З огляду на це, самотність може розглядатися у різних теоретичних координатах – як почуття, стан, процес або навіть як особливий тип ставлення особистості до себе та світу. Як почуття вона пов'язана з переживанням відчуженості, несхожості з іншими людьми, що породжує бар'єри у спілкуванні, відчуття неприйняття та нерозуміння. У цьому сенсі самотність визначається як «усвідомлення людиною неможливості (на даному етапі) мати близькі, інтимні стосунки з ким-небудь, засновані на взаємному прийнятті, любові й розумінні». Як стан самотність характеризується «порушенням внутрішньої цілісності та гармонії із зовнішнім світом, що проявляється у розриві між бажаним і реальним рівнем соціальних контактів» [31]. При цьому виділяються такі форми самотності людини, як емоційна ізоляція, пов'язана з відсутністю в неї значущих прив'язаностей, і соціальна ізоляція, що проявляється у браку значущих соціальних зв'язків та супроводжується відчуттям відчуження від соціуму.

Суттєвим аспектом сучасного розуміння самотності постає врахування суб'єктивного виміру цього феномена, що підкреслюється у працях К. Роджерса та Л. Едді. Зокрема, К. Роджерс пов'язує виникнення самотності з переживанням дисонансу між «істинним Я» та образом «Я», який формується у взаємодії з іншими людьми, що призводить до внутрішнього розщеплення та емоційної ізоляваності. Л. Едді розвиває цю ідею, висуваючи гіпотезу про невідповідність між трьома компонентами самосприйняття – актуальним «Я», ідеальним «Я» та «дзеркальним Я», тобто уявленням про те, як людину сприймають інші [7]. Так самотність постає як результат не тільки об'єктивних обставин, а й суб'єктивної оцінки власних соціальних зв'язків і місця в системі міжособистісних відносин.

Важливим є також аналіз наслідків самотності для особистості, зокрема її впливу на самооцінку та самосприйняття. Дослідження показують, що тривале переживання самотності сприяє зниженню самооцінки, особливо у випадках, коли воно інтерпретується як наслідок власних недоліків. У ситуаціях втрати значущих зв'язків (наприклад, при розлученні чи втраті близької людини) відбувається трансформація самосприйняття, формування нового «соціального Я», що заміщує попередні ідентифікаційні структури. Це свідчить про вплив самотності на особистісну ідентичність та психологічну стабільність індивіда.

У науковій літературі також виділяють різні типи самотності, серед яких особливу увагу привертає її поділ на позитивну та негативну. Позитивна самотність, або усамітнення, розглядається як необхідна умова самопізнання, внутрішнього очищення та переосмислення життєвого досвіду, що дає змогу особистості глибше усвідомити власні цінності, емоції та життєві орієнтири. Як зазначає дослідниця О. Лавренко, усамітнення є «єдиним варіантом суб'єктивно позитивного прояву самотності в житті» [13, с. 41], оскільки сприяє збереженню внутрішньої цілісності за умов зовнішньої автономії. Натомість негативна самотність, за словами вченої, має деструктивний характер, супроводжується почуттям безвиході, емоційної ізоляції та психологічного дискомфорту, що може призводити до руйнування особистості.

Історичний аналіз феномена самотності, представлений, зокрема, у працях

М. Мовчана, дає змогу простежити його еволюцію у зв'язку зі змінами соціо-культурних умов. Дослідник підкреслює, що починаючи з ХІХ століття, процеси руйнування традиційних соціальних структур, загострення міжпоколіннєвих конфліктів та зростання відчуження сприяють посиленню переживання самотності. У ХХ – на поч. ХХІ ст. вона набуває особистісного характеру, оскільки «самотність пов'язується не стільки з особливостями спілкування, скільки з властивостями особистості» [15, с. 66]. Вказане означає, що навіть за наявності соціальних контактів людина може переживати глибоке відчуття ізоляваності, що зумовлене внутрішніми психологічними чинниками.

Прояви самотності у психологічному вимірі мають комплексний характер і охоплюють емоційну, когнітивну, поведінкову та психосоматичну сфери особистості. На емоційному рівні самотність пов'язана з переживаннями внутрішньої порожнечі, тривоги, смутку та відчуженості [21]. Когнітивні прояви охоплюють негативне сприйняття себе й соціального оточення, очікування відторгнення та незадоволеність міжособистісними взаєминами [11]. У поведінковій сфері самотність може проявлятися як уникання соціальних контактів або, навпаки, надмірна потреба у схваленні та увазі [15; 38]. Тривале переживання самотності також може супроводжуватися зниженням самооцінки, недовірою до інших, песимістичним баченням майбутнього [33], а також окремими психосоматичними проявами, зокрема порушеннями сну, підвищеною втомлюваністю та емоційним виснаженням [34].

Отже, аналіз наукових підходів до визначення поняття самотності у вітчизняній і зарубіжній психології засвідчує, що цей феномен має складну, багатовимірну природу і не може бути зведений до однозначного трактування. Різноманіття наукових підходів – від соціально-психологічного та когнітивного до екзистенційного, системного й міждисциплінарного – дає змогу розглядати самотність як результат взаємодії особистісних, соціальних і культурних чинників, а також як динамічний процес, що може мати як деструктивні, так і конструктивні прояви. Сучасні дослідження акцентують на зростанні ролі суб'єктивного чинника, зокрема самосприйняття, самооцінки та внутрішніх стандартів міжособистісної

взаємодії, що зумовлює переживання самотності навіть за умов формального включення людини у соціум.

1.2 Психологічні прояви та наслідки відчуття самотності у ранньому юнацькому віці

Обґрунтування психологічних проявів та наслідків відчуття самотності у ранньому юнацькому віці є необхідним з огляду на специфіку цього вікового періоду, який характеризується формуванням самосвідомості та системи міжособистісних відносин. В цей час переживання самотності може набувати особливої гостроти, проявляючись у підвищеній емоційній вразливості особистості, тривожності, невпевненості, труднощах у встановленні соціальних контактів, що, у свою чергу, може мати як короточасні, так і довготривалі наслідки для психічного здоров'я та соціального функціонування.

Старший шкільний вік, або рання юність, охоплює період від 16 до 17 років і характеризується переходом від підлітковості до дорослості, коли особистість постає перед необхідністю визначення власного життєвого шляху та інтеграції набутого досвіду. Цей період супроводжується суттєвими змінами у психічній та соціальній сферах розвитку, що зумовлює його складність і внутрішню суперечливість. Старшокласники не тільки засвоюють соціальні норми, а й активно переосмислюють власні переконання, цінності та життєві орієнтації. Водночас зростає рівень самостійності та відповідальності за прийняті рішення, що створює передумови для інтенсивного особистісного розвитку, але нерідко супроводжується внутрішнім напруженням [30].

Однією з провідних особливостей ранньої юності є розвиток рефлексії та самопізнання, що сприяє формуванню Я-концепції, але водночас супроводжується підвищеною самокритичністю, сумнівами та невпевненістю у власних можливостях. Для старшокласників характерна спрямованість у майбутнє, яка визначає специфіку мислення та поведінки особистості. Вони починають

оцінювати власні дії та перспективи з урахуванням майбутнього, що посилює емоційне напруження, пов'язане з необхідністю прийняття важливих рішень і відповідальністю за них [24].

Важливою особливістю цього вікового періоду є нестабільність самооцінки та недостатня сформованість навичок емоційної саморегуляції. Залежність від зовнішніх оцінок, підвищене навчальне навантаження та недостатній досвід подолання труднощів зумовлюють підвищену вразливість старшокласників до тривожних переживань і стресових станів [10].

Соціальний розвиток у ранній юності характеризується зростанням значущості спілкування з ровесниками, потреби в емоційній близькості та визнанні з боку оточення. Водночас прагнення до автономії поєднується з потребою у підтримці та схваленні, що нерідко супроводжується внутрішніми конфліктами та труднощами соціальної адаптації. Важливого значення у цей період набуває також професійне й життєве самовизначення, яке через недостатність життєвого досвіду часто супроводжується невизначеністю, сумнівами та емоційним напруженням [75].

Самотність старшокласників проявляється по-різному, дуже часто маючи в своїй основі психоемоційні прояви. Так, у ранньому юнацькому віці учні характеризуються широким спектром афективних переживань, серед яких домінують почуття внутрішньої порожнечі, смутку, тривоги та відчуженості. Як стверджує В. Москаленко, емоційні прояви самотності у ранньому юнацькому віці нерідко охоплюють суперечливі переживання, коли прагнення до близькості поєднується зі страхом відторгнення або нерозуміння, що створює внутрішній конфлікт. Старшокласники можуть переживати одночасно потребу у підтримці та небажання відкриватися іншим, що ускладнює формування глибоких емоційних зв'язків. Такий стан часто супроводжується підвищеною чутливістю до соціальних сигналів, особливо до критики або ігнорування, що може викликати різкі емоційні реакції. У результаті емоційна напруженість зростає, а здатність до адекватного емоційного реагування знижується [18].

Когнітивні прояви самотності у ранній юності пов'язані з формуванням

специфічних уявлень про себе та соціальний світ, які часто мають негативне забарвлення і впливають на інтерпретацію міжособистісних ситуацій. О. Кулешова пише, що прояви самотності у ранньому юнацькому віці пов'язані з активізацією процесів самопізнання та самоаналізу, які набувають системного характеру. Старшокласники починають інтенсивно аналізувати власні риси, поведінку та переживання, намагаючись зрозуміти причини власної ізолюваності. Однак така рефлексія часто буває надмірною і супроводжується зосередженням на власних недоліках [11]. У результаті в старшокласників формується внутрішній діалог, у якому домінують критичні оцінки та сумніви.

Поведінкові прояви самотності у ранньому юнацькому віці, як стверджує В. Мурті, виявляються у зміні характеру соціальної активності, що може набувати як пасивних, так і активних форм. Пасивні форми самотності у них охоплюють уникання контактів, зниження ініціативності у спілкуванні, прагнення до ізоляції, що зумовлюється страхом негативної оцінки або відторгнення. Такі учні можуть обмежувати коло свого спілкування, уникати участі у групових формах діяльності, що ще більше посилює їх ізолюваність. Активні форми самотності можуть виявлятися у «гіперкомпенсаторних реакціях, коли особа прагне привернути увагу оточення, демонструючи залежність від соціального схвалення» [19, с. 51]. У цьому випадку її поведінка може бути демонстративною або нав'язливою, що не сприяє формуванню глибоких взаємин. Така суперечливість поведінкових стратегій юнаків і дівчат відображає внутрішній конфлікт між потребою у близькості та страхом її втрати.

В. Поліщук стверджує, що прояви самотності у ранньому юнацькому віці характеризуються складними і суперечливими змінами у системі ставлення особистості до себе, що зумовлено як внутрішніми процесами самопізнання, так і впливом зовнішніх соціальних оцінок. Старшокласники, які переживають самотність, часто демонструють тенденцію до заниження самооцінки, що проявляється у відчутті власної неповноцінності, недостатності, невідповідності соціальним очікуванням. Важливою особливістю є те, що самооцінка у цьому віці не є стабільною і значною мірою залежить від думки значущих інших, передусім

однолітків, батьків та педагогів. У ситуаціях соціального неприйняття або навіть незначної критики формується узагальнене негативне ставлення до себе, що може поширюватися на різні сфери життєдіяльності [24].

У контексті логотерапевтичної концепції В. Франкла, зокрема його ідей про пошук сенсу як фундаментальну потребу людини [39], можна розглядати екзистенційні прояви самотності у ранньому юнацькому віці. Старшокласники часто починають замислюватися над питаннями сенсу життя, власного призначення та значущості існування, що може супроводжуватися відчуттям внутрішньої ізолюваності. Самотність у цьому контексті постає як переживання відокремленості від інших у розумінні цих питань, що створює відчуття непорозуміння і духовної дистанції.

На психосоматичному рівні прояви самотності у ранньому юнацькому віці, пише М. Савчин, є результатом тривалого емоційного напруження, що впливає на фізіологічні процеси організму і проявляється у різноманітних соматичних симптомах. Старшокласники можуть скаржитися на порушення сну, підвищену втомлюваність, головний біль, зниження апетиту або інші функціональні розлади, які не мають чіткої органічної причини. Такі прояви є наслідком хронічного стресу, що виникає в умовах емоційної ізоляції та незадоволеності міжособистісними відносинами [30]. Важливо, що такі симптоми часто можуть посилюватися у ситуаціях соціального напруження або невизначеності.

Як прояв самотності у ранньому юнацькому віці науковці наводять підвищену чутливість особистості до оцінок, реакцій та ставлення з боку соціального оточення, що обумовлено значущістю міжособистісних відносин у цьому віці. Старшокласники «особливо гостро реагують на ситуації відторгнення, критики або нерозуміння, які можуть сприйматися як загроза їхній соціальній ідентичності. Така чутливість пов'язана з потребою у прийнятті та належності до групи, що є базовою для цього вікового періоду» [36, с. 254]. У результаті навіть незначні негативні соціальні сигнали можуть викликати у них сильні емоційні реакції, що підсилюють переживання самотності.

Зниження самооцінки у старшокласників, які переживають самотність, є

одним із найбільш поширених і значущих психологічних наслідків, оскільки воно безпосередньо впливає на формування ставлення до себе та власних можливостей. В умовах дефіциту позитивних соціальних контактів і підтримки, за словами Е. Фромма, «особистість починає інтерпретувати самотність як свідчення власної неспроможності або неприйнятності, що призводить до формування негативного образу Я» [40, с. 92]. Особливої ваги у них набуває тенденція до узагальнення окремих невдач, коли навіть незначні труднощі у спілкуванні сприймаються як доказ загальної особистісної неповноцінності.

Формування негативної Я-концепції у ранньому юнацькому віці, на думку С. Томчук, також може бути наслідком самотності, оскільки охоплює інтеграцію уявлень про себе у цілісну, але спотворену систему, яка відображає переважно негативні аспекти особистості. Старшокласники, які тривалий час переживають самотність, починають сприймати себе як соціально ізольованих, неприйнятих або недостатньо компетентних у сфері міжособистісних взаємин. У цьому контексті в них формується стійке переконання у власній неспроможності встановлювати емоційні зв'язки, що підкріплюється негативним досвідом або його інтерпретацією. Така Я-концепція охоплює не тільки актуальний образ себе, але й уявлення про те, як особистість сприймається іншими [37].

Емоційна нестабільність у юнацькому віці як наслідок переживання самотності проявляється у різких коливаннях настрою, підвищеній чутливості до зовнішніх впливів та труднощах у підтриманні емоційної рівноваги, що значною мірою ускладнює повсякденне функціонування особистості. Старшокласники можуть швидко переходити від стану піднесення до пригніченості, що зумовлено нестійкістю внутрішніх емоційних опор та відсутністю достатньої соціальної підтримки. У результаті «емоційна сфера школярів стає дезорганізованою, що негативно впливає на їх здатність до адекватного реагування» [43, с. 18].

Соціальна ізоляція, яка формується внаслідок самотності, проявляється у свідомому або несвідомому обмеженні контактів із соціальним оточенням, що зумовлює звуження кола спілкування та зниження рівня соціальної активності. Старшокласники можуть уникати участі у групових формах діяльності, а також

обмежувати взаємодію з однолітками, що поступово призводить до формування стійкої ізолюваності. Така поведінка часто має захисний характер, оскільки дає їм змогу уникнути ситуацій, пов'язаних із можливим відторгненням або критикою. Однак водночас вона перешкоджає задоволенню потреби у спілкуванні, що посилює переживання самотності [38].

Істотним наслідком самотності у ранньому юнацькому віці є порушення міжособистісних взаємин, що проявляється у деформації характеру соціальної взаємодії. Учні часто можуть демонструвати труднощі у формуванні близькості, що пов'язано з внутрішніми бар'єрами, такими як недовіра, страх бути неприйнятими або нерозуміння з боку інших. Унаслідок цього їхні «міжособистісні контакти набувають поверхневого або формального характеру, що не забезпечує задоволення потреби в емоційній взаємодії» [27, с. 108]. Негативний досвід взаємодії юнаків і дівчат часто узагальнюється ними та переноситься на нові ситуації, формуючи стійке очікування невдачі.

У старшокласників, які переживають самотність, часто спостерігається зниження мотивації, що впливає на спрямованість і активність особистості у різних сферах життєдіяльності. Умови емоційної ізоляції учнів та відсутності підтримки призводять до втрати інтересу до навчання, саморозвитку та соціальної активності, оскільки діяльність втрачає свою особистісну значущість. Старшокласники, як пише Р. Павелків, можуть не бачити сенсу у досягненні цілей, що зумовлює зниження рівня прагнень і очікувань [23]. У цьому контексті мотивація юнаків і дівчат набуває ситуативного характеру, залежного від зовнішніх стимулів, що не забезпечує стабільності їх діяльності.

О. Ружинська пише, що внаслідок переживання самотності проявляється формування дезадаптивних стратегій поведінки, зокрема у формі закріплення неефективних способів реагування на труднощі, які не сприяють вирішенню проблем учнів, а лише тимчасово знижують рівень емоційного напруження. Старшокласники можуть вдаватися до уникання як провідної стратегії, що полягає у свідомому або несвідомому відході від ситуацій, пов'язаних із міжособистісною взаємодією, відповідальністю або оцінюванням. Така поведінка дає змогу

зменшити переживання тривоги у короткостроковій перспективі, однак у довготривалій перспективі вона обмежує соціальний досвід і можливості розвитку [29].

Внаслідок тривалого переживання самотності, як стверджує В. Поліщук, старшокласники можуть відчувати хронічну втому, головний біль, порушення сну, зміни апетиту або інші функціональні розлади, які виникають на тлі психоемоційного виснаження. Особливістю цих проявів є їхня залежність від рівня внутрішнього стресу, що формується в умовах емоційної ізоляції та дефіциту соціальної підтримки. У результаті організм юнаків і дівчат реагує на власне психологічне неблагополуччя через соматичні механізми, що ускладнює своєчасне усвідомлення ними причин такого стану [24].

Отже, психологічні прояви та наслідки відчуття самотності у ранньому юнацькому віці охоплюють емоційну, когнітивну, поведінкову та особистісну сфери розвитку, зумовлюючи істотну трансформацію внутрішнього світу особи. Самотність у цьому віці проявляється через підвищену тривожність, емоційну нестабільність, негативні установки, труднощі у міжособистісній взаємодії та порушення саморегуляції, що призводить до формування заниженої самооцінки, негативної Я-концепції, дезадаптивних стратегій поведінки та зниження рівня соціальної компетентності. Водночас наслідки самотності можуть впливати на процеси самовизначення, становлення ідентичності та інтеграції у соціум.

1.3 Соціально-психологічні чинники та умови формування відчуття самотності у ранній юності

Вивчення соціально-психологічних чинників та умов формування відчуття самотності у ранній юності набуває значення у контексті соціокультурних трансформацій, що впливають на становлення особистості старшокласників, для яких характерними є процеси самовизначення, формування ідентичності та побудови системи міжособистісних відносин. В цей період загострюється потреба

у прийнятті, емоційній близькості та соціальній підтримці, однак зростає вразливість до переживання ізолюваності, що зумовлює необхідність аналізу як зовнішніх соціальних умов, так і внутрішніх психологічних детермінант, які визначають характер і інтенсивність відчуття самотності, а також їх взаємодії у структурі особистісного розвитку в ранньому юнацькому віці.

У ранньому юнацькому віці зростає потреба у встановленні довірливих, емоційно насичених взаємин, що передбачають не тільки спільну діяльність чи поверхнєве спілкування, а й можливість відкритого саморозкриття, взаємного прийняття та психологічної підтримки. За відсутності таких зв'язків у юнаків і дівчат виникає відчуття емоційної незадоволеності, яке не компенсується навіть активною соціальною взаємодією, оскільки ключовим є не кількість контактів, а їх глибина та змістовність. Такі «старшокласники можуть перебувати у колі спілкування, однак не відчувати себе зрозумілими або прийнятими, що зумовлює формування у них внутрішньої ізолюваності» [4, с. 291].

Схильність до ідеалізації міжособистісних взаємин у ранній юності формує у старшокласників очікування повного взаєморозуміння, емоційної близькості та підтримки, які не завжди відповідають реальному досвіду соціальної взаємодії. Унаслідок цього навіть за наявності активного спілкування юнаки і дівчата можуть переживати внутрішнє розчарування, емоційну незадоволеність і відчуття недостатності власних взаємин. Поверховість контактів, обмеженість саморозкриття та уникання обговорення особистісно значущих тем перешкоджають формуванню емоційної близькості й підсилюють переживання внутрішньої ізолюваності [19].

У ранньому юнацькому віці одним із чинників формування самотності виступає переживання нерозуміння з боку значущих інших, оскільки саме у цей період старшокласники особливо потребують емоційної підтримки, прийняття та підтвердження значущості власного внутрішнього світу. Водночас, за словами М. Мокрій та І. Франкової, у ранній юності відбувається трансформація структури міжособистісних зв'язків: юнаки і дівчата переосмислюють попередні контакти, прагнуть більш глибоких і вибіркового взаємин, однак нерідко стикаються з

поверховим реагуванням або недостатнім розумінням з боку дорослих та однолітків. У результаті може виникати психологічна дистанція, звуження кола значущого спілкування та переживання внутрішньої ізолюваності, що підсилює відчуття самотності [16].

Дружні взаємини у ранньому юнацькому віці, як пише В. Нестеренко, набувають вибіркового і водночас менш стабільного характеру, що пов'язано з підвищенням вимог до їх якості та змісту, а також із процесами самовизначення особистості. Юнаки і дівчата прагнуть до встановлення таких взаємин, які відповідали б їхнім цінностям, інтересам і світогляду, однак знайти відповідних партнерів для спілкування не завжди вдається. У результаті дружні зв'язки можуть часто змінюватися, що створює відчуття нестабільності у соціальній сфері. Важливою особливістю є те, що навіть короточасні розриви дружби у цьому віці переживаються надзвичайно емоційно [20].

У ранньому юнацькому віці особливого значення набуває наявність довірливого спілкування, оскільки юнаки і дівчата гостро потребують емоційної підтримки, взаєморозуміння та прийняття. За відсутності близьких взаємин внутрішній світ особистості залишається замкненим, що підсилює переживання ізолюваності. За словами Е. Помиткіна, в довготривалій перспективі така ситуація може призводити до формування звички до емоційної ізоляції, коли старшокласники адаптуються до обмеженості довірливих контактів і перестають активно шукати можливості для їх розширення. Це небезпечно, оскільки саме в цей період формуються базові моделі міжособистісної взаємодії. Юнаки і дівчата можуть поступово втрачати віру у можливість глибоких взаємин, що сприяє закріпленню установки на дистанціювання від інших людей [27].

Порушення процесу саморозкриття та ізолюваність у групі однолітків виступають важливими чинниками формування самотності у ранньому юнацькому віці. Старшокласники часто переживають труднощі у відкритому вираженні власних почуттів і переживань через підвищену чутливість до оцінювання та невпевненість у міжособистісній взаємодії. Унаслідок цього спілкування набуває поверхового характеру, що ускладнює формування довірливих взаємин. Водночас

приналежність до групи є важливою складовою соціальної ідентичності юнаків і дівчат, тому перебування на периферії колективу або труднощі включення у неформальні групи можуть супроводжуватися переживанням «інакшості», емоційного дискомфорту та соціальної ізоляції. На думку М. Колесник, причинами соціальної ізоляції можуть бути як індивідуальні особливості старшокласників, так і специфіка групових процесів, що визначають характер взаємодії у колективі. Юнаки і дівчата можуть відчувати труднощі у включенні у неформальні групи через відмінності у цінностях, інтересах або стилі спілкування, що призводить до їх маргіналізації. У результаті у них формується відчуття «інакшості», яке підсилює переживання відчуженості та самотності, й може супроводжуватися підвищеною чутливістю до соціальних сигналів, що ускладнює процес інтеграції у групу [8].

У цьому віці формується система ціннісних орієнтацій, яка визначає світоглядні установки та життєві пріоритети старшокласників, юнаків і дівчат, що, у свою чергу, впливає на характер їх соціальної взаємодії. Коли власні цінності не знаходять підтримки або поділу у найближчому оточенні, виникає відчуття внутрішньої відокремленості, яке не завжди має зовнішні прояви, але глибоко переживається на рівні самосвідомості. Старшокласники можуть стикатися з ситуацією, коли їхні інтереси, погляди або життєві орієнтації не збігаються з домінуючими нормами групи, що створює психологічну дистанцію між ними та оточенням. Юнаки і дівчата можуть або намагатися адаптуватися до групових очікувань, що призводить до внутрішнього конфлікту, або дистанціюватися від групи, що підсилює переживання самотності. В обох випадках відбувається порушення цілісності особистості, оскільки пригнічуються власні цінності або обмежується соціальна взаємодія.

Особливої емоційної інтенсивності у ранньому юнацькому віці набувають міжособистісні втрати, такі як розрив дружніх зв'язків, нерозділені почуття або зміна значущих взаємин. Кожна така втрата сприймається ними не тільки як завершення конкретних відносин, але й як загроза можливості встановлення близькості у майбутньому, що підсилює переживання самотності. Юнаки і дівчата

можуть інтерпретувати втрати як свідчення власної неспроможності або неприйнятності, що формує негативні уявлення про себе і знижує готовність до нових контактів. Відсутність достатнього практичного досвіду у встановленні довірливих взаємин призводить до невпевненості у власних комунікативних можливостях і ускладнює процес взаємодії. У таких умовах юнаки і дівчата можуть не знати, як правильно будувати близькість, як реагувати на емоції інших, як виражати власні почуття. У результаті у них виникає бар'єр, який обмежує можливість формування значущих зв'язків і сприяє переживанню самотності [4].

Як стверджують науковці, обмежений досвід побудови близьких стосунків може призводити до закріплення неефективних моделей взаємодії, які ускладнюють подальший розвиток соціальних зв'язків. Старшокласники можуть формувати негативні очікування щодо міжособистісних відносин, що знижує їхню мотивацію до встановлення нових контактів. У ранньому юнацькому віці це може обмежувати можливості для особистісного зростання і формування зрілої ідентичності. Юнаки і дівчата можуть відчувати себе неготовими до близьких взаємин, що підсилює їхню ізольованість [12].

Активне залучення старшокласників, юнаків і дівчат до віртуального простору комунікації істотно трансформує характер міжособистісної взаємодії, що може виступати чинником формування відчуття самотності за умов, коли онлайн-спілкування починає замішувати реальні контакти. Хоча цифрові засоби комунікації розширюють можливості взаємодії, вони не завжди забезпечують достатній рівень емоційної глибини, оскільки позбавлені багатьох невербальних компонентів, важливих для встановлення психологічної близькості. Унаслідок цього юнаки і дівчата можуть підтримувати значну кількість контактів у мережі, однак не відчувати емоційного зв'язку з іншими людьми [5].

Старшокласники можуть відчувати сильне прагнення до встановлення глибоких взаємин, однак стикатися з обмеженнями, пов'язаними як із зовнішніми умовами, так і з власними психологічними особливостями. Унаслідок цього виникає фрустрація потреби у близькості, яка є центральним механізмом формування відчуття самотності. На думку Л. Копець, юнаки і дівчата можуть

намагатися компенсувати цей дисбаланс різними способами, зокрема через підвищення соціальної активності або, навпаки, через уникання взаємодії, однак такі стратегії не завжди ефективні. Старшокласники можуть відчувати розчарування у спробах встановити близькі взаємини, що знижує їх мотивацію до подальшої взаємодії. У результаті в них формується внутрішній конфлікт між прагненням до близькості та переконанням у її недосяжності, що підсилює переживання самотності [10].

Отже, соціально-психологічні чинники формування відчуття самотності у ранньому юнацькому віці відображають складну взаємодію особливостей міжособистісної взаємодії, ціннісно-сислової сфери та специфіки соціального середовища, причому ключову роль відіграє не стільки об'єктивна наявність соціальних контактів, скільки їх якість, глибина та відповідність потребам у близькості та взаєморозумінні. Дефіцит емоційно значущих стосунків, обмежене коло довірливого спілкування, поверховість контактів, труднощі саморозкриття, соціальна ізоляція у групі однолітків, розбіжності ціннісних орієнтацій, інтенсивність переживання міжособистісних втрат, недостатність досвіду побудови близьких взаємин, зміщення спілкування у віртуальне середовище, а також порушення балансу між потребою у близькості та можливостями її реалізації зумовлюють виникнення та закріплення переживання самотності.

1.4 Особистісна тривожність у структурі чинників переживання самотності у ранній юності

Особистісна тривожність виступає одним із внутрішніх механізмів, що впливають на сприйняття юнаками і дівчатами соціальної реальності та якість міжособистісних взаємин. Високий рівень особистісної тривожності у ранній юності може зумовлювати схильність до негативної інтерпретації соціальних ситуацій, уникання контактів, зниження рівня довіри до інших, що в підсумку сприяє формуванню та закріпленню відчуття самотності. Тому її дослідження дає

змогу розкрити психологічні механізми взаємозв'язку між внутрішнім емоційним станом особистості та її соціальним досвідом.

У сучасній психологічній науці особистісна тривожність розглядається як «відносно стійка індивідуально-психологічна властивість, що відображає схильність особистості до переживання тривоги у широкому спектрі життєвих ситуацій, незалежно від їх об'єктивної загрози» [42, с. 362]. При цьому у ранньому юнацькому віці ця властивість набуває значущості, оскільки юнаки і дівчата перебувають у стані інтенсивних змін, пов'язаних із формуванням соціальної ідентичності та самосвідомості. У вітчизняній і зарубіжній психології особистісна тривожність інтерпретується як інтегральний показник емоційної нестабільності, який формується під впливом як індивідуальних, так і соціальних чинників, і визначає особливості реагування особистості на життєві труднощі.

Аналіз різних наукових підходів дає змогу розглядати особистісну тривожність як «багатовимірне утворення, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, які взаємодіють між собою і формують цілісну систему реагування на потенційно загрозливі ситуації» [43, с. 19]. При цьому юнаки і дівчата можуть по-різному реагувати на однакові ситуації, що зумовлено рівнем їх особистісної тривожності, яка визначає не тільки інтенсивність емоційних реакцій, але й характер мислення та поведінки. У цьому контексті тривожність є важливим фактором, що впливає на процеси саморегуляції та адаптації.

У психології важливим є розмежування особистісної та ситуативної тривожності, оскільки перелічені поняття мають різну природу та відображають різні аспекти емоційного реагування. Особистісна тривожність розглядається як відносно стабільна характеристика, що визначає загальну схильність до переживання тривоги, тоді як ситуативна тривожність виникає у відповідь на конкретні обставини і має тимчасовий характер. У ранньому юнацькому віці саме «особистісна тривожність виступає значущим фактором у формуванні тривалих психологічних станів, зокрема самотності» [34, с. 79].

Водночас слід зазначити, що ситуативна тривожність може виступати як тригер для актуалізації особистісної тривожності, особливо у соціально значущих

ситуаціях, таких як взаємодія з однолітками або оцінювання з боку дорослих. З огляду на це, особистісна тривожність виступає як «внутрішній механізм, що забезпечує сталість тривожних реакцій і визначає їх вплив на інші сфери життєдіяльності, зокрема на переживання самотності» [34, с. 80].

Ранній юнацький вік характеризується специфічними психологічними умовами, які зумовлюють особливості прояву особистісної тривожності у старшокласників, юнаків і дівчат, оскільки цей період пов'язаний із активним процесом самовизначення, формуванням ідентичності та переосмисленням власного місця у соціумі. У таких умовах тривожність може посилюватися через невизначеність майбутнього, необхідність прийняття важливих життєвих рішень та підвищену відповідальність за власний вибір. Старшокласники часто переживають внутрішні сумніви щодо власних можливостей, що створює сприятливий ґрунт для розвитку стійкої тривожності. У результаті особистісна тривожність впливає на різні аспекти функціонування особистості [4].

Особливістю цього віку є також підвищена рефлексивність, яка сприяє усвідомленню власних переживань, але водночас може підсилювати тривожність через надмірну концентрацію на внутрішніх проблемах. Юнаки і дівчата у ранньому юнацькому віці схильні до глибокого аналізу власних дій і переживань, що може призводити до формування негативних когнітивних установок. Старшокласники можуть перебільшувати значущість власних помилок або невдач, що підсилює їх емоційне напруження. Унаслідок цього «тривожність стає не тільки реакцією юнаків і дівчат на зовнішні обставини, але й результатом внутрішніх психологічних процесів» [8, с. 50].

Емоційні механізми взаємозв'язку тривожності і переживання самотності у юнаків і дівчат ґрунтуються на підвищеній інтенсивності негативних афективних станів, які формують загальний емоційний фон їх життєдіяльності та визначають їх ставлення до соціальної взаємодії. За умов високого рівня особистісної тривожності будь-які ситуації міжособистісного контакту можуть супроводжуватися напруженням, очікуванням небезпеки або внутрішньою невпевненістю, що обмежує можливість емоційної відкритості та щирості у

спілкуванні. Старшокласники можуть переживати страх бути неприйнятими, що призводить до уникання ситуацій, які потребують емоційного залучення.

Важливою є тенденція до переживання юнаками і дівчатами хронічного внутрішнього напруження, яке виникає унаслідок постійного очікування негативних соціальних наслідків, навіть за відсутності реальних підстав для цього. Вони можуть інтерпретувати нейтральні або неоднозначні ситуації як загрозливі, що підсилює емоційне напруження і створює бар'єри у комунікації. Унаслідок цього навіть потенційно позитивні взаємини не реалізуються або не сприймаються як такі, що забезпечують емоційну підтримку, що призводить до поступового формування відчуття емоційної ізолюваності та самотності [18]. Крім того, у ранньому юнацькому віці часто відбувається формування замкненого кола, у якому тривожність підсилює самотність, а самотність, у свою чергу, поглиблює тривожні переживання.

Когнітивні механізми взаємозв'язку тривожності та самотності у ранньому юнацькому віці пов'язані з особливостями сприйняття, інтерпретації та оцінки соціальної реальності, які формуються під впливом внутрішніх установок і очікувань старшокласників, юнаків і дівчат. Тривожна особистість схильна до формування негативних когнітивних схем, які визначають сприйняття нею соціальних ситуацій як потенційно загрозливих або небезпечних. У ранньому юнацькому віці це проявляється у схильності до очікування відторгнення, недовіри до інших людей та перебільшення значущості негативного досвіду взаємодії. Учні можуть інтерпретувати навіть нейтральні соціальні сигнали як ознаки неприйняття, що обмежує соціальну активність [25].

Р. Мей пише, що за умов високої тривожності юнаки і дівчата часто вдаються до уникання соціальних контактів, що проявляється у небажанні брати участь у групових формах діяльності, ініціювати спілкування або підтримувати вже існуючі взаємини [80]. Зокрема, в ранньому юнацькому віці така поведінка призводить до звуження соціального кола і обмеження можливостей для встановлення близьких стосунків. Такі старшокласники можуть уникати ситуацій, які передбачають оцінювання або емоційну відкритість, що позбавляє їх можливості отримати

позитивний досвід взаємодії.

Іншою формою поведінкових проявів, як стверджує О. Кононова, є надмірна залежність від соціального схвалення, яка також характерна для юнаків і дівчат з високим рівнем тривожності. Старшокласники можуть прагнути до постійного підтвердження своєї значущості через оцінки інших людей, що робить їх поведінку нестійкою і залежною від зовнішніх факторів. Унаслідок цього соціальні взаємини можуть набувати поверхневого або функціонального характеру, не забезпечуючи емоційної близькості. Водночас страх втрати схвалення може обмежувати щирість і відкритість у спілкуванні, що ускладнює формування довірливих відносин [9].

Наявність особистісної тривожності, за словами В. Лашук, спричиняє формування у ранньому юнацькому віці специфічного стилю комунікації, який характеризується обережністю, стриманістю та схильністю до уникання емоційної відкритості, що безпосередньо впливає на якість міжособистісної взаємодії у ранньому юнацькому віці. Юнаки і дівчата можуть уникати ситуацій, у яких необхідно виявляти власні почуття або обговорювати особисті переживання, що призводить до обмеження глибини контактів і ускладнює формування довіри. Вони можуть підтримувати зовнішню комунікацію, однак вона залишається на рівні інформаційного обміну, не переходячи у площину емоційної взаємодії. У результаті інші люди сприймають таку поведінку як нещирю, що ще більше ускладнює встановлення близьких стосунків [14].

У ранньому юнацькому віці формування Я-концепції є одним із ключових процесів особистісного розвитку, який визначає ставлення старшокласників, юнаків і дівчат до себе, своїх можливостей і місця у соціальному середовищі, при цьому особистісна тривожність виступає важливим чинником, що впливає на зміст і структуру цього утворення. Як пише Г. Полякова, «високий рівень тривожності сприяє формуванню негативного образу Я, який характеризується невпевненістю, сумнівами у власній значущості та схильністю до самокритичності. Учні можуть сприймати свої труднощі у спілкуванні як доказ власної неспроможності, що підсилює їх негативне самосприйняття» [25, с. 11].

На думку Н. Токаревої, особистісна тривожність у ранньому юнацькому віці

також впливає на якість соціальних контактів, оскільки вона обмежує здатність до відкритого і щирого спілкування, що є необхідною умовою формування довірливих взаємин. Старшокласники можуть демонструвати невпевненість у поведінці, уникати ініціативи або, навпаки, проявляти надмірну залежність від інших, що ускладнює процес взаємодії. Юнаки і дівчата віці можуть сприймати соціальні ситуації як джерело напруження, що знижує їхню мотивацію до участі у них. У результаті їх соціальна активність знижується, а можливості для подолання самотності істотно обмежуються [36].

Водночас І. Ясточкина зазначає, що інші чинники самотності можуть, у свою чергу, впливати на рівень особистісної тривожності, формуючи систему, у якій кожен елемент підсилює інший. Зокрема, соціальна ізоляція юнаків і дівчат, негативний досвід міжособистісної взаємодії або відсутність підтримки можуть сприяти зростанню тривожності [75]. У ранньому юнацькому віці така взаємодія є особливо інтенсивною, оскільки емоційна сфера юнаків і дівчат характеризується певною нестабільністю і підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів. Старшокласники можуть формувати узагальнені негативні очікування щодо соціальної взаємодії, що підсилює їх тривожність і, відповідно, самотність.

Особливу роль у цьому процесі, як наголошує О. Осадько, відіграє інтерпретаційна функція тривожності, яка впливає на сприйняття і оцінку соціальних ситуацій, формуючи певні когнітивні схеми і очікування. У ранньому юнацькому віці це проявляється у схильності юнаків і дівчат до негативного тлумачення поведінки інших людей, що підсилює відчуття відторгнення або нерозуміння. Старшокласники можуть перебільшувати значущість соціальних невдач і недооцінювати позитивний досвід, що формує викривлену картину соціальної реальності, тому самотність переживається ними як більш інтенсивна і стійка, ніж це обумовлено об'єктивними обставинами [22].

У контексті раннього юнацького віку, стверджує В. Москаленко, тривожність визначає також емоційну реакцію на самотність, посилюючи її негативне забарвлення і ускладнюючи процес її подолання. При цьому юнаки і дівчата можуть сприймати самотність як загрозу власній значущості або соціальному

статусу, що підсилює їхні тривожні переживання, й можуть втрачати здатність до об'єктивного аналізу ситуації, що обмежує можливості для конструктивного вирішення ним існуючих психосоціальних проблем [18].

З огляду на зазначене, стверджує С. Ставицька, високий рівень особистісної тривожності виступає фактором ризику, який ускладнює процес соціалізації і формування близьких взаємин у старшокласників. На її думку, «юнаки і дівчата можуть поступово адаптуватися до стану самотності, що знижує їх мотивацію до його подолання і обмежує можливості для особистісного розвитку, а також може призводити до закріплення негативних моделей поведінки і мислення, які зберігаються у дорослому житті» [12, с. 113].

Дослідниця Г. Свіденська аналізує проблему зниження істотного впливу особистісної тривожності в контексті переживання самотності у ранньому юнацькому віці. Цей процес, за словами авторки, передбачає розробку комплексних програм психологічного супроводу, спрямованих на розвиток у них емоційної стійкості, комунікативної компетентності, а також здатності до саморегуляції. Особлива увага приділяється формуванню навичок усвідомлення та конструктивного переживання власних емоцій, що дає змогу знизити рівень внутрішньої напруженості і підвищити готовність до соціальної взаємодії. Наголошується, що «в ранньому юнацькому віці такі програми мають враховувати вікові особливості учасників, зокрема підвищену рефлексивність та потребу у самовираженні» [32, с. 42].

Важливим напрямом зниження рівня тривожності І. Ясточкіна називає також індивідуальну психологічну допомогу, спрямовану на корекцію негативних когнітивних установок та формування позитивної Я-концепції у школярів. У ранньому юнацькому віці така робота фахівців, пише автор, має враховувати індивідуальні особливості особистості, її життєвий досвід та соціальне оточення. Юнаки і дівчата можуть потребувати підтримки у процесі самовизначення та прийняття себе, що є важливим фактором їх психологічного благополуччя, тому практичні заходи набувають не тільки корекційного, але й профілактичного значення, сприяючи гармонійному розвитку особистості [75].

Що стосується сучасних зарубіжних джерел, то у науковій праці М. Еванса досліджуються вікові контексти розвитку та специфічні «шляхи тривожності», що призводять до депривації у юнацькому віці. Автор обґрунтовує, що особистісна тривога деформує когнітивну оцінку особистістю своєї ролі в групі однолітків, змушуючи його сприймати нейтральні соціальні сигнали як загрозу чи відторгнення, що неминуче трансформується у стійке відчуття самотності [45]. У масштабному крос-національному досліджуванні Є. Галей висвітлено взаємозв'язок між емоційними розладами та дефіцитом спілкування у представників ранньої юності з різних країн. Дослідниця фокусується на феномені так званої «петлі самотності», у межах якої хронічна особистісна тривожність змушує сучасних молодих людей завчасно обирати стратегію уникнення соціальних контактів, що згодом лише поглиблює їх депресивний стан та соціальну ізоляцію [46]. Наукова праця Б. Джонсона та Й. Ксеркси присвячена проспективному лонгітудному вивченню психологічних чинників стійкої відмежованості у молоді. Автори емпірично доводять, що стабільна особистісна тривожність у поєднанні з низьким рівнем психологічної резильєнтності (життестійкості) є головним прогностичним фактором, який заважає юнакам і дівчатам успішно долати нормативні вікові кризи і компенсувати дефіцит значущих стосунків [47]. У масштабному метааналізі М. Маєс, С. Нелеманса, С. Даннеел, Л. Гооссенса узагальнено результати численних емпіричних досліджень, присвячених динаміці психологічних станів у дитячому та підлітковому віці. Вказані науковці переконливо доводять існування стабільного взаємозв'язку між соціальною тривожністю та почуттям самотності протягом усього періоду дорослішання, що робить особистісну тривогу одним із провідних чинників хронічної ізоляції індивіда [48].

Підсумовуючи аналіз особистісної тривожності у структурі чинників переживання самотності у ранньому юнацькому віці, доцільно розглядати її як таку, що інтегрує емоційні, когнітивні, поведінкові аспекти функціонування особистості старшокласників, юнаків і дівчат. У ранньому юнацькому віці така тривожність виступає не тільки психологічним явищем, але й фактором, який

визначає спосіб взаємодії особистості із соціальним середовищем і впливає на якість її міжособистісних відносин. Старшокласники можуть переживати самотність як наслідок не тільки зовнішніх обставин, але й внутрішніх психологічних процесів, що формуються під впливом тривожності.

Отже, особистісна тривожність у ранньому юнацькому віці визначає специфіку взаємодії старшокласників із соціальним середовищем, зумовлює їх схильність до негативної інтерпретації міжособистісних ситуацій, обмеження саморозкриття, формування неефективних комунікативних стратегій і зниження якості соціальних контактів. У ранньому юнацькому віці, коли актуалізуються процеси самовизначення, рефлексії та становлення Я-концепції, тривожність не тільки підсилює вплив зовнішніх соціально-психологічних чинників самотності, але й стає самостійним механізмом її формування, спричиняючи виникнення замкненого кола «тривожність – уникання взаємодії – самотність – зростання тривожності». Вказане ускладнює процес соціальної адаптації та особистісного розвитку юнаків і дівчат, проте відкриває можливості для цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на зниження рівня тривожності та оптимізацію міжособистісних відносин у старшокласників.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ

2.1 Організація та діагностичний інструментарій дослідження

Необхідність обґрунтування діагностичного інструментарію дослідження зумовлена потребою забезпечення обґрунтованості, валідності та надійності отриманих емпіричних результатів. Підбір адекватних психодіагностичних методик дає змогу отримати об'єктивні дані щодо особистісної тривожності та відчуття самотності, а також встановити характер їх взаємозв'язку у ранній юності. Це, у свою чергу, створює належне підґрунтя для подальшого аналізу та інтерпретації результатів, а також для розробки практичних рекомендацій.

Для вивчення впливу особистісної тривожності на відчуття самотності у ранній юності нами запропоновано такий діагностичний інструментарій:

1. Шкала тривоги Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна [35].
2. Тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка [28].
3. Опитувальник для визначення виду самотності С. Корчагіної [17].
4. Методика діагностики відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона [3].

Однією з найбільш використовуваних методик вивчення тривожності є опитувальник Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, який дає змогу оцінити тривожність як актуальний психоемоційний стан і як стійку особистісну рису. Застосування цієї методики у дослідженні ранньої юності є доцільним, оскільки вона враховує специфіку переживань, пов'язаних із процесами самовизначення, соціалізації та формування ідентичності.

Методика складається із 40 тверджень, поділених на дві підшкали: реактивної та особистісної тривожності. Перша підшкала, яка охоплює 20 тверджень, спрямована на діагностику ситуативної (реактивної) тривожності, тобто емоційного стану, який виникає у конкретний момент часу під впливом

актуальних умов і обставин. Інша підшкала, що охоплює пункти з 21 по 40, дає змогу визначити рівень особистісної тривожності учнів як стійкої схильності до переживання занепокоєння, емоційної напруги та внутрішньої нестабільності у різних життєвих ситуаціях. Така структура методики забезпечує можливість порівняння ситуативних і стабільних проявів тривожності, що є принципово важливим для дослідження її впливу на переживання самотності.

Кожне твердження опитувальника Спілбергера – Ханіна передбачає чотири варіанти відповідей, що забезпечує градацію інтенсивності тривожних проявів і дає змогу отримати більш точні кількісні показники, необхідні для подальшого статистичного аналізу. У шкалі реактивної тривожності варіанти відповідей учнів відображають ступінь актуального переживання стану тривоги («взагалі ні», «мабуть так», «вірно», «абсолютно вірно»), що дає змогу зафіксувати емоційний стан респондента у конкретний момент часу. Натомість у шкалі особистісної тривожності варіанти відповідей («майже ніколи», «інколи», «часто», «майже завжди») відображають типову частоту переживання тривожних станів, що характеризує індивідуальну схильність особистості до тривоги. Особливістю методики є варіативність формулювання тверджень, де частина з них має пряму, а частина – зворотну шкалу оцінювання, що дає змогу мінімізувати ефект соціальної бажаності та шаблонності відповідей.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарних балів за кожною підшкалою, що дає змогу визначити низький, середній або високий рівень тривожності та використовувати отримані показники для подальшого аналізу взаємозв'язку між тривожністю і переживанням самотності.

Одним із дієвих діагностичних інструментів є тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, який дає змогу виявити особливості емоційного функціонування особистості. Застосування цієї методики у дослідженні ранньої юності є доцільним, оскільки у старшокласників у цей період спостерігається підвищена емоційна чутливість та нестабільність психічних станів. Методика дає змогу дослідити не лише тривожність, а й супутні психічні стани, які можуть бути пов'язані з переживанням самотності.

Структура тесту передбачає оцінювання чотирьох психічних станів: тривожності, фрустрації, ригідності та агресивності. Шкала тривожності спрямована на виявлення рівня емоційного напруження та схильності до негативних очікувань, шкала фрустрації – психічного дискомфорту, пов'язаного з незадоволенням значущих потреб. Шкали ригідності та агресивності дають змогу оцінити особливості поведінкової адаптації та міжособистісної взаємодії. Високі показники за цими шкалами можуть супроводжуватися труднощами у встановленні соціальних контактів і підсилювати переживання самотності.

Інтерпретація результатів тесту здійснюється шляхом аналізу показників за кожною шкалою, що дає змогу визначити рівень вираженості відповідних психічних станів та встановити особливості їх взаємозв'язку з показниками самотності. Отримані результати можуть бути використані для кореляційного аналізу між рівнем тривожності, фрустрації, ригідності, агресивності та переживанням самотності у старшокласників.

З метою діагностики особливостей переживання самотності у ранньому юнацькому віці доцільним є застосування опитувальника С. Корчагіної, який дає змогу визначити не лише рівень, а й типи самотності. Використання цієї методики у дослідженні дає можливість перейти від кількісної оцінки самотності до якісного аналізу її психологічних проявів та особливостей взаємозв'язку з особистісною тривожністю.

Організаційно опитувальник передбачає пред'явлення респондентам 30 тверджень, на які необхідно дати відповідь, обравши варіант, що найбільше відповідає їх уявленню про себе, що забезпечує можливість виявлення індивідуальних особливостей переживання самотності у ранньому юнацькому віці. Хоча класична інструкція передбачає бінарний вибір («так» або «ні»), у практиці дослідження можливе використання шкалованого підходу з варіантами частотності переживань, що підвищує чутливість методики до індивідуальних відмінностей старшокласників. Отримані відповіді підлягають кількісній обробці шляхом підсумування балів відповідно до ключа, що дає змогу визначити рівень вираженості різних типів самотності.

У структурі методики виділяють дифузний, відчужуваний і дисоційований типи самотності. Дифузна самотність характеризується суперечливістю між потребою у близьких взаєминах і труднощами їх встановлення, що супроводжується емоційною нестабільністю та внутрішнім напруженням. Відчужуваний тип пов'язаний із дистанціюванням від соціального оточення, зниженням довіри та переживанням ізолюваності. Дисоційований тип самотності відображає внутрішню суперечливість особистості, нестабільність міжособистісної взаємодії та труднощі формування стійких соціальних зв'язків. У комплексі результати методики дають змогу глибше проаналізувати психологічні особливості переживання самотності у ранньому юнацькому віці та виявити її зв'язок із тривожністю й іншими психічними станами.

Однією з поширених методик вивчення переживання самотності є Шкала самотності Д. Рассела і М. Фергюсона, яка характеризується простотою проведення та високою чутливістю до індивідуальних особливостей переживання соціальної ізолюваності. Методика містить серію тверджень, що відображають різні аспекти емоційного відчуження та незадоволеності міжособистісними взаєминами, на які респонденти відповідають за шкалою частотності («часто», «іноді», «рідко», «ніколи»). Такий формат дає змогу визначити не лише наявність переживання самотності, а й інтенсивність його прояву.

Обробка результатів здійснюється шляхом кількісного аналізу відповідей із подальшим визначенням загального показника рівня самотності. Отримані результати дають можливість диференціювати вибірку за рівнями вираженості самотності та використовувати ці показники для подальшого порівняльного і кореляційного аналізу.

Інтерпретація результатів передбачає виділення низького (0–20 балів), середнього (20–40 балів) та високого (40–60 балів) рівнів самотності. Низький рівень свідчить про відносно благополучний стан міжособистісної сфери та задоволеність соціальними контактами. Середній рівень характеризується періодичним переживанням ізолюваності та труднощами у встановленні емоційної близькості. Високий рівень самотності відображає стійке переживання

відчуженості, труднощі міжособистісної взаємодії та зниження задоволеності соціальними взаєминами. У комплексі результати методики дають змогу оцінити інтенсивність переживання самотності у старшокласників та встановити особливості її взаємозв'язку з особистісною тривожністю.

Подальший аналіз результатів передбачає використання методів математичної статистики, зокрема описової статистики та кореляційного аналізу, що дає змогу встановити особливості взаємозв'язку між показниками особистісної тривожності та переживання самотності у ранньому юнацькому віці. Застосування кореляційного аналізу дозволяє визначити силу та напрям статистичних зв'язків між рівнями тривожності, психічними станами та показниками самотності. Використання опитувальника С. Корчагіної доповнює кількісний аналіз можливістю визначення типів самотності, характерних для старшокласників із різним рівнем тривожності, що забезпечує глибше розуміння психологічних особливостей переживання самотності у ранній юності.

Отже, використання у дослідженні шкали тривоги Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, опитувальника для визначення виду самотності С. Корчагіної та методики діагностики рівня відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона забезпечує комплексний підхід до вивчення особливостей взаємозв'язку особистісної тривожності та переживання самотності у ранньому юнацькому віці, поєднуючи кількісний аналіз рівнів досліджуваних показників із якісним аналізом психологічних особливостей переживання самотності.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження впливу особистісної тривожності на відчуття самотності у ранній юності проводилося серед здобувачів повної загальної середньої освіти на базі Тернопільської загальноосвітньої школи №16 імені Володимира Левицького. Загальна кількість учасників емпіричного дослідження

становила 50 осіб, віком 16-17 років.

Для емпіричного аналізу рівнів особистісної та ситуативної тривожності було насамперед використано методику «Шкала особистісної та ситуативної тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, що дало змогу оцінити як стабільні, так і ситуативні прояви тривоги у різних соціальних і життєвих умовах (рис. 2.1).

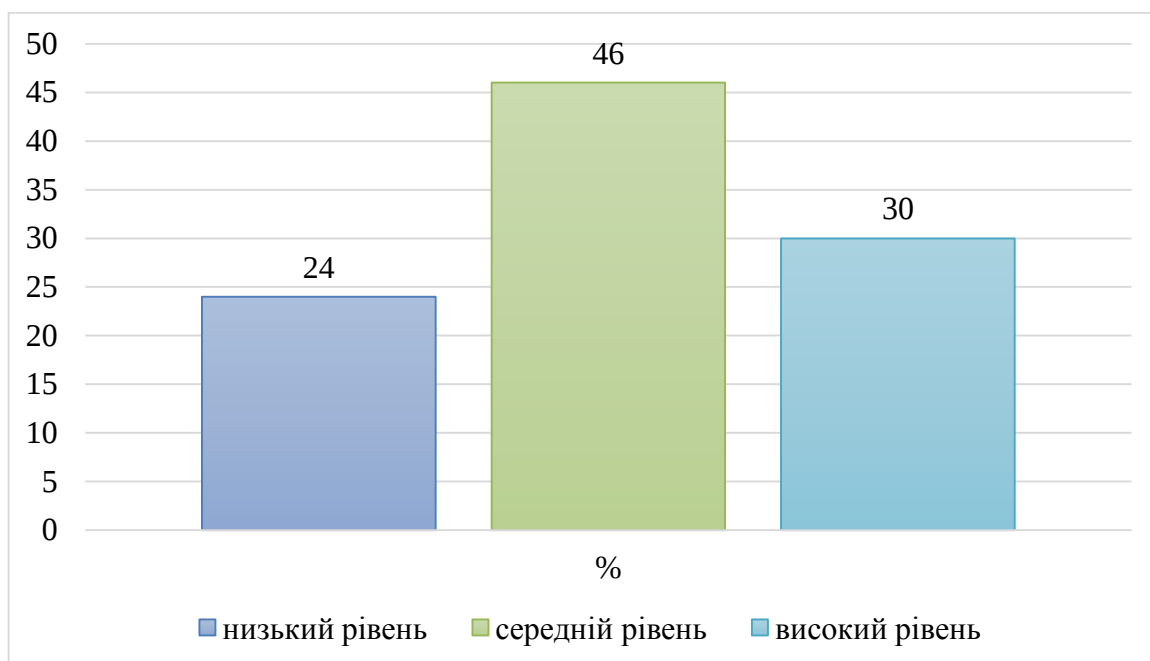


Рис. 2.1 Рівні прояву ситуативної тривожності у старшокласників (%)

Зокрема, результати аналізу ситуативної тривожності серед обстежуваних показали, що низький рівень реактивної тривожності виявлено у 24% осіб, середній рівень – у 46% старшокласників, тоді як високий рівень зафіксовано у 30% юнаків і дівчат. Отримані дані свідчать, що значна частина обстежуваних демонструє підвищену чутливість до стресових ситуацій, характерних для раннього юнацького віку, що супроводжується психоемоційним напруженням, внутрішнім неспокоєм та труднощами у регуляції психоемоційного стану. При цьому інтенсивність ситуативної тривожності проявляється у переживанні хвилювання, нервозності, фізіологічних реакціях (підвищене серцебиття, напруження м'язів), а також у зниженні концентрації уваги та продуктивності діяльності.

Так, старшокласники з високим рівнем ситуативної тривожності можуть

відчувати труднощі у соціальній взаємодії, уникати оцінювальних ситуацій та демонструвати невпевненість у власних можливостях, що створює передумови для формування відчуття самотності. Водночас респонденти з низьким рівнем ситуативної тривожності характеризуються більшою емоційною стійкістю, здатністю до самоконтролю та ефективного подолання стресових впливів.

Результати аналізу особистісної тривожності серед обстежуваних юнаків і дівчат, здобуті за допомогою методики «Шкала особистісної та ситуативної тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, подано на рис. 2.2.

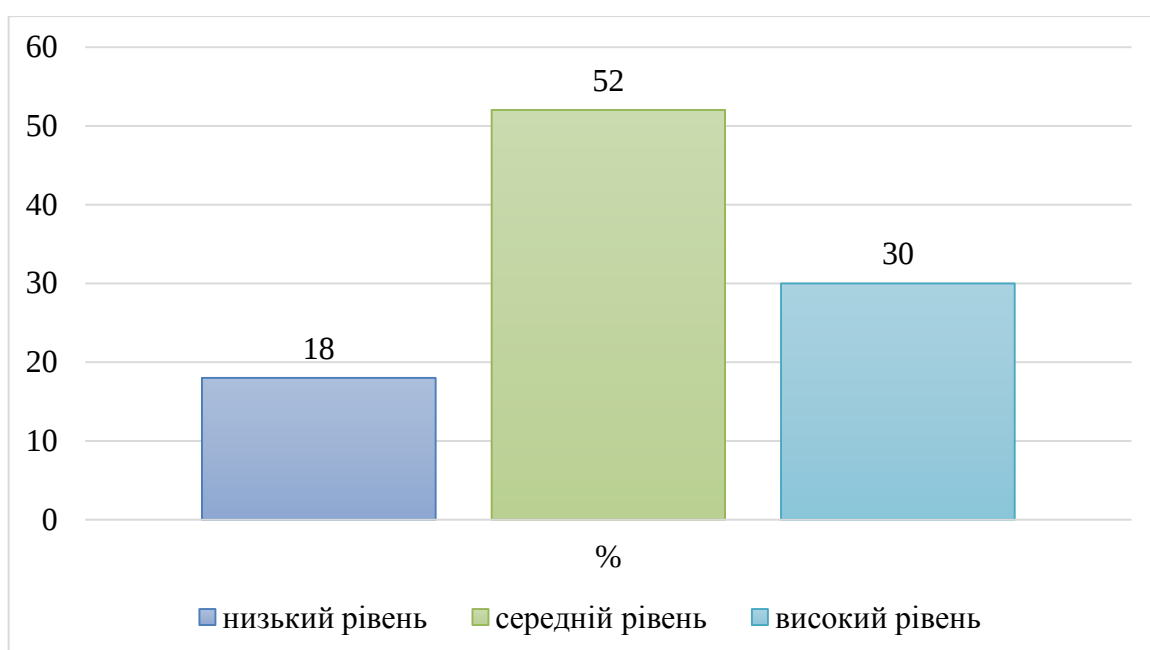


Рис. 2.2 Рівні прояву особистісної тривожності у старшокласників (%)

Встановлено, що низький рівень особистісної тривожності характерний для 18% старшокласників, середній рівень виявлено у 52% респондентів, тоді як високий рівень зафіксовано у 30% юнаків і дівчат. Отримані результати свідчать про те, що переважна більшість обстежуваних має середній або високий рівень стійкої тривожності, що є значущим фактором ризику у контексті формування переживання самотності у ранньому юнацькому віці.

Особистісна тривожність у даному випадку проявляється як стабільна схильність до оцінювання соціальних і життєвих ситуацій як потенційно загрозливих, що супроводжується внутрішнім напруженням, підвищеною

самокритичністю та очікуванням негативних наслідків. У старшокласників спостерігається відносно адаптивний характер реагування на стресові ситуації, що проявляється у розвиненій здатності мобілізувати внутрішні ресурси та супроводжується періодичними сумнівами у власних можливостях і підвищеною чутливістю до соціального оцінювання. У ранньому юнацькому віці це пов'язано з самовизначенням та формуванням ідентичності, що зумовлює нестійкість емоційного стану. Водночас високий рівень тривожності характеризується стійким переживанням занепокоєння, яке виникає навіть за відсутності об'єктивних загроз, що проявляється у хронічному напруженні, труднощах у саморегуляції, схильності до негативних інтерпретацій ситуацій соціальної взаємодії. Такі юнаки і дівчата часто демонструють підвищену емоційну вразливість, невпевненість та труднощі у встановленні довірливих взаємин, що пов'язано з ризиком формування у них відчуття самотності.

Згідно з результатами, отриманими за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, у юнаків і дівчат, які брали участь у дослідженні, виявлено різні рівні прояву психічних станів – тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Зокрема, результати діагностування тривожності у старшокласників за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка показано на рис. 2.3.

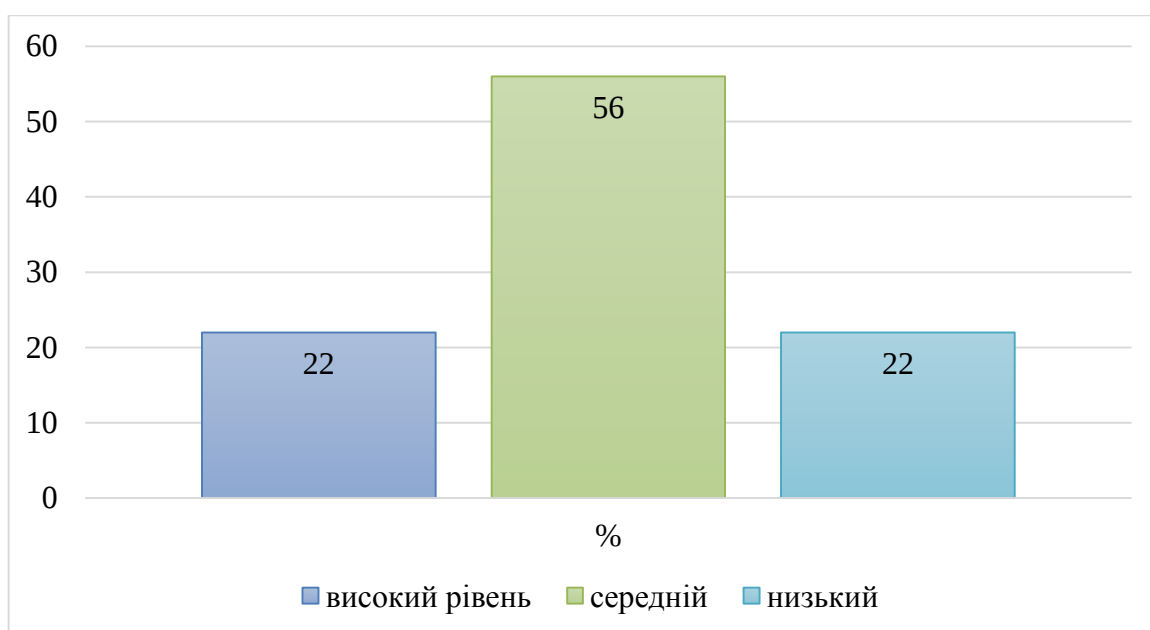


Рис. 2.3 Рівні прояву тривожності у старшокласників (%)

Результати діагностування тривожності за методикою Г. Айзенка показали, що 22% осіб мають високий рівень тривожності, що проявляється у їх схильності до інтенсивного переживання занепокоєння, внутрішнього напруження та підвищеної емоційної реактивності у відповідь на різні соціальні та навчальні ситуації. Такі старшокласники часто демонструють невпевненість у собі, труднощі у прийнятті рішень, а також схильність до негативних очікувань, що може знижувати їхню соціальну активність і сприяти формуванню відчуття самотності. Середній рівень тривожності виявлено у 56% осіб, що свідчить про наявність помірного емоційного напруження, яке у більшості випадків виконує адаптивну функцію, сприяючи мобілізації ресурсів у значущих ситуаціях. Водночас такі юнаки і дівчата можуть періодично відчувати сумніви у власних можливостях, підвищену чутливість до оцінювання. Низький рівень тривожності характерний для 22% учнів, що відображає їх здатність до самоконтролю, емоційної стабільності та ефективної адаптації у різних умовах взаємодії.

Результати діагностування фрустрації у старшокласників за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка показано на рис. 2.4.

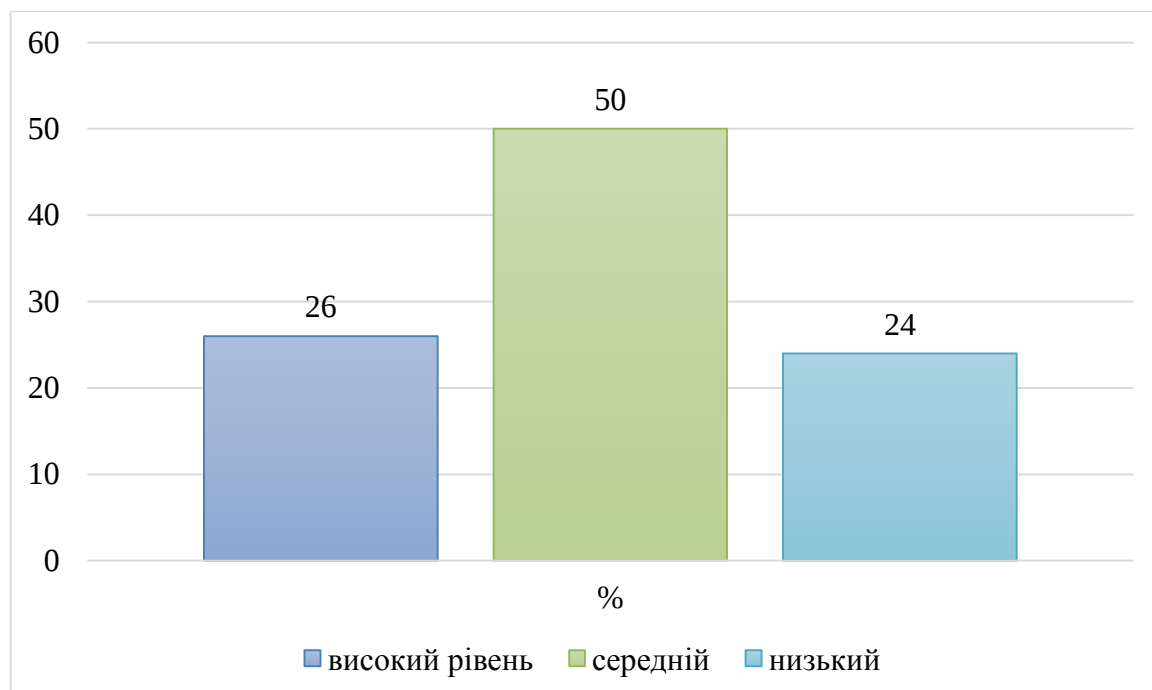


Рис. 2.4 Рівні прояву фрустрації у старшокласників (%)

Аналіз показників фрустрації засвідчив, що високий рівень цього стану спостерігається у 26% обстежуваних, що вказує на наявність труднощів у досягненні значущих цілей та переживання внутрішнього напруження у ситуаціях перешкод або невизначеності. У ранньому юнацькому віці це може проявлятися у зниженні мотивації, невпевненості у власних діях та униканні складних соціальних або навчальних ситуацій. Середній рівень фрустрації зафіксовано у 50% старшокласників, що свідчить про їх здатність частково адаптуватися до труднощів, хоча у складних умовах вони можуть відчувати потребу у підтримці. Низький рівень фрустрації виявлено у 24% юнаків і дівчат, що характеризує їх як осіб, здатних ефективно долати перешкоди, зберігати внутрішню рівновагу та підтримувати позитивну мотивацію у досягненні цілей.

Результати діагностування ригідності у старшокласників за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка показано на рис. 2.5.

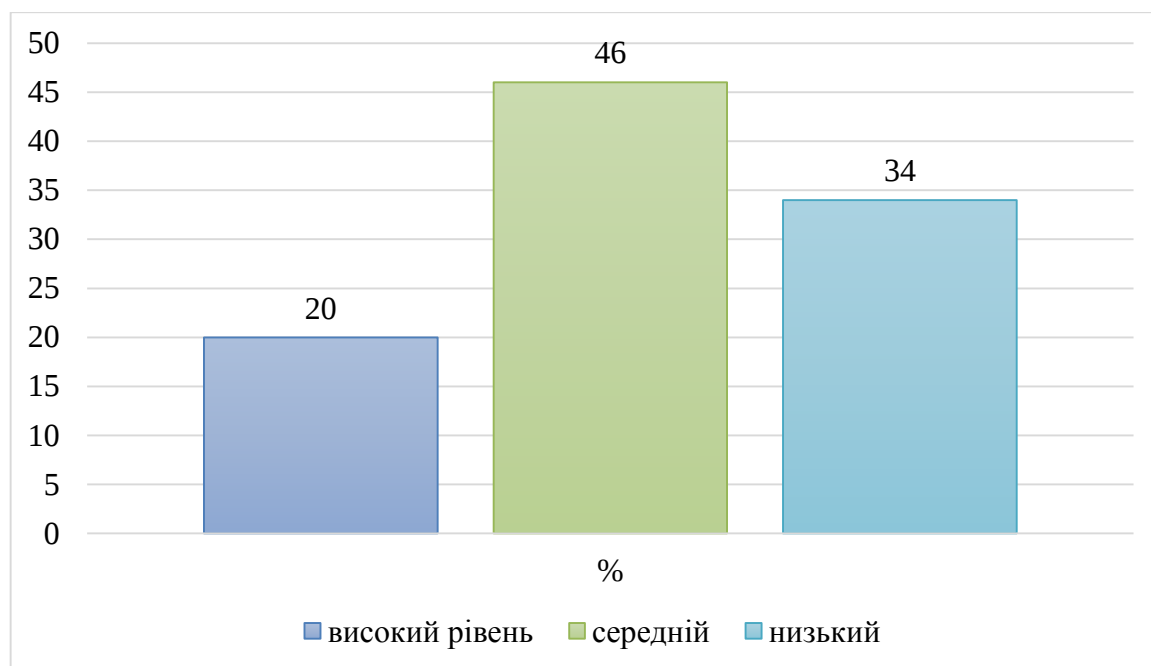


Рис. 2.5 Рівні прояву ригідності у старшокласників (%)

Результати дослідження ригідності показали, що високий рівень цього показника притаманний 20% обстежуваних, що свідчить про їх схильність до негнучкості у мисленні та поведінці, труднощі адаптації до змін і схильність до

використання стереотипних стратегій реагування. У ранньому юнацькому віці це може ускладнювати процес соціалізації, оскільки обмежує здатність до встановлення нових контактів і прийняття альтернативних точок зору. Середній рівень ригідності виявлено у 46% старшокласників, що дає змогу їм у певній мірі адаптуватися до нових умов, хоча при значних змінах вони можуть відчувати дискомфорт. Низький рівень ригідності характерний для 34% респондентів, що свідчить про їхню гнучкість, відкритість до нового досвіду та здатність ефективно змінювати поведінкові стратегії відповідно до вимог ситуації.

Результати діагностування агресивності у старшокласників за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка показано на рис. 2.6.

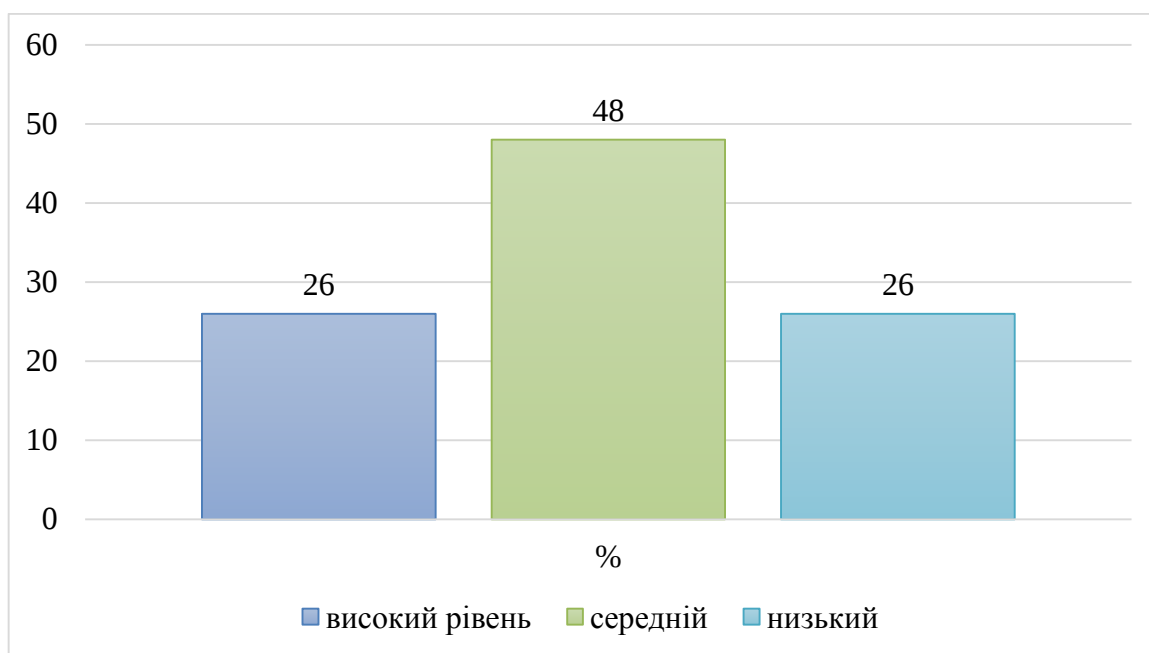


Рис. 2.6 Рівні прояву агресивності у старшокласників (%)

Аналіз агресивності засвідчив, що високий рівень цього стану характерний для 26% старшокласників, що проявляється у схильності до імпульсивних емоційних реакцій, підвищеної дратівливості та конфліктності у взаємодії з оточенням. У ранньому юнацькому віці це може виступати як компенсаторний механізм внутрішнього напруження, пов'язаного з тривожністю та фрустрацією, і негативно впливати на якість міжособистісних відносин. Середній рівень агресивності зафіксовано у 48% респондентів, що свідчить про періодичні прояви

емоційного напруження, які не мають стійкого характеру, але можуть ускладнювати соціальну взаємодію. Низький рівень агресивності виявлено у 26% юнаків і дівчат, що характеризує їх як осіб, здатних контролювати власні емоції, уникати конфліктів і підтримувати стабільні міжособистісні взаємини.

Узагальнення результатів тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка свідчить про переважання середніх рівнів досліджуваних психічних станів у вибірці старшокласників. Водночас наявність значної частини респондентів із високими показниками тривожності, фрустрації та агресивності вказує на емоційну напруженість і труднощі психологічної адаптації, які можуть бути пов'язані з переживанням самотності у ранньому юнацькому віці.

Для емпіричного аналізу відчуття самотності у контексті дослідження проблеми впливу особистісної тривожності на переживання самотності у ранньому юнацькому віці було використано опитувальник «Шкала самотності» Д. Рассела і М. Фергюсона. Отримані результати були кількісно оброблені та представлені у відсотковому співвідношенні (рис. 2.7).

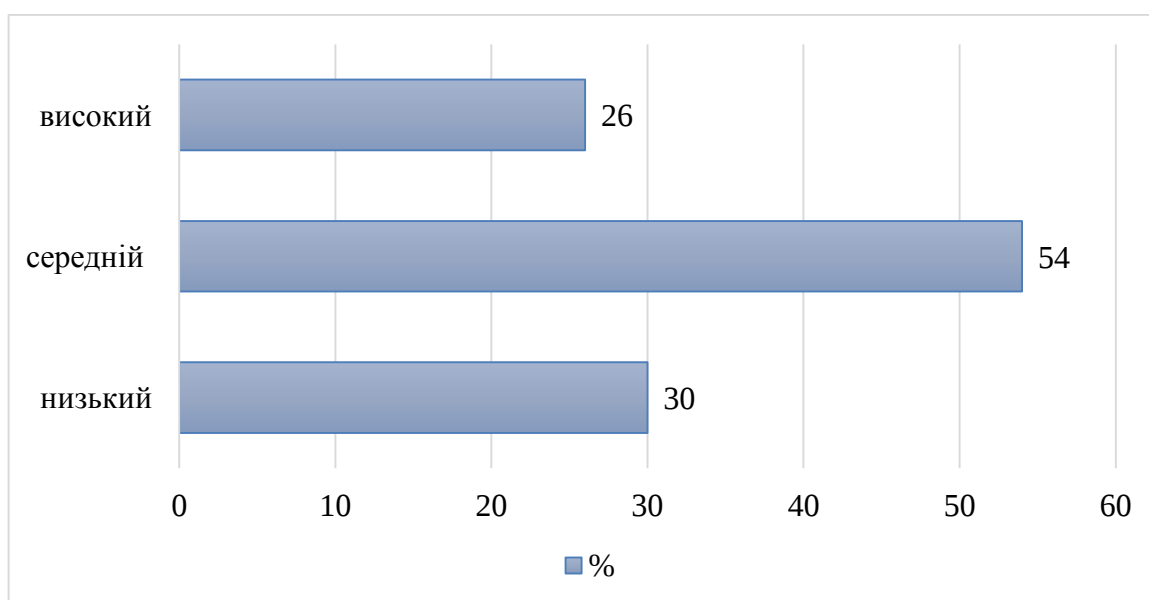


Рис. 2.7 Рівні прояву самотності у старшокласників (%)

Як засвідчили результати дослідження, високий рівень самотності було виявлено у 26% старшокласників, що свідчить про наявність у значної частини

юнаків і дівчат стійкого і глибокого переживання ізолюваності, яке виходить за межі ситуативних емоційних реакцій і набуває характеру відносно стабільного психологічного стану. У ранньому юнацькому віці такий рівень самотності проявляється у відчутті відчуженості, непотрібності, недостатності соціальної підтримки та труднощах у встановленні довірливих міжособистісних відносин. Такі старшокласники часто відчувають дефіцит емоційно значущих контактів навіть за наявності формального кола спілкування, що вказує на розрив між кількістю соціальних зв'язків і їх якістю. Для них характерною є схильність до негативної інтерпретації соціальних ситуацій, очікування відторгнення або нерозуміння, що обмежує їх соціальну активність і сприяє формуванню замкненого кола «самотність – уникання взаємодії – поглиблення самотності».

Середній рівень самотності зафіксовано у 54% обстежуваних, що свідчить про домінування помірною рівня переживання ізолюваності серед юнаків і дівчат. Такий рівень характеризується епізодичними або ситуативними проявами самотності, які виникають у певних соціальних або особистісно значущих ситуаціях, зокрема у процесі взаємодії з однолітками, під час оцінювальних ситуацій або у періоди внутрішніх сумнівів і невизначеності. У ранньому юнацькому віці це пов'язано з активними процесами самовизначення, пошуком власної ідентичності та формуванням значущих міжособистісних зв'язків, що супроводжується підвищеною рефлексивністю і чутливістю до соціального оцінювання. Старшокласники з таким рівнем самотності, як правило, мають соціальні контакти, однак не завжди відчувають достатню емоційну близькість і підтримку, що призводить до відчуття незадоволеності взаєминами.

Низький рівень самотності виявлено у 20% старшокласників, що свідчить про відносно невелику, але значущу частку юнаків і дівчат, які не відчувають суттєвого дефіциту соціальних контактів або емоційної підтримки. У ранньому юнацькому віці це проявляється у задоволеності міжособистісними взаєминами, наявності довірливих зв'язків із ровесниками та здатності до відкритого емоційного спілкування. Такі старшокласники демонструють високий рівень соціальної адаптації, впевненість у собі та здатність ефективно взаємодіяти з

оточенням, що мінімізує ризик формування негативних емоційних станів.

Отримані результати свідчать про переважання середнього та високого рівнів самотності у вибірці старшокласників, що вказує на актуальність проблеми переживання емоційної та соціальної ізоляції у ранньому юнацькому віці. Виявлені особливості можуть бути пов'язані з підвищеною чутливістю до міжособистісної взаємодії, потребою у соціальному прийнятті та труднощами встановлення емоційно близьких взаємин.

У межах дослідження проблеми впливу особистісної тривожності на відчуття самотності у ранньому юнацькому віці додатково було використано опитувальник С. Корчагіної, спрямований на визначення виду та глибини переживання самотності у старшокласників (рис. 2.8).

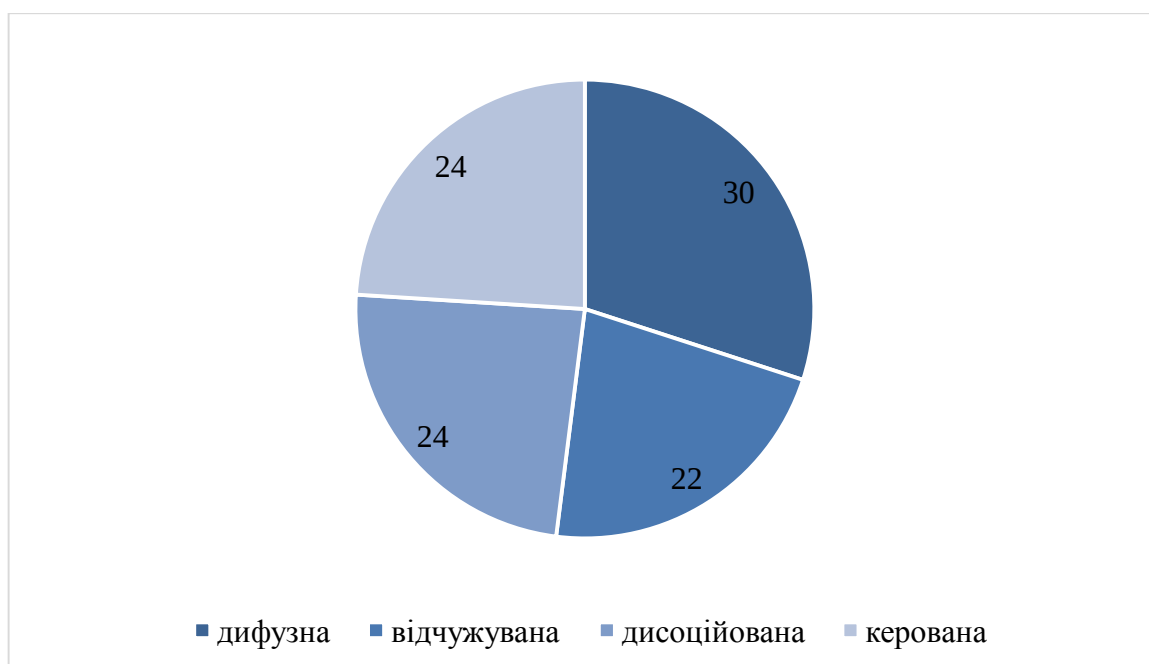


Рис. 2.8 Види самотності у старшокласників (%)

Отримані результати показали, що дифузну самотність переживають 30% старшокласників, що свідчить про значну її поширеність у ранньому юнацькому віці. Такий варіант самотності характеризується суперечливістю особистісних і поведінкових проявів, що відображає внутрішню нестабільність і невизначеність юнаків і дівчат. У міжособистісних стосунках обстежувані можуть поєднувати

прагнення до спілкування із труднощами у реалізації, демонструючи одночасно відкритість і настороженість, потребу у взаємодії та страх відторгнення. Для таких учнів характерною є підвищена тривожність, емоційна збудливість, емотивність і водночас наявність емпатії, що створює внутрішню напругу у процесі соціальної взаємодії. У ранньому юнацькому віці дифузна самотність часто пов'язана з процесами пошуку ідентичності, коли особистість ще не має чітко сформованої системи цінностей і моделей поведінки.

Відчужувана самотність виявлена у 22% обстежуваних і характеризується тенденцією до дистанціювання від соціального оточення, що проявляється у зниженні рівня довіри, підозрілості та труднощах у встановленні близьких взаємин. Старшокласники з таким типом самотності можуть демонструвати емоційну закритість, низький рівень емпатії, схильність до конфліктності та небажання співпрацювати, що ускладнює процес соціалізації. Вони часто сприймають соціальне середовище як небезпечне або байдужне, що посилює їх ізольованість і сприяє втраті значущих зв'язків. У психологічному плані це супроводжується підвищеною тривожністю, внутрішньою напруженістю та відчуттям відчуження не тільки від інших людей, але й від соціальних норм.

Дисоційована самотність була зафіксована у 24% старшокласників, що свідчить про наявність внутрішньо суперечливих тенденцій у їхній поведінці та емоційному стані. Для них характерне поєднання протилежних психологічних проявів, зокрема високої та низької емпатії, егоцентричності та залежності у взаєминах, прагнення до близькості та одночасного відштовхування інших. У ранньому юнацькому віці це проявляється у нестабільності поведінки, різких змінах у ставленні до оточення та труднощах у формуванні стійких зв'язків. Такі юнаки і дівчата можуть демонструвати підвищену тривожність, емоційну збудливість і демонстративність, що ускладнює їх соціальну взаємодію.

Керована самотність виявлена у 24% обстежуваних і є відносно найбільш адаптивним варіантом переживання самотності у ранньому юнацькому віці. Вона характеризується здатністю усвідомлювати власну індивідуальність і підтримувати баланс між потребою у спілкуванні та здатністю до самотійності. Учні з таким

типом самотності не відчують її як деструктивного стану, а сприймають як можливість для саморефлексії, самопізнання та особистісного розвитку. У психологічному плані це відображає сформованість механізмів саморегуляції, емоційної стійкості та здатності до гнучкої взаємодії з соціальним середовищем. Керована самотність може виступати показником зрілості особистості та її здатності до інтеграції внутрішнього і зовнішнього досвіду.

Загалом результати опитувальника С. Корчагіної свідчать про переважання у вибірці дифузного та дисоційованого типів самотності, що вказує на наявність у значної частини старшокласників внутрішньої суперечливості у сфері міжособистісної взаємодії, емоційної нестабільності та труднощів встановлення близьких соціальних контактів.

З метою встановлення особливостей взаємозв'язку між особистісною тривожністю та переживанням самотності у ранньому юнацькому віці було проведено кореляційний аналіз емпіричних даних. Використання цього методу дало змогу визначити силу та напрям статистичних зв'язків між показниками тривожності та різними проявами самотності у старшокласників. Основна увага у дослідженні була зосереджена на аналізі взаємозв'язку між особистісною та ситуативною тривожністю, визначеними за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, і показниками загального рівня та видів самотності, встановленими за методиками Д. Рассела – М. Фергюсона та С. Корчагіної.

Кореляційний аналіз здійснювався із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона (r), який дає змогу оцінити ступінь лінійного взаємозв'язку між досліджуваними показниками. Обробка результатів проводилася засобами Microsoft Excel шляхом зіставлення індивідуальних показників респондентів за відповідними шкалами психодіагностичних методик. Статистично значущими вважалися показники на рівнях $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$.

Такий підхід дав змогу не лише виявити наявність статистичних зв'язків між тривожністю та переживанням самотності, а й визначити, які саме форми самотності найбільшою мірою пов'язані з особистісною тривожністю старшокласників. Основні результати кореляційного дослідження подано у

таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кореляційні зв'язки між рівнями тривожності та показниками самотності у старшокласників (n = 50)

Показники	Особистісна тривожність	Ситуативна тривожність
Загальний рівень самотності	0,62**	0,46**
Дифузна самотність	0,58**	0,41*
Відчужувана самотність	0,49**	0,34*
Дисоційована самотність	0,44*	0,29

Примітка. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Аналіз результатів кореляційного дослідження засвідчив наявність статистично значущих прямих зв'язків між показниками тривожності та переживанням самотності у старшокласників. Найбільш виражені кореляційні зв'язки було виявлено саме між особистісною тривожністю та показниками самотності, що свідчить про важливе значення стійкої схильності до переживання тривоги у структурі переживання самотності у ранньому юнацькому віці.

Зокрема, встановлено статистично значущий прямий зв'язок між особистісною тривожністю та загальним рівнем самотності ($r = 0,62$; $p \leq 0,01$), що свідчить про тенденцію до посилення переживання самотності зі зростанням рівня особистісної тривожності у старшокласників. Отриманий результат дає підстави стверджувати, що юнаки і дівчата з підвищеною особистісною тривожністю більш схильні до переживання емоційної ізолюваності, невпевненості у міжособистісній взаємодії та труднощів встановлення довірливих соціальних контактів.

Високий рівень кореляційного зв'язку також виявлено між особистісною тривожністю та дифузною самотністю ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$). Це вказує на те, що підвищена тривожність пов'язана із внутрішньою суперечливістю у сфері міжособистісної взаємодії, поєднанням потреби у близьких взаєминах зі страхом неприйняття або нерозуміння. Старшокласники з високим рівнем особистісної тривожності можуть одночасно прагнути емоційної близькості та уникати відкритої взаємодії через очікування негативного оцінювання.

Помірно виражені статистично значущі зв'язки встановлено між особистісною тривожністю та відчужуваною ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$) і дисоційованою самотністю ($r = 0,44$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що зі зростанням рівня особистісної тривожності у старшокласників посилюються тенденції до емоційного дистанціювання, настороженості у соціальних контактах, а також внутрішньої суперечливості у міжособистісній взаємодії.

Аналіз показників ситуативної тривожності також засвідчив наявність статистично значущих прямих зв'язків із переживанням самотності, однак вони виявилися менш вираженими порівняно з особистісною тривожністю. Зокрема, між ситуативною тривожністю та загальним рівнем самотності встановлено помірний прямий зв'язок ($r = 0,46$; $p \leq 0,01$), що вказує на взаємозв'язок актуального емоційного напруження з переживанням ізолюваності у конкретних життєвих ситуаціях.

Статистично значущі зв'язки також виявлено між ситуативною тривожністю та дифузною ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$) і відчужуваною самотністю ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$). Це дає підстави стверджувати, що емоційне напруження, пов'язане з конкретними соціальними або навчальними ситуаціями, може супроводжуватися труднощами соціальної взаємодії, невпевненістю та переживанням емоційної дистанційованості. Водночас зв'язок між ситуативною тривожністю та дисоційованою самотністю виявився статистично незначущим ($r = 0,29$), що свідчить про менш виражений вплив ситуативних емоційних реакцій на внутрішньо суперечливі форми переживання самотності.

Додатковий аналіз результатів за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка дав змогу встановити, що переживання самотності у старшокласників супроводжується низкою несприятливих психоемоційних станів. Зокрема, виявлено статистично значущі прямі зв'язки між загальним рівнем самотності та показниками фрустрації ($r = 0,51$; $p \leq 0,01$), ригідності ($r = 0,36$; $p \leq 0,05$) й агресивності ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що зі зростанням переживання самотності у старшокласників посилюються емоційна напруженість, труднощі психологічної адаптації та ускладнення міжособистісної

взаємодії.

Найбільш виражений зв'язок серед додаткових психічних станів було встановлено саме між самотністю та фрустрацією, що дає підстави розглядати незадоволеність значущих потреб, труднощі соціального прийняття та переживання внутрішнього дискомфорту як важливі психологічні характеристики самотності у ранньому юнацькому віці. Водночас статистично значущі зв'язки самотності з ригідністю та агресивністю свідчать про те, що переживання ізолюваності може супроводжуватися негнучкістю поведінки, труднощами пристосування до соціальних ситуацій, підвищеною дратівливістю та конфліктністю у взаємодії з оточенням.

Шкала тривожності за методикою Г. Айзенка не аналізувалася окремо у кореляційній матриці, оскільки основним інструментом діагностики тривожності у дослідженні виступала методика Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, яка дала змогу диференціювати ситуативну та особистісну тривожність старшокласників.

Отже, результати кореляційного аналізу засвідчили наявність статистично значущих прямих зв'язків між особистісною тривожністю та переживанням самотності у ранньому юнацькому віці. Найбільш тісні взаємозв'язки встановлено між особистісною тривожністю та загальним рівнем самотності, а також дифузним типом самотності, що свідчить про зв'язок стійкої схильності до переживання тривоги з емоційною ізолюваністю, внутрішньою невпевненістю та труднощами міжособистісної взаємодії у старшокласників.

Ситуативна тривожність також виявила статистично значущі зв'язки з окремими проявами самотності, однак вони були менш вираженими порівняно з особистісною тривожністю. Це дає підстави припустити, що саме стійка схильність до переживання тривоги більшою мірою пов'язана з переживанням самотності у ранньому юнацькому віці. Додатково встановлено, що переживання самотності супроводжується підвищенням рівня фрустрації, ригідності та агресивності, що відображає загальне психоемоційне напруження особистості та труднощі соціально-психологічної адаптації старшокласників.

2.3 Програма зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності

Обґрунтування корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності, необхідне з огляду на практичну спрямованість дослідження та потребу у впровадженні ефективних психокорекційних заходів. Враховуючи виявлений взаємозв'язок між тривожністю та самотністю, цілеспрямований вплив на рівень тривожності може сприяти зменшенню інтенсивності негативних переживань, покращенню емоційного стану та розвитку навичок соціальної взаємодії.

У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження було розроблено комплексну програму, яка спрямована на оптимізацію емоційного стану учнів, розвиток у них навичок саморегуляції, підвищення рівня впевненості у собі та формування ефективних стратегій міжособистісної взаємодії. Зміст програми передбачає поєднання тренінгових занять, що забезпечують цілеспрямований вплив як на зниження особистісної тривожності, так і на подолання переживання самотності у ранній юності, сприяючи формуванню позитивного соціального досвіду, розвитку емпатії, комунікативної компетентності та здатності до саморозкриття у юнаків і дівчат.

Мета програми – зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у старшокласників через розвиток емоційної саморегуляції, комунікативних навичок і позитивного самосприйняття.

Завдання програми:

1. Сприяти усвідомленню старшокласниками особливостей власних емоційних переживань, пов'язаних із тривожністю та самотністю.
2. Розвивати навички емоційної саморегуляції та подолання тривожних станів.
3. Формувати позитивне самосприйняття та впевненість у собі.
4. Розвивати комунікативні навички, емпатію та здатність до довірливої міжособистісної взаємодії.

5. Сприяти подоланню соціальної ізоляції та активізації групової взаємодії.

6. Формувати конструктивні способи реагування у складних соціальних ситуаціях.

Розроблена програма передбачає її реалізацію у формі соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує взаємодію учасників, створення безпечного середовища та можливість безпосереднього опрацювання особистісних переживань старшокласників. Тренінг виступає ефективним інструментом корекційно-розвивальної роботи, оскільки забезпечує умови для безпечного експериментування учасників занять з новими формами поведінки, отримання зворотного зв'язку та поступового зниження у них рівня тривожності у процесі групової взаємодії.

В основі програми лежить система тренінгових занять, які мають чітко визначену структуру, логічну послідовність і спрямовані на поетапне досягнення поставленої мети. Кожне заняття охоплює вступну, основну та завершальну частини, що забезпечує цілісність психологічного впливу та поступове включення учасників у процес самопізнання і саморозвитку. Вступна частина спрямована на встановлення контакту, створення позитивної атмосфери та зниження початкового емоційного напруження, основна частина передбачає виконання спеціально підібраних вправ і завдань, що сприяють розвитку навичок саморегуляції, комунікації та подолання тривожності, тоді як завершальна частина орієнтована на рефлексію, узагальнення досвіду та закріплення отриманих результатів. Така структура занять дає змогу забезпечити системність і ефективність впливу на психоемоційну сферу старшокласників.

Зміст тренінгових занять реалізується через використання різноманітних інтерактивних методів, зокрема психологічних ігор, вправ, рольових ситуацій, дискусій, елементів арт-терапії та технік релаксації, що сприяють активізації внутрішніх ресурсів особистості. Ігрові та вправні методи дозволяють створити умови для безпечного проживання емоційних станів, відпрацювання нових моделей поведінки та формування позитивного досвіду взаємодії з іншими. У

ранньому юнацькому віці такі форми роботи є особливо ефективними, оскільки відповідають віковим потребам у самовираженні, спілкуванні та груповій належності. Використання вправ на розвиток емпатії, саморозкриття, довіри та емоційної регуляції сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню впевненості у собі та подоланню відчуття самотності.

Зміст занять програми зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності узагальнено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Програма зниження особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності

Тема заняття	Мета заняття	Тренінгові вправи та ігри
Заняття 1. Пізнання своєї тривожності	Формування уявлення про природу тривожності, її прояви та індивідуальні особливості	Тренінгові ігри та вправи: вправа «Мій рівень тривоги», гра «Емоційний барометр», вправа «Сигнали мого тіла», вправа «Моя тривога в образах», вправа «Що мене тривожить»
Заняття 2. Усвідомлення власних емоцій	Розвиток здатності розпізнавати, диференціювати та приймати власні емоції	Тренінгові ігри та вправи: «Карта емоцій», гра «Вгадай емоцію», вправа «Емоційний щоденник», вправа «Моє емоційне сьогодні», гра «Емоційний калейдоскоп»
Заняття 3. Опрацювання страхів	Усвідомлення та зниження інтенсивності страхів через їх вербалізацію та опрацювання	Тренінгові ігри та вправи: «Мій страх», гра «Страх у ролі», вправа «Зміни сценарій», вправа «Смішний страх», вправа «Що буде, якщо...»
Заняття 4. Розуміння самотності	Усвідомлення сутності самотності, її причин та особистісного значення	Тренінгові ігри та вправи: «Самотність для мене», гра «Острів», вправа «Коло підтримки», вправа «Я серед інших», вправа «Мій досвід самотності»
Заняття 5. Впевнене самовираження	Розвиток навичок саморозкриття та впевненого вираження власних думок і почуттів	Тренінгові ігри та вправи: «Я-повідомлення», гра «Інтерв'ю», вправа «Говорю відкрито», вправа «Моя думка важлива», гра «Презентація себе»
Заняття 6. Особисті межі і емоційна близькість	Формування розуміння особистих меж та вміння будувати близькі стосунки	Тренінгові ігри та вправи: «Мої межі», гра «Так і ні», вправа «Комфортна дистанція», вправа «Довіра і межі», гра «Моє і чуже»
Заняття 7. Подолання тривожних думок	Розвиток навичок виявлення і трансформації негативних мисленневих установок	Тренінгові ігри та вправи: «Злови думку», гра «Реальність чи фантазія», вправа «Заміни думку», вправа «Докази за і проти», гра «Інакший погляд»

Заняття 8. Розвиток міжособистісної довіри	Формування довіри до інших як основи ефективної взаємодії	Тренінгові ігри та вправи: «Сліпий і поводитир», гра «Падіння довіри», вправа «Довіра в дії», вправа «Мій досвід довіри», гра «Спільне рішення»
Заняття 9. Внутрішні ресурси людини	Актуалізація внутрішніх ресурсів та розвиток здатності до самопідтримки	Тренінгові ігри та вправи: «Мої сильні сторони», гра «Ресурсний круг», вправа «Моє джерело сили», вправа «Спогад підтримки», гра «Комплімент»
Заняття 10. Гармонія у взаємодії зі світом	Інтеграція отриманого досвіду та формування гармонійної взаємодії з оточенням	Тренінгові ігри та вправи: «Мій новий досвід», гра «Міст у майбутнє», вправа «Що я беру з собою», вправа «Я і світ», вправа «Побажання собі»

Охарактеризуємо зміст занять програми.

Заняття 1. Пізнання своєї тривожності.

Метою заняття є формування у старшокласників усвідомленого уявлення про природу тривожності, її індивідуальні прояви та вплив на психоемоційний стан і поведінку у ранньому юнацькому віці. На початковому етапі важливим є встановлення довірливого контакту, зниження емоційного напруження та формування мотивації до відкритого обговорення власних переживань, що досягається через включення учасників в інтерактивні ігри. Основна частина спрямована на усвідомлення старшокласниками власного рівня тривожності, а також на формування здатності до їх розпізнавання у різних життєвих ситуаціях. У процесі роботи учасники поступово переходять від поверхневого опису своїх станів до аналізу внутрішніх переживань, що сприяє розвитку рефлексії. Завершальна частина заняття передбачає підбиття підсумків, узагальнення отриманого досвіду та його осмислення у контексті повсякденного життя.

Зміст заняття реалізується через систему вправ і ігор, які спрямовані на поступове розкриття теми тривожності як особистісного феномену. У межах вправи «Мій рівень тривоги» учасники аналізують власні відчуття та визначають ситуації, у яких вони відчують напруження, що сприяє усвідомленню індивідуальних тригерів тривожності. Гра «Емоційний барометр» дає змогу старшокласникам у символічній формі оцінити свій стан, співвіднести його з рівнем внутрішньої напруги та побачити, як він змінюється у процесі взаємодії. Під

час виконання вправи «Сигнали мого тіла» учасники звертають увагу на фізіологічні прояви тривожності, що допомагає розуміти зв'язок між тілом і емоціями. Вправа «Моя тривога в образах» передбачає творчу візуалізацію тривожності, що сприяє її символічному осмисленню та зниженню емоційної напруги. Завершує основну частину вправа «Що мене тривожить», у ході якої учасники вербалізують свої переживання, обмінюються досвідом.

Заняття 2. Усвідомлення власних емоцій.

Метою заняття є розвиток у старшокласників здатності до розпізнавання, диференціації та прийняття власних емоцій як важливої передумови зниження тривожності та подолання відчуття самотності у ранньому юнацькому віці. На вступному етапі здійснюється налаштування групи на роботу, активізація уваги до власного внутрішнього стану та формування позитивної мотивації до участі у вправлянні. Основна частина заняття спрямована на поглиблення емоційної обізнаності, розвиток здатності розпізнавати різні емоційні стани та розуміти їх причини, що є важливим для формування емоційної компетентності. У процесі роботи учасники вчаться не тільки визначати власні емоції, але й приймати їх без осуду, що сприяє зниженню внутрішньої напруженості. Завершальний етап передбачає рефлексію отриманого досвіду, усвідомлення змін.

Реалізація змісту заняття здійснюється через використання комплексу вправ і ігор, спрямованих на розвиток емоційної сфери особистості. У ході виконання вправи «Карта емоцій» учасники створюють власне уявлення про спектр переживань, що допомагає їм усвідомити різноманітність емоційних станів і їх індивідуальні особливості. Гра «Вгадай емоцію» активізує здатність до розпізнавання емоцій за невербальними ознаками, що є важливим для розвитку емпатії та міжособистісного розуміння. Вправа «Емоційний щоденник» спрямована на формування навички фіксації та аналізу власних переживань у динаміці, що підвищує рівень саморефлексії. У межах вправи «Моє емоційне сьогодні» учасники діляться своїм емоційним станом, що сприяє розвитку довіри у групі. Завершує заняття гра «Емоційний калейдоскоп», яка дає змогу у символічній формі інтегрувати отриманий досвід, усвідомити змінність емоцій.

Заняття 3. Опрацювання страхів.

У межах заняття основною метою є усвідомлення старшокласниками природи власних страхів, зниження їх інтенсивності, а також формування конструктивних способів реагування на тривожні переживання, що пов'язані з відчуттям самотності. Організація заняття передбачає створення атмосфери довіри та безпеки, що дає змогу учасникам відкрито говорити про свої страхи без ризику осуду чи неприйняття. Важливим аспектом є формування розуміння того, що страх є природною реакцією психіки, яка виконує захисну функцію, однак у разі надмірної інтенсивності може обмежувати активність особистості. Акцент робиться на розвитку здатності диференціювати реальні та уявні загрози, що є ключовим для зниження рівня тривожності. Завершальний етап спрямований на усвідомлення учасниками можливості контролю над власними страхами.

Використання вправ і ігор на занятті забезпечує поступове опрацювання страхів на різних рівнях. Під час виконання вправи «Мій страх» учасники ідентифікують і описують власні страхи, що сприяє їх вербалізації та зменшенню емоційного напруження. У процесі гри «Страх у ролі» учні моделюють ситуації, пов'язані зі страхами, що дає змогу побачити їх з боку та переосмислити власні реакції. Вправа «Зміни сценарій» спрямована на формування альтернативних способів реагування на тривожні ситуації, що розширює поведінковий репертуар учасників. Особливого значення набуває вправа «Смішний страх», яка дає змогу трансформувати страх через гумор і знизити його значущість. Завершальною є вправа «Що буде, якщо...», у ході якої учасники аналізують можливі наслідки своїх страхів і приходять до усвідомлення їх перебільшеного характеру.

Заняття 4. Розуміння самотності.

На занятті метою виступає формування у старшокласників усвідомленого ставлення до самотності як складного феномену. Організація заняття передбачає створення умов для відкритого обговорення особистого досвіду самотності, що сприяє зниженню почуття ізольованості та формуванню відчуття групової підтримки. Важливим є акцент, що самотність є універсальним переживанням, притаманним кожній людині, однак її інтенсивність і зміст можуть суттєво

відрізнятися залежно від індивідуальних особливостей. У процесі заняття учні поступово переходять від сприйняття самотності як виключно негативного стану до її більш диференційованого розуміння, що охоплює усвідомлення її причин, проявів і наслідків. Увага приділяється взаємозв'язку самотності з особистісною тривожністю, що дає змогу зрозуміти механізми формування останньої.

Реалізація змісту заняття відбувається через систему вправ і ігор, які сприяють усвідомленню та переосмисленню досвіду самотності. У межах вправи «Самотність для мене» учасники визначають власне розуміння цього стану, що дає змогу виявити індивідуальні відмінності у його переживанні. Гра «Острів» моделює ситуацію ізоляції, у якій старшокласники аналізують свої потреби у спілкуванні та підтримці, що сприяє усвідомленню значущості міжособистісних зв'язків. Вправа «Коло підтримки» допомагає учасникам виявити ресурси соціального оточення, які можуть бути використані для подолання самотності. Під час виконання вправи «Я серед інших» юнаки і дівчата аналізують власну роль у групі та особливості взаємодії з оточенням, що сприяє розвитку соціальної компетентності. Вправа «Мій досвід самотності» передбачає рефлексію особистого досвіду, його осмислення та інтеграцію у картину власного життя.

Заняття 5. Впевнене самовираження.

У межах заняття центральною метою виступає розвиток у юнаків і дівчат здатності до відкритого, впевненого та автентичного самовираження як умови зниження особистісної тривожності та подолання переживання самотності. Значна увага приділяється розвитку внутрішньої впевненості, що ґрунтується на усвідомленні власної цінності та значущості, а також на формуванні позитивного образу Я. Важливим аспектом є подолання бар'єрів у спілкуванні, які пов'язані зі страхом оцінювання, сором'язливістю та невпевненістю, що часто характерні для старшокласників. У процесі заняття учасники поступово переходять від пасивної позиції до активного самовираження, що сприяє зниженню внутрішньої напруженості та підвищенню рівня соціальної адаптації.

Особливістю заняття є використання вправ і ігор, які забезпечують активне включення учасників у процес саморозкриття та формування комунікативних

навичок. У межах вправи «Я-повідомлення» учні навчаються формулювати власні думки та почуття у конструктивний спосіб, що дає змогу уникати конфліктів і сприяє розвитку відповідального ставлення до висловлювань. Гра «Інтерв'ю» створює умови для пізнання один одного, розвиває навички слухання та сприяє формуванню емпатійного ставлення до співрозмовника. Під час виконання вправи «Говорю відкрито» учасники отримують можливість практикувати вираження власної позиції у різних соціальних ситуаціях, що сприяє зниженню тривожності у процесі спілкування. Вправа «Моя думка важлива» спрямована на підвищення самооцінки та формування переконання у значущості власної точки зору, що є важливим для розвитку впевненості у собі. Завершальним елементом виступає гра «Презентація себе», у ході якої юнаки і дівчата мають можливість представити себе групі, отримати позитивний зворотний зв'язок та закріпити навички впевненого самовираження.

Заняття 6. Особисті межі і емоційна близькість.

У контексті заняття основною метою є формування у старшокласників цілісного розуміння значення особистих меж та розвиток здатності до побудови емоційно близьких, але водночас безпечних і гармонійних міжособистісних взаємин у ранньому юнацькому віці. Організація заняття передбачає створення умов для усвідомлення учасниками власних психологічних меж, їх ролі у взаємодії з іншими людьми та впливу на рівень тривожності і переживання самотності. Значущим є формування балансу між прагненням до близькості та потребою у збереженні особистої автономії, що є важливою характеристикою психологічної зрілості. У процесі заняття учні поступово усвідомлюють власні кордони, вчать їх визначати, відстоювати та водночас поважати межі інших людей, що сприяє зниженню конфліктності та підвищенню якості взаємодії.

Зміст заняття розкривається через систему вправ і ігор, які дозволяють старшокласникам на практиці дослідити власні межі та особливості взаємодії з іншими. У процесі виконання вправи «Мої межі» учасники визначають власні психологічні кордони, усвідомлюють, які ситуації є для них комфортними, а які викликають дискомфорт. Гра «Так і ні» спрямована на відпрацювання навичок

відмови та захисту власних інтересів без почуття провини, що є важливим для формування впевненої поведінки. Вправа «Комфортна дистанція» дає змогу дослідити індивідуальні риси сприйняття фізичної та емоційної близькості, що сприяє кращому розумінню власних потреб у взаємодії. У межах вправи «Довіра і межі» учасники аналізують взаємозв'язок між здатністю довіряти та вмінням встановлювати межі, що допомагає усвідомити складність міжособистісних відносин. Завершальною є гра «Моє і чуже», яка сприяє закріпленню навичок розмежування власного і чужого досвіду, що дає змогу зберігати психологічну рівновагу та знижувати рівень тривожності у процесі взаємодії з оточенням.

Заняття 7. Подолання тривожних думок.

У межах цього заняття провідною метою є формування у старшокласників здатності усвідомлювати, аналізувати та трансформувати тривожні думки, що посилюють переживання самотності. Організація заняття передбачає створення умов для осмислення внутрішнього діалогу особистості, який часто має негативний, самокритичний характер і підсилює емоційне напруження. Увага приділяється розвитку навичок когнітивної рефлексії, що дає змогу учасникам виявляти автоматичні думки, які виникають у складних соціальних ситуаціях, зокрема у взаємодії з однолітками. Важливим є усвідомлення того, що думки не завжди відображають реальність, а можуть бути результатом суб'єктивних інтерпретацій і викривлень сприйняття. У процесі заняття учні поступово навчаються відокремлювати факти від власних припущень, що сприяє зниженню тривожності та формуванню більш реалістичного мислення.

Реалізація змісту заняття здійснюється через систему вправ, спрямованих на розвиток навичок когнітивної саморегуляції. У процесі виконання вправи «Злови думку» учасники вчаться фіксувати автоматичні думки, що виникають у тривожних ситуаціях, що дає змогу підвищити рівень усвідомленості. Гра «Реальність чи фантазія» сприяє розвитку критичного мислення, оскільки учасники аналізують, наскільки їхні припущення відповідають дійсності. Вправа «Заміни думку» орієнтована на формування конструктивних інтерпретацій ситуацій, що сприяє зниженню емоційної напруженості. Під час виконання вправи «Докази за і

проти» учні навчаються аргументовано оцінювати свої переконання, що дає змогу зменшити вплив негативних установок. Гра «Інший погляд» допомагає учасникам побачити ситуацію з різних позицій і сформуванати мислення, що сприяє зниженню тривожності та покращенню взаємодії.

Заняття 8. Розвиток міжособистісної довіри.

У контексті заняття метою є формування у старшокласників здатності до довірливих міжособистісних відносин як умови подолання відчуття самотності та зниження особистісної тривожності. Значна увага приділяється усвідомленню ролі довіри у формуванні близьких стосунків, а також аналізу бар'єрів, які заважають її розвитку, зокрема страху відторгнення, негативного досвіду або невпевненості у собі. Важливим є формування у них готовності до взаємодії, що передбачає розвиток відкритості, щирості та відповідальності у спілкуванні. У процесі заняття старшокласники набувають досвіду довірливих відносин у безпечних умовах, що сприяє зниженню відчуття ізольованості. Завершальний етап спрямований на усвідомлення значущості довіри у власному житті.

Зміст заняття реалізується через вправи та ігри, які сприяють розвитку довіри та взаєморозуміння між учасниками. У процесі виконання вправи «Сліпий і поводитир» один із учасників із заплющеними очима довіряє іншому керувати своїми діями, що дає змогу пережити досвід довіри та відповідальності. Гра «Падіння довіри» створює умови для формування відчуття підтримки з боку групи, оскільки учасник довіряє іншим фізично і емоційно. Вправа «Довіра в дії» передбачає виконання завдань, що потребують координації і взаємної підтримки, що сприяє розвитку командної взаємодії. У межах вправи «Мій досвід довіри» старшокласники аналізують власний життєвий досвід, що дає змогу усвідомити фактори, які впливають на формування довіри. Завершальною є гра «Спільне рішення», яка спрямована на розвиток в учасників навичок співпраці, взаєморозуміння та відповідальності за результат спільної діяльності.

Заняття 9. Внутрішні ресурси людини.

У межах заняття провідною метою є актуалізація та усвідомлення юнаками і дівчатами власних внутрішніх ресурсів як важливого чинника подолання

тривожності та зниження переживання самотності. Заняття передбачає створення підтримувального простору, у якому учасники можуть зосередитися на власних сильних сторонах, позитивному досвіді та внутрішніх можливостях, що сприяє підвищенню рівня психологічної стійкості. Важливим є зміщення фокусу уваги з проблем і труднощів на можливості їх подолання, що сприяє формуванню оптимістичного ставлення до себе і світу. Старшокласники поступово усвідомлюють власний потенціал, навчаються його використовувати у складних життєвих ситуаціях та розвивають здатність до самопідтримки. Особливого значення набуває формування відчуття внутрішньої опори, що дає змогу зменшити залежність від зовнішніх оцінок і підвищити рівень впевненості у собі. Завершальний етап спрямований на інтеграцію отриманого досвіду та усвідомлення значущості внутрішніх ресурсів для подальшого розвитку.

Зміст заняття реалізується через використання вправ і ігор, які сприяють виявленню та активізації внутрішніх ресурсів особистості. У процесі виконання вправи «Мої сильні сторони» учасники визначають власні позитивні якості, що сприяє усвідомленню власної цінності. Гра «Ресурсний круг» передбачає обмін позитивним зворотним зв'язком між учасниками, що дає змогу побачити себе очима інших і зміцнити відчуття підтримки. Вправа «Моє джерело сили» спрямована на усвідомлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які допомагають долати труднощі та знижувати рівень тривожності. У межах вправи «Спогад підтримки» вони звертаються до власного позитивного досвіду, що сприяє формуванню впевненості. Завершальною є гра «Комплімент», яка сприяє розвитку позитивного ставлення до себе та інших, формуванню атмосфери прийняття і підтримки, що є важливим чинником подолання самотності.

Заняття 10. Гармонія у взаємодії зі світом.

Під час завершального заняття основною метою є інтеграція набутого досвіду, формування у старшокласників цілісного бачення себе у системі міжособистісних відносин та розвитку гармонійної взаємодії з оточенням. Організація заняття передбачає підведення підсумків усієї програми, осмислення змін, що відбулися у внутрішньому світі учасників, а також закріплення

сформованих навичок саморегуляції та комунікації. Значна увага приділяється розвитку здатності до рефлексії, що дає змогу старшокласникам усвідомити власний шлях особистісного зростання та оцінити результати. Важливим є формування позитивного бачення власного розвитку, що охоплює визначення цілей, цінностей і способів їх досягнення. У процесі заняття учасники інтегрують отримані знання і навички у систему. Завершальний етап заняття має значною мірою символічний характер і спрямований на закріплення позитивних змін та формування готовності до їх реалізації у повсякденному житті.

Реалізація змісту заняття здійснюється через вправи і ігри, які сприяють інтеграції досвіду та формуванню гармонійної взаємодії зі світом. У межах вправи «Мій новий досвід» учасники аналізують зміни, що відбулися у їхньому емоційному стані та поведінці, що сприяє усвідомленню результатів програми. Гра «Міст у майбутнє» дає змогу у символічній формі спроектувати власний розвиток, визначити цілі та ресурси для їх досягнення. Вправа «Що я беру з собою» спрямована на закріплення значущих навичок і знань, отриманих у процесі тренінгу. У процесі виконання вправи «Я і світ» учасники осмислюють своє місце у соціальному середовищі та формують більш гармонійне ставлення до оточення. Вправа «Побажання собі» сприяє формуванню в юнаків і дівчат позитивного ставлення до майбутнього, що забезпечує завершеність тренінгу та закріплення досягнутих результатів.

Реалізація програми зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності може здійснюватися в закладах загальної середньої освіти, зокрема у старших класах, у форматі систематичної психолого-педагогічної роботи з групами юнаків і дівчат, які виявляють підвищений рівень тривожності або труднощі у міжособистісній взаємодії. Програма може впроваджуватися практичним психологом у співпраці з класним керівником або соціальним педагогом, що забезпечує комплексний підхід до роботи. Важливою умовою реалізації є добровільність участі, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації учасників та підвищує ефективність психокорекційного впливу. Оптимальним є проведення занять у групах 10–15 осіб, що дає змогу забезпечити індивідуальний

підхід та активне включення кожного учасника у процес роботи.

Зміст реалізації програми передбачає проведення циклу тренінгових занять із визначеною періодичністю, наприклад один-два рази на тиждень, що забезпечує поступовість впливу та можливість закріплення отриманих навичок у повсякденному житті старшокласників. Кожне заняття має чітко структуровану організацію та спрямоване на вирішення конкретних завдань, що у сукупності забезпечує досягнення загальної мети програми. Важливим є поєднання різних методів роботи, зокрема вправ, ігор, рольових ситуацій, дискусій і рефлексивних практик, що сприяє активізації пізнавальної та емоційної діяльності учасників. Ефективність програми підвищується за умови систематичного зворотного зв'язку, який дає змогу враховувати індивідуальні особливості учасників і коригувати зміст занять відповідно до їхніх потреб.

Крім того, програма може бути адаптована до різних форматів реалізації залежно від умов освітнього середовища, зокрема у вигляді факультативних занять, психологічних гуртків або інтегрованих занять у межах виховної роботи. За потреби можливе також поєднання групової роботи з юнаками і дівчатами з індивідуальними консультаціями, що дає змогу глибше опрацювати особистісні проблеми окремих учасників. Перспективним є залучення батьків і педагогів до процесу реалізації програми з метою створення єдиного середовища для розвитку особистості старшокласника.

Отже, розроблена програма зниження рівня особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності характеризується системністю, поетапністю та комплексністю впливу. Її ефективність забезпечується логічно вибудованою послідовністю занять, спрямованих на усвідомлення тривожності, опрацювання страхів, розвиток емоційної компетентності, формування навичок саморегуляції, довіри та ефективної міжособистісної взаємодії. Використання інтерактивних методів, вправ та ігор сприяє активному залученню учасників, формуванню позитивного досвіду спілкування й інтеграції нових моделей поведінки у повсякденне життя, що створює передумови для зниження рівня тривожності та послаблення переживання самотності у юнацькому віці.

ВИСНОВКИ

Проведене у кваліфікаційній роботі дослідження особистісної тривожності як чинника переживання самотності у ранньому юнацькому віці дало змогу сформулювати такі висновки.

1. здійснений теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення самотності та особистісної тривожності у психології засвідчив, що зазначені феномени мають складну, багатовимірну природу та розглядаються у межах різних теоретико-методологічних підходів. Самотність інтерпретується як суб'єктивне переживання дефіциту або незадоволеності міжособистісними взаєминами, яке визначається не лише об'єктивною наявністю соціальних контактів, а передусім їх емоційною насиченістю, глибиною та відповідністю потребам особистості у прийнятті й підтримці. Узагальнення наукових підходів дало змогу розглядати самотність як результат взаємодії особистісних, соціальних і культурних умов, а також як явище, що може мати як деструктивні, так і конструктивні прояви. Встановлено, що сучасні психологічні концепції акцентують увагу на суб'єктивному характері переживання самотності, ролі когнітивної оцінки міжособистісних взаємин, особливостях Я-концепції та емоційної регуляції особистості. Особистісна тривожність, у свою чергу, визначається як відносно стійка індивідуально-психологічна властивість, що проявляється у схильності до переживання занепокоєння, внутрішнього напруження та очікування негативного розвитку подій. У межах сучасних психологічних концепцій вона розглядається як важливий внутрішній механізм, який впливає на сприйняття соціальної взаємодії, особливості міжособистісних взаємин та характер емоційного реагування особистості.

2. Охарактеризовано психологічні особливості переживання самотності у ранньому юнацькому віці. Встановлено, що цей віковий період характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, підвищеною рефлексивністю, прагненням до самовизначення та побудови значущих міжособистісних взаємин. Саме тому переживання самотності у ранній юності набуває особливої емоційної гостроти та

супроводжується підвищеною чутливістю до соціального оцінювання, прагненням до прийняття та емоційної близькості, а також страхом неприйняття чи відторгнення. Виявлено, що самотність у старшокласників проявляється у переживаннях внутрішньої ізольованості, емоційної напруженості, невпевненості у собі, труднощах саморозкриття та побудови довірливих взаємин. З'ясовано, що тривале переживання самотності може супроводжуватися формуванням негативної Я-концепції, зниженням самооцінки, розвитком дезадаптивних поведінкових стратегій та ускладненням процесу соціальної адаптації. Водночас встановлено, що переживання самотності у ранній юності пов'язане з активізацією процесів самопізнання, рефлексії та пошуку особистісної ідентичності, що свідчить про його амбівалентний характер.

3. Емпірично досліджено рівень та особливості особистісної тривожності й відчуття самотності у старшокласників. Результати психодіагностичного дослідження засвідчили, що у більшості учасників переважають помірно виражені прояви тривожності та самотності, однак значна частина старшокласників демонструє підвищений рівень емоційної напруженості, переживання ізольованості та труднощів міжособистісної взаємодії. Встановлено, що для юнаків і дівчат характерними є переживання внутрішнього дискомфорту, невпевненості, підвищеної чутливості до оцінювання та труднощів емоційного самоконтролю. Дослідження показало, що переживання самотності у ранньому юнацькому віці супроводжується проявами емоційного дискомфорту, фрустрації, ригідності та підвищеної чутливості до соціальних ситуацій. Також встановлено поширеність дифузної, відчужуваної та дисоційованої форм самотності, які відображають суперечливість міжособистісних переживань старшокласників та труднощі у побудові стабільних емоційних зв'язків.

4. Визначено особливості взаємозв'язку між особистісною тривожністю та відчуттям самотності у ранньому юнацькому віці. Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність статистично значущих прямих зв'язків між показниками особистісної тривожності та різними проявами самотності. Найбільш тісні взаємозв'язки встановлено між особистісною тривожністю та загальним

рівнем самотності, а також її дифузною формою, що свідчить про схильність тривожних старшокласників до переживання внутрішньої суперечливості у сфері міжособистісних взаємин, емоційної невпевненості та страху неприйняття. Виявлено, що підвищений рівень особистісної тривожності пов'язаний із негативною інтерпретацією соціальних ситуацій, труднощами встановлення довірливих контактів, униканням взаємодії та посиленням переживання емоційної ізолюваності. Додатково встановлено взаємозв'язок переживання самотності з фрустрацією, ригідністю та агресивністю, що свідчить про комплексний характер психоемоційних проявів самотності у ранньому юнацькому віці.

5. Розроблено програму психологічного супроводу, спрямовану на зниження проявів особистісної тривожності та переживання самотності у ранній юності. Програма реалізується у формі соціально-психологічного тренінгу та охоплює систему занять, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, підвищення рівня впевненості у собі, формування конструктивних способів реагування у складних соціальних ситуаціях, розвиток комунікативних навичок і здатності до побудови довірливих міжособистісних взаємин. Зміст програми побудований на поєднанні інтерактивних методів, тренінгових вправ, рольових ситуацій, елементів арт-терапії та рефлексивних практик, що забезпечують комплексний вплив на емоційну та соціальну сфери особистості старшокласників. Практична спрямованість програми створює можливості для її використання у діяльності психологічної служби закладів загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні психологічних механізмів взаємозв'язку особистісної тривожності та самотності, аналізі впливу соціального середовища на формування переживання ізолюваності у юнацькому віці, а також у розробленні та апробації програм психологічної підтримки з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варава Л. А. Аналіз моделей почуття самотності як стану особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2005. Т.7, вип. 5, ч. 1. С. 59-64..
2. Вікова психологія : навч. посіб. / О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
3. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
4. Гуменюк Ю., Олексюк О., Гаркавенко Н. Психокорекція посттравматичних стресових розладів: тривожності та її подолання. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 30–38
5. Данильчук Л. Самотність особистості у віртуальному світі. *Усамітнення та самотність в житті особистості : збірник тез за матеріалами круглого столу (24 квітня 2020 р.)*. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2020. С. 25-28.
6. Дмитерко Н. Самотність як психологічний феномен. *Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання : матеріали VIII Всеукраїнської студентської науково-технічної конференції* (м. Тернопіль, 23–24 квітня 2015 р.). Тернопіль : ТНТУ, 2015. С. 138–140.
7. Історія психології : від античності до початку ХХІ століття : навч. посіб. / уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.
8. Колесник М. Тривога та депресія очима фахівців різних спеціальностей. *Український медичний часопис*. 2019. №5 (1). С. 49-51.
9. Кононова О. В. Самотність як імпульс антропологічної трансформації. *Мультиверсум*. 2012. №5. С. 181-191.
10. Коpecь Л.В. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : КМА, 2008. 458 с.
11. Кулешова О.В., Міхеєва Л.В. Самотність як психічний феномен: особливості прояву та причини виникнення. *Усамітнення та самотність в житті особистості : збірник тез за матеріалами круглого столу (24 квітня 2020 р.)*. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2020. С. 33-39.
12. Кутішенко В.П., Ставицька С.О. Психологія розвитку та вікова

психологія: практикум : навч. посіб. Львів : Каравела, 2009. 448 с.

13. Лавренко О. В. Самотність як соціально-психологічний феномен. *Усамітнення та самотність в житті особистості : збірник тез за матеріалами круглого столу (24 квітня 2020 р.)*. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2020. С. 39-42.

14. Лашук В. Особливості соціальних потреб та оцінок осіб юнацького віку з різним рівнем переживання самотності. *Психологія і суспільство*. 2011. №3. С. 104-109.

15. Мовчан М. М. Самотність як феномен буття особистості : монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2009. 264 с.

16. Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей і підлітків : шляхи подолання. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. №3 (3). С. 101-106.

17. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник. Київ : Слово, 2009. 464 с.

18. Москаленко В. В. Самотність та усамітненість як виявлення різних рівнів ієрархічної системи потреб людини. *Усамітнення та самотність в житті особистості : збірник тез за матеріалами круглого столу (24 квітня 2020 р.)*. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2020. С. 56-60.

19. Мурті В. Самотність : сила людських стосунків / пер. О. Любенко. Київ : Лабораторія, 2020. 320 с.

20. Нестеренко В. Проблема співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки*. 2019. № 51. С. 159-169.

21. Никоненко Ю.В. Теоретичний аналіз дослідження проблеми самотності в сучасній психології. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Екологічна психологія*. 2014. Вип. 35. Том 7. С. 177-185.

22. Осадько О. Страх тривоги : специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2014. № 13. С. 9-12.

23. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
24. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університетська книга, 2019. 478 с.
25. Полякова Г., Кружева Т. Подолання тривожності в старшому шкільному віці. *Психолог*. 2015. № 2. С. 10-13.
26. Помазова О. В. Самотність як психологічний феномен. *Наукові записки. «Психологія і педагогіка»*. 2020. Вип. 23. С. 206-214.
27. Помиткін Е. Духовний потенціал особистості : психологічна діагностика, актуалізація та розвиток : посібник. Київ : Внутрішній світ, 2015. 364 с.
28. Психологу для роботи : діагностичні методики : збірник / за ред. М. Лемак, В. Петрищевої. Ужгород : Вид. Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.
29. Ружинська О.В. Подолання тривожності в старшому шкільному віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 9. С. 27-33.
30. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : підручник. Київ : Академвидав, 2012. 360 с.
31. Свендсен Л. Фр. Г. Філософія самотності / пер. з норвезьк. С. Волковецької. Львів : Вид. Анетти Антоненко ; Київ : Ніка-Центр, 2017. 208 с.
32. Свіденська Г. Психологічний тренінг як засіб зниження рівня тривожності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №9. С. 34-46.
33. Сіляєва В.І. Жіноча самотність як психологічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №4. С. 33-35.
34. Солодчук С. Є. Самотність як ресурс особистості в умовах ізоляції. *Усамітнення та самотність в житті особистості : збірник тез за матеріалами круглого столу (24 квітня 2020 р.)*. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2020. С. 77-80.
35. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 606 с.
36. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.

37. Томчук С., Томчук М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНУ, 2018. 200 с.
38. Фльорко Л.Я. Самотність як характеристика людського буття. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2003. Вип. 5. С. 308-316.
39. Франкл В. Е. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 160 с.
40. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : КСД, 2019. 288 с.
41. Хамітов Н.В. Самотність у людському бутті : досвід метаантропології. Київ: КНТ, 2017. 370 с.
42. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
43. Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Гіперфункція тривожності: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. № 7 (100). С. 17-22.
44. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2011. 264 с.
45. Evans M. Loneliness in adolescence: prevalence, developmental contexts, and anxiety pathways. *Child and Adolescent Mental Health*. 2024. Vol. 29, iss. 2. P. 112–121.
46. Galea S. Loneliness, depression, and anxiety across young adults: an eight-country study. *The Lancet Psychiatry*. 2026. Vol. 13, iss. 3. P. 145–153.
47. Johnson B., Xerxa Y. The prospective association of adolescent loneliness, trait anxiety, and low resilience. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025. Vol. 60, iss. 4. P. 567–576.
48. Maes M., Nelemans S. A., Danneel S., Goossens L. Loneliness and social anxiety across childhood and adolescence: Multilevel meta-analyses. *Developmental Psychology*. 2019. Vol. 55, no. 7. P. 1548–1565.
49. May R. The Meaning of Anxiety. Revised ed. New York : W. W. Norton & Company, 1996. 448 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Розробки занять програми зниження впливу особистісної тривожності як чинника переживання самотності у ранній юності

Заняття 1

Тема. «Пізнання своєї тривожності»

Мета: сформувати у старшокласників уявлення про сутність тривожності та її індивідуальні прояви; допомогти усвідомити власні емоційні та тілесні реакції; виявити особистісні особливості переживання тривоги; розвинути навички самоспостереження і первинної рефлексії; створити основу для подальшого опрацювання тривожності та її впливу на відчуття самотності.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Мій рівень тривоги»

Тренер пропонує учасникам сісти у коло та на кілька хвилин зосередитися на своєму внутрішньому стані, звертаючи увагу на дихання, тілесні відчуття та думки, що виникають у цей момент. Після паузи учасникам пропонується оцінити свій рівень тривоги за шкалою від 0 до 10 та записати його на аркуші.

Тренер ініціює короткий діалог:

– «Що ви відчували, коли звернули увагу на себе?»

Учасник: «Я помітив напругу в плечах і думки про те, що щось може піти не так».

Тренер: «Це важливе спостереження, адже ви вже почали розпізнавати сигнали своєї тривожності».

Вправа «Емоційний барометр»

Тренер пропонує учасникам уявити шкалу емоцій від повного спокою до сильного напруження та позначити на ній свій поточний стан. Кожен коротко пояснює, чому обрав саме цю позицію. У процесі обговорення тренер акцентує увагу на тому, що тривожність має різні рівні прояву і може змінюватися залежно

від ситуації.

2. Основна частина

Вправа «Сигнали мого тіла»

Тренер пропонує учасникам описати, як саме їхнє тіло реагує на тривогу, зосереджуючи увагу на фізіологічних проявах, таких як напруження, прискорене серцебиття або зміни дихання. Учасники записують свої спостереження, після чого обговорюють їх у малих групах, порівнюючи власний досвід із досвідом інших. Тренер підсумовує, що тіло є важливим індикатором тривожності, і вміння його «слухати» допомагає краще розуміти свій стан.

Вправа «Моя тривога в образах»

Тренер пропонує учасникам уявити свою тривожність у вигляді образу або символу та зобразити її на папері. Після цього кожен презентує свій малюнок, пояснюючи, як виглядає його тривога і що вона «робить». Тренер звертає увагу на різноманітність образів і підкреслює, що тривожність є індивідуальним переживанням, яке можна осмислити і трансформувати.

Вправа «Що мене тривожить»

Тренер пропонує учасникам скласти список ситуацій, які викликають у них тривогу, та розподілити їх за ступенем значущості. У процесі обговорення учасники діляться своїми прикладами, а тренер допомагає побачити закономірності, підкреслюючи роль думок і очікувань у формуванні тривожності.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Що я зрозумів про свою тривожність»

Тренер пропонує учасникам письмово відповісти на питання: «Які нові знання про свою тривожність я отримав сьогодні?» та «Що мене здивувало у власних реакціях?». Після цього декілька учасників добровільно діляться своїми висновками.

Діалог у колі

- «Що нового ви сьогодні відкрили для себе?»
- «Я зрозумів, що моя тривога проявляється не тільки у думках, а й у тілі».
- «А що було найскладнішим?»

– «Зізнатися собі, що я часто відчуваю напругу».

Тренер підкреслює, що усвідомлення є першим кроком до змін.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одне важливе усвідомлення та одну дію, яку він може застосувати у повсякденному житті для кращого розуміння своєї тривожності. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості самоспостереження та прийняття власних станів як основи для подальшої роботи з тривожністю, після чого пропонує коротку вправу на глибоке дихання для завершення заняття у стані внутрішньої рівноваги.

Заняття 2

Тема. «Усвідомлення власних емоцій»

Мета: сформувати у старшокласників здатність розпізнавати, диференціювати та приймати власні емоційні стани; розширити уявлення про спектр емоцій та їх функції; розвинути навички емоційної рефлексії та самоспостереження; сприяти зниженню внутрішньої напруженості через усвідомлення переживань; підготувати основу для формування навичок емоційної саморегуляції у подальшій роботі.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Моє емоційне сьогодні»

Тренер пропонує учасникам сісти у коло та коротко описати свій актуальний емоційний стан одним словом або метафорою, що дає змогу кожному усвідомити власні переживання та включитися у спільну роботу. Після цього тренер уточнює:

– «Що саме вплинуло на ваш сьогоднішній стан?»

Учасник: «Я відчуваю напругу через навчання і втому».

Тренер: «Важливо, що ви можете це назвати, адже усвідомлення емоцій допомагає краще їх регулювати».

Гра «Вгадай емоцію»

Тренер пропонує одному з учасників показати певну емоцію за допомогою

міміки та жестів, не називаючи її, тоді як інші намагаються її визначити. Після відгадування відбувається коротке обговорення:

– «Що допомогло вам зрозуміти цю емоцію?»

– «Чи легко її було впізнати?»

Вправа-гра сприяє розвитку в учасників емоційної чутливості та здатності розпізнавати переживання інших.

2. Основна частина

Вправа «Карта емоцій»

Тренер пропонує учасникам створити власну «карту емоцій», на якій вони позначають різні емоційні стани, що переживають у повсякденному житті, розподіляючи їх за інтенсивністю або частотою. У процесі обговорення тренер звертає увагу на те, що емоції можуть бути різними за якістю та інтенсивністю, і кожна з них виконує певну функцію. Учасники діляться своїми картами у малих групах, що сприяє усвідомленню індивідуальних рис емоційного досвіду.

Вправа «Емоційний щоденник»

Тренер пояснює значення ведення емоційного щоденника як інструменту самоспостереження та пропонує учасникам описати одну нещодавню ситуацію, що викликала сильні емоції, зазначивши, що саме вони відчували, які думки виникали та як вони реагували. Учасники обговорюють свої записи у парах, що дає змогу їм побачити зв'язок між емоціями, думками і поведінкою.

Гра «Емоційний калейдоскоп»

Тренер пропонує учасникам уявити різні життєві ситуації та визначити, які емоції вони можуть викликати, після чого обговорюється, як ці емоції можуть змінюватися залежно від інтерпретації ситуації. Учасники приходять до висновку, що емоції не є статичними, а залежать від особистісного сприйняття та контексту.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Що я відчуваю і приймаю»

Тренер пропонує учасникам записати, які емоції їм найважче приймати та чому, після чого обговорюється важливість прийняття всього спектру емоцій як необхідної умови психологічного благополуччя.

Діалог у колі

- «Що нового ви дізналися про свої емоції?»
- «Я зрозумів, що часто не помічаю своїх справжніх почуттів».
- «Що було для вас найважливішим сьогодні?»
- «Навчитися не оцінювати свої емоції як хороші чи погані».

Тренер підкреслює, що всі емоції є природними і важливими для розуміння себе.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одне відкриття та одну дію, яку він може застосувати для кращого усвідомлення своїх емоцій у повсякденному житті. Тренер підсумовує заняття, наголошуючи, що усвідомлення і прийняття емоцій є основою емоційної саморегуляції та важливим кроком у подоланні тривожності і самотності, після чого завершує заняття короткою вправою на спокійне дихання для стабілізації емоційного стану.

Заняття 3

Тема. «Опрацювання страхів»

Мета: допомогти старшокласникам усвідомити власні страхи та їх походження; знизити інтенсивність тривожних переживань через їх вербалізацію і переосмислення; сформувати навички конструктивного реагування на страх; розвинути здатність відрізняти реальні та уявні загрози; підготувати основу для подальшого формування стійкості до тривожних ситуацій.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Мій страх»

Тренер пропонує учасникам замислитися над тим, які ситуації або думки викликають у них найбільший страх, після чого записати їх на аркуші, не оцінюючи і не аналізуючи на цьому етапі. Після виконання завдання тренер звертається до групи:

- «Чи легко було назвати свій страх?»

Учасник: «Було складно, але коли записав, стало трохи легше».

Тренер: «Це важливий момент, адже коли страх отримує назву, він стає більш зрозумілим і менш невизначеним».

Гра «Страх у ролі»

Тренер пропонує одному з учасників уявити свій страх як окремий образ і коротко «зіграти» його, показуючи, як він поводить себе, що «говорить» і як впливає на людину. Інші учасники спостерігають і діляться своїми враженнями, що дає змогу побачити страх як певний зовнішній феномен, а не як частину особистості.

2. Основна частина

Вправа «Зміни сценарій»

Тренер пропонує учасникам обрати один зі своїх страхів і уявити типову ситуацію, у якій він виникає, після чого змодельовати альтернативний варіант розвитку подій, у якому вони поведуться більш упевнено і спокійно. Учасники обговорюють свої варіанти у малих групах, що сприяє розширенню уявлень про можливі способи реагування та зниженню інтенсивності страху.

Вправа «Смішний страх»

Тренер пропонує учасникам уявити свій страх у комічному вигляді, наприклад у формі кумедного персонажа або перебільшеного образу, що дає змогу знизити його емоційну значущість. Учасники описують або малюють свої образи, після чого діляться ними з групою, що викликає позитивні емоції і допомагає змінити ставлення до страху.

Вправа «Що буде, якщо...»

Тренер пропонує учасникам проаналізувати свій страх, відповідаючи на питання «Що найгірше може статися?» та «Що буде далі?», що дає змогу усвідомити реалістичність або перебільшеність власних побоювань. У процесі обговорення учасники доходять висновку, що багато страхів мають гіперболізований характер і не відповідають реальній загрозі.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Мій новий погляд на страх»

Тренер пропонує учасникам записати, як змінилося їхнє ставлення до

власних страхів після виконання вправ, а також визначити одну дію, яку вони можуть застосувати у реальній ситуації.

Діалог у колі

– «Що було для вас найважливішим сьогодні?»

– «Я зрозумів, що страх можна контролювати».

– «Що допомогло вам по-іншому подивитися на свої переживання?»

– «Коли я уявив свій страх смішним, він перестав бути таким сильним».

Тренер підкреслює, що страх є природною реакцією, яку можна досліджувати і змінювати.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одне відкриття та одну стратегію подолання страху, яку він готовий застосувати у повсякденному житті. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості усвідомлення і трансформації страхів як кроку до зниження тривожності, після чого завершує заняття короткою вправою на глибоке дихання для стабілізації емоційного стану.

Заняття 4

Тема. «Розуміння самотності»

Мета: сформулювати у старшокласників, юнаків і дівчат усвідомлене уявлення про сутність самотності як психологічного феномену; допомогти визначити власний досвід переживання самотності; розкрити її причини та прояви у ранньому юнацькому віці; знизити емоційне напруження, пов'язане з цим станом; сприяти формуванню конструктивного ставлення до самотності та пошуку шляхів її подолання.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Самотність для мене»

Тренер пропонує учасникам замислитися над тим, що для них означає самотність, і записати власне визначення цього поняття, не орієнтуючись на загальноприйняті формулювання. Після цього кожен має можливість поділитися

своїм баченням, а тренер ініціює обговорення:

– «Чи однаково ви розумієте самотність?»

Учасник: «Для мене це коли немає з ким поділитися своїми думками».

Тренер: «Це важливий аспект, адже самотність часто пов'язана не з кількістю людей, а з якістю взаємодії».

Гра «Острів»

Тренер пропонує учасникам уявити ситуацію, що вони опинилися на безлюдному острові, і відповісти на запитання: що вони відчують, чого їм бракує найбільше, які потреби стають найбільш актуальними. Учасники обговорюють свої відповіді у групі, що дає змогу усвідомити значення соціальних зв'язків і емоційної підтримки у житті людини.

2. Основна частина

Вправа «Коло підтримки»

Тренер пропонує учасникам намалювати коло, у центрі якого вони позначають себе, а навколо – людей, які є для них джерелом підтримки, визначаючи ступінь близькості цих відносин. Після виконання завдання відбувається обговорення, у ході якого учасники усвідомлюють наявність або дефіцит значущих зв'язків у своєму житті.

Вправа «Я серед інших»

Тренер пропонує учасникам описати свою поведінку у різних соціальних ситуаціях, зокрема у спілкуванні з однолітками, новими людьми або у конфліктних обставинах, після чого учасники обговорюють, що допомагає або заважає їм відчувати себе включеними у взаємодію. Це дає змогу виявити зв'язок між особистісними особливостями та переживанням самотності.

Вправа «Мій досвід самотності»

Тренер пропонує учасникам пригадати ситуацію, у якій вони відчували самотність, і описати свої думки, емоції та поведінку у цей момент, після чого відбувається обговорення у малих групах. Учасники приходять до розуміння, що самотність є поширеним досвідом і може мати різні причини та прояви.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Що я зрозумів про самотність»

Тренер пропонує учасникам записати, як змінилося їхнє уявлення про самотність після заняття, а також визначити, які ресурси можуть допомогти їм справлятися з цим станом.

Діалог у колі

- «Що нового ви відкрили для себе?»
- «Я зрозумів, що самотність не означає, що я один».
- «Що допомагає зменшити це відчуття?»
- «Спілкування і підтримка інших людей».

Тренер підкреслює, що самотність є природним переживанням, яке можна зрозуміти і змінити.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одне усвідомлення та одну дію, яку він може застосувати для покращення своїх міжособистісних відносин. Тренер узагальнює результати, наголошуючи на важливості усвідомлення власного досвіду самотності та активного пошуку підтримки, після чого завершує заняття короткою вправою на глибоке дихання для стабілізації емоційного стану.

Заняття 5

Тема. «Впевнене самовираження»

Мета: розвинути у старшокласників, юнаків і дівчат здатність до відкритого, впевненого та конструктивного самовираження; сформувати навички вербалізації власних думок і почуттів; знизити рівень тривожності у міжособистісній взаємодії; підвищити самооцінку та впевненість у собі; сприяти формуванню активної позиції у спілкуванні.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Я і моє слово»

Тренер пропонує учасникам по черзі назвати слово, яке, на їхню думку, найкраще характеризує їхню особистість у спілкуванні з іншими людьми, після

чого коротко пояснити свій вибір. Це дає змогу актуалізувати уявлення про власну комунікативну поведінку та створити основу для подальшої роботи.

Тренер ставить уточнювальні запитання:

– «Чи завжди вам легко проявляти себе саме так?»

Учасник: «Ні, іноді я боюся висловлювати свою думку».

Тренер: «Це природно, і сьогодні ми будемо працювати над тим, щоб зробити самовираження більш впевненим».

Гра «Інтерв'ю»

Тренер об'єднує учасників у пари та пропонує їм по черзі брати інтерв'ю один в одного, ставлячи запитання про інтереси, погляди та життєві цінності. Після завершення кожен представляє свого партнера групі, що сприяє розвитку відкритості, активного слухання та довіри.

2. Основна частина

Вправа «Я-повідомлення»

Тренер пояснює учасникам принцип використання «Я-повідомлень» як способу конструктивного вираження почуттів і пропонує трансформувати типові висловлювання з позиції звинувачення у форму власного переживання. Учасники практикують це у малих групах, після чого обговорюють, як змінився характер спілкування.

Вправа «Говорю відкрито»

Тренер пропонує учасникам висловити свою думку щодо певної ситуації або проблеми, яка може викликати внутрішній дискомфорт, після чого група надає підтримувальний зворотний зв'язок. Це дає змогу поступово знижувати страх оцінювання та розвивати впевненість у власних висловлюваннях.

Вправа «Моя думка важлива»

Учасникам пропонується сформулювати власну позицію щодо значущого для них питання та аргументовано її відстояти у невеликій групі, що сприяє розвитку впевненості, навичок аргументації та усвідомлення цінності власної думки.

Гра «Презентація себе»

Тренер пропонує кожному учаснику коротко презентувати себе перед групою, розповідаючи про свої сильні сторони, інтереси та досягнення. Після кожної презентації учасники дають позитивний зворотний зв'язок, що сприяє підвищенню самооцінки та формуванню позитивного образу «Я».

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Що я можу сказати про себе»

Тренер пропонує учасникам записати, що нового вони відкрили про себе у процесі заняття, а також визначити, які труднощі виникали у самовираженні та як їх можна подолати.

Діалог у колі

- «Що було для вас найважливішим сьогодні?»
- «Я зрозумів, що можу говорити відкрито, і мене слухають».
- «Що допомогло вам відчувати впевненість?»
- «Підтримка групи і можливість висловитися без критики».

Тренер підкреслює, що впевнене самовираження формується через практику та прийняття себе.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одну навичку, яку він готовий застосувати у житті для покращення спілкування. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості відкритого і конструктивного самовираження як засобу зниження тривожності та подолання самотності, після чого завершує заняття короткою вправою на стабілізацію емоційного стану через дихання.

Заняття 6

Тема. «Особисті межі і емоційна близькість»

Мета: сформувати у старшокласників, юнаків і дівчат усвідомлення власних психологічних меж; розвинути навички їх визначення та захисту; навчити будувати гармонійні взаємини, поєднуючи близькість і автономію; знизити тривожність у міжособистісній взаємодії; сприяти формуванню відповідального ставлення до власних і чужих емоційних кордонів.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Комфорт і дискомфорт»

Тренер пропонує учасникам пригадати ситуації, у яких вони відчували психологічний комфорт і дискомфорт у взаємодії з іншими людьми, після чого записати свої спостереження. У процесі обговорення тренер ставить запитання:

– «Що саме викликало у вас відчуття дискомфорту?»

Учасник: «Коли мене змушували робити те, чого я не хотів».

Тренер: «Це приклад порушення особистих меж, і сьогодні ми будемо вчитися їх розпізнавати та захищати».

Гра «Так і ні»

Тренер пропонує учасникам у парах відпрацювати вміння говорити «ні» у різних життєвих ситуаціях, не відчуваючи провини та не переходячи до агресії. Після виконання вправи відбувається обговорення, у ході якого учасники діляться своїми відчуттями та труднощами.

2. Основна частина

Вправа «Мої межі»

Тренер пропонує учасникам визначити, що для них є прийнятним і неприйнятним у взаємодії з іншими людьми, записавши це у вигляді списку, після чого учасники обговорюють свої результати у малих групах. Це дає змогу усвідомити індивідуальні особливості особистих меж і їх значення для психологічного комфорту.

Вправа «Комфортна дистанція»

Учасники виконують практичне завдання, у ході якого визначають, на якій фізичній і психологічній дистанції їм комфортно перебувати поруч з іншими людьми, що дає змогу дослідити індивідуальні відмінності у сприйнятті близькості. Тренер підкреслює, що ці відмінності є нормальними і важливими для побудови гармонійних взаємин.

Вправа «Довіра і межі»

Тренер пропонує учасникам обговорити ситуації, у яких вони довіряли

іншим людям або, навпаки, відчували порушення довіри, після чого аналізується зв'язок між довірою та здатністю встановлювати межі. Учасники доходять висновку, що довіра неможлива без усвідомлення і поваги до власних кордонів.

Гра «Моє і чуже»

Тренер пропонує учасникам розглянути різні життєві ситуації і визначити, де проходить межа між їхніми власними почуттями і відповідальністю та почуттями інших людей. Це сприяє формуванню здатності розмежовувати власний і чужий досвід, що є важливим для емоційної стабільності.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Що я дозволяю собі»

Тренер пропонує учасникам записати, що вони готові дозволити собі у спілкуванні з іншими людьми для збереження власного комфорту та психологічної рівноваги.

Діалог у колі

- «Що нового ви зрозуміли про свої межі?»
- «Я зрозумів, що маю право відмовляти».
- «Що було найскладнішим?»
- «Сказати “ні” без почуття провини».

Тренер підкреслює, що встановлення меж є важливим кроком до збереження психологічного благополуччя.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одну зміну, яку він готовий впровадити у своїй поведінці для кращого захисту власних меж. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості балансу між близькістю і автономією як умови гармонійної взаємодії, після чого завершує заняття короткою вправою на розслаблення і стабілізацію емоційного стану.

Заняття 7

Тема. «Подолання тривожних думок»

Мета: сформувати у старшокласників, юнаків і дівчат навички усвідомлення та аналізу тривожних думок; навчити розпізнавати автоматичні негативні установки; розвинути здатність до їх когнітивної трансформації; знизити рівень емоційної напруженості; сприяти формуванню більш реалістичного та гнучкого мислення у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Потік думок»

Тренер пропонує учасникам на кілька хвилин зосередитися на власних думках і записати все, що виникає у свідомості без фільтрації, після чого учасники аналізують, які з цих думок мають тривожний характер.

Тренер ставить запитання:

– «Які думки повторювалися найчастіше?»

Учасник: «Що я можу щось зробити неправильно і мене засудять».

Тренер: «Це приклад автоматичної тривожної думки, яку важливо навчитися розпізнавати».

Гра «Реальність чи фантазія»

Тренер пропонує учасникам розглянути різні твердження та визначити, чи є вони реалістичними, чи ґрунтуються на припущеннях і страхах. У процесі обговорення учасники вчаться відрізняти факти від інтерпретацій.

2. Основна частина

Вправа «Злови думку»

Тренер пропонує учасникам пригадати ситуацію, у якій вони відчували тривогу, і визначити думку, яка передувала цьому стану, після чого учасники записують її і аналізують. Це дає змогу учасникам усвідомити зв'язок між мисленням і емоціями.

Вправа «Докази за і проти»

Учасники обирають одну тривожну думку і складають список аргументів, які її підтверджують і спростовують, що сприяє розвитку критичного мислення та зниженню впливу негативних установок.

Вправа «Заміни думку»

Тренер пропонує трансформувати негативну думку у більш реалістичну і підтримувальну, зберігаючи її логічність. Учасники обговорюють свої варіанти у групі, що дає змогу розширити спектр можливих інтерпретацій.

Гра «Інакший погляд»

Тренер пропонує учасникам подивитися на одну й ту саму ситуацію з різних позицій, наприклад очима друга, стороннього спостерігача або майбутнього «я», що сприяє формуванню гнучкого мислення.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Моя нова думка»

Тренер пропонує учасникам записати одну тривожну думку, яку їм вдалося змінити, і нову установку, яку готові використовувати у подібних ситуаціях.

Діалог у колі

- «Що було для вас найважливішим сьогодні?»
- «Я зрозумів, що мої думки не завжди є правдою».
- «Що допомогло вам змінити своє мислення?»
- «Аналіз і пошук доказів».

Тренер підкреслює, що думки можна контролювати і змінювати.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одну стратегію, яку він готовий застосувати для подолання тривожних думок у повсякденному житті. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості усвідомленого мислення як засобу зниження тривожності, після чого завершує заняття вправою на глибоке дихання для стабілізації емоційного стану.

Заняття 8

Тема. «Розвиток міжособистісної довіри»

Мета: сформувати у старшокласників, юнаків і дівчат здатність до довірливих міжособистісних відносин; знизити рівень тривожності у соціальній взаємодії; розвинути відкритість, щирість і відповідальність у спілкуванні;

подолати бар'єри у встановленні контактів; сприяти формуванню позитивного досвіду взаємодії з іншими.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Довіра починається з мене»

Тренер пропонує учасникам замислитися над тим, що для них означає довіра, і записати власне визначення цього поняття, після чого відбувається обговорення у колі.

Тренер ставить запитання:

– «Що допомагає вам довіряти іншим людям?»

Учасник: «Коли мене не критикують і приймають таким, як я є».

Тренер: «Це важливий аспект, адже довіра формується у безпечному середовищі».

Вправа «Мій досвід довіри»

Тренер пропонує учасникам пригадати ситуацію, у якій вони довіряли іншій людині або, навпаки, втрачали довіру, після чого учасники діляться своїми прикладами у малих групах, що дає змогу усвідомити індивідуальний досвід формування довіри.

2. Основна частина

Вправа «Сліпий і поводитир»

Тренер об'єднує учасників у пари, де один із них із заплющеними очима виконує роль «сліпого», а інший – «поводиря», який має провести партнера через простір, не допускаючи небезпеки. Після виконання вправи відбувається обговорення, у ході якого учасники діляться своїми відчуттями довіри та відповідальності.

Гра «Падіння довіри»

Один із учасників стає у центрі кола і, закривши очі, дає змогу собі впасти назад, довіряючи, що група його підтримає. Після виконання вправи тренер обговорює з учасниками їхні переживання, акцентуючи увагу на важливості підтримки і взаємної відповідальності.

Вправа «Довіра в дії»

Тренер пропонує учасникам виконати спільне завдання, яке потребує координації дій і взаємної підтримки, що сприяє розвитку командної взаємодії та довіри. Учасники аналізують, що допомагало їм взаємодіяти ефективно.

Гра «Спільне рішення»

Учасникам пропонується вирішити певну проблему або ситуацію, що потребує колективного обговорення і прийняття рішення, що сприяє розвитку навичок співпраці, взаєморозуміння та довіри у групі.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Що означає довіряти»

Тренер пропонує учасникам записати, що змінилося у їхньому розумінні довіри після заняття, а також визначити, що вони готові зробити для розвитку довірливих відносин.

Діалог у колі

- «Що було для вас найважливішим сьогодні?»
- «Я відчув, що можу довіряти іншим людям».
- «Що було найскладнішим?»
- «Дозволити собі бути вразливим».

Тренер підкреслює учасникам, що довіра формується поступово і потребує відкритості.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одну дію, яку він готовий зробити для покращення своїх взаємин з іншими людьми. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості довіри як основи подолання самотності, після чого завершує заняття вправою на стабілізацію емоційного стану.

Заняття 9

Тема. «Внутрішні ресурси людини»

Мета: допомогти старшокласникам, юнакам і дівчатам усвідомити власні внутрішні ресурси як джерело подолання тривожності та самотності; розвинути

здатність до самопідтримки; підвищити рівень самооцінки та впевненості у собі; сформувати навички актуалізації позитивного досвіду; сприяти зміцненню психологічної стійкості у складних життєвих ситуаціях.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Мій ресурсний стан»

Тренер пропонує учасникам заплющити очі та пригадати ситуацію, у якій вони почувалися впевнено, спокійно і задоволено собою, після чого описати свої відчуття, думки і поведінку у цей момент.

Тренер ставить запитання:

– «Що допомогло вам відчувати цей стан?»

Учасник: «Я знав, що впораюся із завданням».

Тренер – учасникам: «Це один із ваших внутрішніх ресурсів, який можна використовувати знову».

Гра «Комплімент»

Тренер пропонує учасникам по черзі сказати щось позитивне один про одного, підкреслюючи сильні сторони кожного, що створює атмосферу підтримки та сприяє підвищенню самооцінки.

2. Основна частина

Вправа «Мої сильні сторони»

Тренер пропонує учасникам скласти список своїх сильних якостей, умінь і досягнень, після чого обговорити їх у малих групах. Вказане дає змогу старшокласникам усвідомити власний потенціал і підвищити впевненість у собі.

Гра «Ресурсний круг»

Учасники сідають у коло і по черзі діляться тим, що допомагає їм справлятися з труднощами, після чого тренер узагальнює різні види ресурсів – емоційні, соціальні, когнітивні. Це сприяє розширенню уявлень про можливості самопідтримки.

Вправа «Мое джерело сили»

Тренер пропонує учасникам визначити, що саме у їхньому житті дає їм

відчуття сили та стабільності, після чого учасники обговорюють свої відповіді, усвідомлюючи значення цих ресурсів у подоланні тривожності.

Вправа «Спогад підтримки»

Учасники пригадують ситуацію, коли вони отримали підтримку від інших людей, і описують свої переживання, що сприяє формуванню відчуття безпеки та довіри до оточення.

3. Рефлексія та підсумок

Вправа «Мій ресурс на завтра»

Тренер пропонує учасникам записати, який ресурс готові використати у найближчий час для подолання труднощів або зниження тривожності.

Діалог у колі

- «Що нового ви відкрили про себе?»
- «Я зрозумів, що у мене більше сильних сторін, ніж я думав».
- «Що допоможе вам використовувати ці ресурси?»
- «Усвідомлення того, що вони у мене є».

Тренер підкреслює, що ресурси вже присутні у кожному і важливо навчитися їх помічати.

Підсумкове коло

Кожен учасник формулює одну дію, яку він готовий зробити для підтримки себе у складній ситуації. Тренер узагальнює результати заняття, наголошуючи на важливості внутрішніх ресурсів як основи психологічної стійкості, після чого завершує заняття вправою на глибоке дихання для закріплення відчуття спокою.

Заняття 10

Тема. «Гармонія у взаємодії зі світом»

Мета: інтегрувати досвід, отриманий у процесі тренінгу; сформувати у старшокласників цілісне уявлення про себе у системі взаємодії з іншими; розвинути навички гармонійної комунікації; знизити рівень тривожності та самотності; сприяти формуванню позитивного бачення майбутнього.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Вправа «Мій шлях змін»

Тренер пропонує учасникам пригадати початок програми та визначити, які зміни відбулися у їхньому емоційному стані, мисленні та поведінці, після чого кожен коротко ділиться своїми спостереженнями.

Тренер запитує:

– «Що для вас було найбільш значущим у цьому процесі?»

Учасник: «Я навчився краще розуміти себе».

Тренер: «Це важливий результат, який ви можете використовувати у подальшому житті».

Вправа «Що я беру з собою»

Учасники записують найважливіші знання і навички, які вони отримали у процесі тренінгу, що дає змогу усвідомити цінність пройденого досвіду.

2. Основна частина

Гра «Міст у майбутнє»

Тренер пропонує учасникам уявити своє майбутнє і визначити, якими вони хочуть бачити себе у міжособистісній взаємодії, після чого учасники діляться своїми уявленнями у групі.

Вправа «Я і світ»

Учасники описують своє місце у соціальному середовищі, визначаючи, які взаємини вони хочуть будувати з іншими людьми, що сприяє формуванню цілісного образу «Я у світі».

Вправа «Мій новий досвід»

Тренер пропонує учасникам проаналізувати, які нові способи поведінки вони опанували, і як вони можуть застосовувати їх у повсякденному житті.

Вправа «Побажання собі»

Учасники формулюють побажання для себе на майбутнє, що має позитивний і підтримувальний характер, сприяючи формуванню оптимістичного ставлення до життя.

3. Рефлексія та підсумок

Діалог у колі

- «Що для вас було найціннішим у цій програмі?»
- «Я навчився краще розуміти свої емоції і не боятися їх».
- «Що ви будете використовувати у повсякденному житті?»
- «Навички спілкування і самоконтролю».

Тренер підкреслює учасникам значущість отриманого ними досвіду для подальшого розвитку.

Підсумкове коло

Кожен учасник ділиться трьома важливими усвідомленнями і однією дією, яку він готовий реалізувати у найближчому майбутньому. Тренер узагальнює результати всієї програми, наголошуючи на досягнутих змінах та можливостях їх подальшого розвитку, після чого завершує заняття короткою релаксаційною вправою для закріплення стану внутрішньої гармонії.